

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

EXPERIÊNCIAS EM DIÁLOGO COM
O BAIRRO-ESCOLA

HELENA SINGER
(ORG.)

1

CIDADE ESCOLA
APRENDIZ

 **MODERNA**

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

EXPERIÊNCIAS EM DIÁLOGO COM
O BAIRRO-ESCOLA

HELENA SINGER
(ORG.)

1

CIDADE ESCOLA
APRENDIZ

 **MODERNA**

Diretoria de relações institucionais da Editora Moderna
Luciano Monteiro, Edmar Cesar Falleiros Diogo

Organização
Helena Singer

Produção Editorial
Triplet Editorial & Comunicação

Edição de texto
Sílvia Lakatos

Revisão
Madalena Godoy, Agda Sardenberg, Julia Dietrich

Projeto gráfico
Ana Onofri, Tyago Bonifácio

Imagens
Acervo Cidade Escola Aprendiz

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

Territórios educativos : experiências em diálogo
com o Bairro-Escola / Helena Singer (org.). —
São Paulo : Moderna, 2015. — (Coleção
territórios educativos ; v. 1)

Realização: Associação Cidade Escola Aprendiz

1. Bairro-Escola (Projeto educacional)
 2. Cidade Escola Aprendiz (São Paulo, SP)
 3. Comunidade e escola 4. Educação integral
 5. Política educacional I. Singer, Helena.
- II. Série.

15-00791

CDD-371.19

Índices para catálogo sistemático:

1. Comunidade e escola : Integração : Educação
371.19
2. Escola e comunidade : Integração : Educação
371.19

ISBN 9788516096960

Todos os direitos reservados.
EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
www.moderna.com.br

2015

Impresso em

SUMÁRIO

Apresentação – Helena Singer.	5
EDUCAÇÃO, CIDADE E DEMOCRACIA: A AGENDA DO BAIRRO-ESCOLA	11
Natacha Costa	
PROGRAMA BAIRRO-ESCOLA RECIFE – RELATO DE UMA TRAJETÓRIA	23
Gérson Flávio da Silva	
BAIRRO EDUCADOR NO RIO DE JANEIRO	41
Bianca Ramos e Melissa Pomeroy	
ESCOLA INTEGRADA: UM PROGRAMA DE REFERÊNCIA EM BELO HORIZONTE.	59
Marina Rosenfeld e Madalena Godoy	
TRILHAS NA CIDADE EDUCADORA DE SOROCABA.	81
Laize de Barros	
DO ESPAÇO ESCOLAR AO TERRITÓRIO EDUCATIVO: ENTREVISTA COM BIA GOULART	93
NOTAS.	101

HELENA SINGER, SOCIOLOGA, É DIRETORA DA ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ.

ESTA COLEÇÃO APRESENTA HISTÓRIAS QUE, NO BRASIL DAS ÚLTIMAS décadas, têm assumido papel preponderante na educação dos moradores de alguns bairros e cidades. Em comum, tais histórias dialogam com o Bairro-escola.

Mas o que é o Bairro-escola?

Trata-se de um sistema de corresponsabilidade entre escolas, famílias e comunidades com foco na garantia de condições para o desenvolvimento das pessoas, especialmente as crianças e os jovens. Na perspectiva de um sistema, o Bairro-escola interconecta elementos de modo a fomentar um todo integrado: o território educativo.

O Bairro-escola, desenvolvido pela Associação Cidade Escola Aprendiz, apresenta especificidade nos elementos que o conformam: a existência de um fórum público e democrático voltado para o planejamento e a avaliação do território, de maneira contínua; escolas com projetos político-pedagógicos alinhados com os princípios da Educação Integral; uma rede de proteção social articulada; e diversificação das oportunidades educativas.

Esse desenho foi se tornando mais nítido à medida que amadureceram as experiências que o **Aprendiz** tem desenvolvido desde 1997 – primeiro em São Paulo, e depois em diversas cidades do país. As experiências pedagógicas com crianças e jovens, tendo a cidade como agente educativo, resultaram na

Aprendiz é a **Associação Cidade Escola Aprendiz**, organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPI) criada em São Paulo, em 1997, com os objetivos de experimentar, desenvolver e promover o Bairro-escola.

formação de jovens agentes e de professores comunitários. Além disso, sobressaem iniciativas como a mobilização de comunidades para a apropriação coletiva de espaços e políticas públicas; as experiências de jornalismo comunitário; as iniciativas de integração entre cultura e educação.

Quando essas experiências chamaram a atenção de gestores públicos, o Aprendiz passou a se dedicar também à sistematização de tecnologias sociais que pudessem inspirar e apoiar comunidades e governos dispostos a enfrentar dois grandes problemas: a desarticulação entre instituições, equipamentos, serviços e espaços voltados para crianças e jovens, e o baixo nível de acesso dessas camadas da população aos recursos educativos e culturais existentes nas cidades. A desarticulação das políticas é o que limita o efetivo aproveitamento da cidade nos processos educativos. Uma proposta voltada para superar essa limitação transforma, portanto, os territórios, a cidade, a escola e, principalmente, a vida de crianças e jovens.

Foi com esse propósito que, nos últimos anos, diversas organizações, cidades e o próprio governo federal criaram programas que, de algum modo, promovem e fortalecem os territórios educativos. E, nesse sentido, a agenda da Educação Integral é especialmente significativa.

Essa agenda propõe a integração dos diversos tempos (momentos de estudo, lazer, ação comunitária, etc.) agentes (educadores, profissionais da saúde, da assistência social, lideranças comunitárias, artistas, entre outros), recursos, espaços (salões de igreja, clubes, associações comunitárias, residências) e políticas de um território para a garantia do desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social das pessoas. Com essa agenda, governos, escolas e comunidades têm buscado diversos modos de se organizar.

Todo esse movimento gera a necessidade de aperfeiçoar diversas políticas e programas, de qualificar as equipes encarregadas e de ampliar o repertório de escolas e comunidades sobretudo quanto às possibilidades de articulação de territórios educativos. E foi justamente para apoiar esses processos que produzimos esta Coleção.

O primeiro volume apresenta uma visão geral do movimento no Brasil e os relatos das cidades que vêm desenvolvendo sua faceta educadora. Embora focados nos programas mais atuais, os artigos registram as referências conceituais e metodológicas de cada um deles, de modo que, em seu conjunto, resgatam aspectos da história da Educação Integral no país.

Em um primeiro momento, são analisados diversos aspectos desse movimento, além das políticas de Educação Integral praticadas hoje no Brasil, ressaltando diferenças importantes nas concepções e práticas desenvolvidas nos últimos 50 anos. A tais experiências somou-se um conceito extremamente contemporâneo de educação, o de cidade como território educativo, que ganha força com o movimento das Cidades Educadoras, iniciado em 1990, em um congresso em Barcelona.

O movimento trata da educação como elemento norteador das políticas da cidade, processo permanente que deve ser garantido a todos em condições de igualdade e que é potencializado pela valorização da diversidade intrínseca à vida na cidade. Com intencionalidade educativa, os diferentes aspectos da sua organização são reorientados: o planejamento urbano; os processos decisórios; a ocupação dos espaços; a gestão dos equipamentos públicos, do meio ambiente, da cultura e das tecnologias.

Na sequência, são apresentadas algumas experiências de cidades que reconheceram sua intencionalidade educativa, sendo a do Bairro-escola Recife, capital pernambucana, a primeira. Ali, o programa representou o resgate do Movimento de Cultura Popular, surgido na década de 1960 com os objetivos de alfabetizar crianças e adultos e difundir a arte popular regional. Espetáculos em praça pública, organização de grupos artísticos, oficinas e cursos de arte, exposições, livros e cartilhas dialogavam e integravam um trabalho de alfabetização liderado pelo educador Paulo Freire (1921-1997) e apoiado pelo então ministro da Educação, Darcy Ribeiro (1922-1997). Décadas depois, mais precisamente a partir de 2010, movida pelo propósito de aliar o currículo escolar com a valorização da cultura e dos saberes locais, a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEEL) deu início ao Bairro-escola Recife. O artigo mostra como se desenvolveu o Programa, desde a ação-piloto na região central até a integração de três outros projetos da SEEL para possibilitar sua disseminação por toda a cidade, passando pela articulação de redes nas comunidades.

A segunda experiência é a do Bairro Educador (BE) no Rio de Janeiro. Na capital fluminense, berço dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), concebidos por Darcy Ribeiro e executados com a arquitetura de Oscar Niemeyer (1907-2012) nos anos 1980, o projeto promoveu iniciativas inovadoras relativas à reorganização curricular, ao espaço escolar e à relação entre escolas e comunidades. Iniciado em 2009, o BE foi implementado em 49 territórios e teve o envolvimento de 230 unidades escolares da rede municipal. A iniciativa possibilitou, em diferentes

níveis, a efetivação de processos de democratização das escolas, da articulação destas com as famílias e da efetiva apropriação, pelos estudantes, da cidade como espaço e agente educativo.

A experiência seguinte se deu na capital de Minas Gerais, Belo Horizonte, que já foi responsável por coordenar a Rede Brasileira de Cidades Educadoras. Ali, o Programa Escola Integrada, iniciado em 2006, retomou experiências anteriores que faziam uso da cidade como território educativo, como a Escola Plural, que se tornou referência em proposta pedagógica voltada para o desenvolvimento integral de crianças e jovens ainda na década de 1990. Mas, buscando garantir o sucesso de uma proposta efetivamente inovadora, o Programa Escola Integrada articulou uma ampla rede de parceiros com forte participação das universidades, o que vem possibilitando, aos estudantes das escolas municipais, o acesso a atividades educativas durante todo o dia, em diversos lugares da comunidade e da cidade. Após apresentar as bases do Programa, o artigo avança na discussão sobre o currículo da Educação Integral, tratando especificamente dos parâmetros de Arte e Comunicação.

A última experiência municipal relatada é a de Sorocaba, cidade paulista que sucedeu Belo Horizonte na coordenação da Rede Brasileira de Cidades Educadoras. Em 2005, Sorocaba deu início à política “Cidade Educadora, Cidade Saudável”, integrando as Secretarias de Educação, Saúde, Esporte, Lazer e Cultura, Cidadania e Segurança. O projeto incluiu a criação de parques, ciclovias e academias ao ar livre; a despoluição de rios; a realização de eventos como caminhadas e megaplantios; o desenvolvimento de roteiros educadores pelos espaços da cidade; a integração de sistemas

de gestão; a qualificação dos educadores e a ampliação da jornada escolar. Nesse contexto, o artigo enfatiza os processos de formação dos profissionais da Educação Integral, especialmente os professores comunitários.

O livro se encerra com uma entrevista concedida pela arquiteta Bia Goulart, especialista na criação de espaços escolares abertos à cidade. Com sua larga experiência tanto na pesquisa quanto no desenvolvimento de projetos dessa natureza, Bia Goulart apresenta as principais referências conceituais do tema, ao mesmo tempo em que resgata experiências modelares de políticas voltadas para o fomento a cidades educadoras, com as quais colaborou diretamente. Entre estas, destacam-se o Programa Bairro-escola de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, e a criação dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), na capital paulista.

O segundo volume da Coleção traz as experiências de Bairro-escola desenvolvidas nas diferentes regiões da cidade de São Paulo. Sua perspectiva é a da comunidade, descrevendo os diversos processos que envolvem crianças, jovens, famílias, educadores, artistas, lideranças comunitárias, assistentes sociais, agentes de saúde e muitos outros atores locais que, aos poucos, tornam-se autores de um projeto educativo em seu bairro.

Dada a riqueza de diversidade de experiências, em relação tanto aos contextos socioeconômicos quanto às estratégias desenvolvidas, os dois volumes que compõem esta Coleção reúnem todos os elementos para contribuir com o desenho e o aperfeiçoamento de programas públicos, a formação dos profissionais e o fortalecimento das comunidades envolvidos nos processos de transformar territórios em lugares de aprender.

EDUCAÇÃO, CIDADE E DEMOCRACIA: A AGENDA DO BAIRRO-ESCOLA

NATACHA COSTA, PSICÓLOGA, É DIRETORA DA
ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ.

“No primeiro dia de aula, minha professora, Srta. Mdingane, deu a cada um de nós um nome inglês e disse que a partir de então aquele era o nome que deveríamos usar na escola. Essa era a tradição entre os africanos naqueles dias e indubitavelmente devia-se ao viés britânico em nossa educação. A educação que recebi era uma educação britânica, na qual as ideias britânicas, a cultura britânica e as instituições britânicas eram automaticamente entendidas como superiores. A cultura africana não existia.”

*Nelson Mandela*¹

O PRESENTE ARTIGO BUSCA DISCUTIR ALGUNS ELEMENTOS QUE COMPÕEM o que hoje, no Brasil, chamamos de Educação Integral, destrinchando diferenças importantes no conceito e nas práticas desenvolvidas nos últimos 50 anos e apresentando a proposta do Bairro-escola em um contexto de compreensão do papel exercido pela escola e pela cidade no desenvolvimento integral tanto de crianças, adolescentes e jovens, quanto de suas comunidades. Para isso, parte-se do que tem marcado mais significativamente, em maior ou menor grau, a elaboração, a conceituação e a implementação de políticas de Educação Integral em todo o país, até que se chegue ao que o Aprendiz propõe como agenda.

É comum, quando tratamos de uma proposta de Educação Integral, seja junto a especialistas, seja junto a leigos, que a primeira compreensão apareça ligada a duas condições fundamentais: ampliação do tempo dos estudantes na escola e a diversificação da oferta educativa dentro do ambiente escolar. As vantagens, amplamente defendidas, têm a ver com a proteção das crianças (que, ao passarem mais tempo dentro da escola,

ficariam menos expostas a possíveis situações de risco e violência) e com a inserção, no cotidiano escolar, de linguagens e áreas do conhecimento historicamente preteridas em relação às disciplinas tradicionais. Nessa perspectiva, entrariam em cena as artes, os esportes, os jogos, a tecnologia e tantas outras possibilidades consideradas secundárias em relação ao que “realmente importa”, como a Língua Portuguesa e a Matemática, mas que, com a ampliação da jornada escolar, poderiam “ocupar” crianças e jovens para que ao menos não ficassem ociosos ou desassistidos. Esse discurso demonstra que invariavelmente não existe qualquer preocupação em integrar essas disciplinas ao currículo – assim, de saída, inferimos que seu sentido formativo é subestimado.

Essa hierarquização do conhecimento é um elemento bastante central na história escolar, e, a despeito de novas linguagens, tecnologias e espaços educativos, ganha cada vez mais importância, com os testes

e processos de avaliação correntes, as disciplinas do chamado “núcleo duro” do currículo, reafirmando o desenvolvimento intelectual como prioritário.

Muitas vezes essa discussão ganha contornos morais, como se a escola fosse uma forma de compensar deficiências culturais, comportamentais e intelectuais (...)

Com isso, as dimensões voltadas para os demais aspectos do desenvolvimento humano (físico-motor, afetivo-emocional e social), tidas como coadjuvantes no processo, são invariavelmente entendidas como “extras” ao trabalho da escola e ao processo educativo *stricto sensu*, mesmo em algumas propostas de Educação Integral.

Quando educadores e especialistas da área discutem o papel da educação na construção da cidadania e dos valores sociais, deve ser feita alguma concessão a esse modelo. Nessa perspectiva, espaços e tempos voltados para atividades lúdicas e comunitárias são reconhecidos como importantes para crianças, adolescentes e jovens. Muitas vezes, porém, essa discussão ganha contornos morais, como se a escola, em especial a escola pública, por se voltar para as classes populares, fosse uma forma de compensar deficiências culturais, comportamentais e intelectuais, vistas como características da população por ela atendida. Como coloca Arroyo², uma educação nesse contexto não passará de “mais educação e

mais tempo para compensar atrasos, ajudar mentes menos capazes de aprender, acelerar lentos e desacelerados, suprir carências mentais, de racionalidade escassa, ajudar nos deveres de casa, reforçar aprendizados inseguros, diminuir fracassos, elevar as médias das provinhas e provões federais, estaduais e municipais”³. A educação integral, neste contexto, não é, portanto, compreendida como “direito a mais educação”, mas como um tempo alargado de treinamento para as provas.

Em sentido contrário, ao longo da história do Brasil, podemos identificar várias iniciativas diferenciadas e voltadas para a Educação Integral no âmbito das políticas públicas. Nesses moldes, duas propostas merecem destaque: a Escola-parque/Escola-classe concebida nos anos de 1940/60 pelo jurista e educador Anísio Teixeira (1900-1971), que se notabilizou pela defesa do desenvolvimento do intelecto e do senso crítico em detrimento da memorização de conteúdos; e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) criados por Darcy Ribeiro na década de 1980. Ambas conferiram inovações profundas no que tange à reorganização curricular, à arquitetura escolar e à relação entre escolas e comunidades, além de terem lançado bases que se converteriam em uma importante influência, até os dias de hoje, no debate e na formulação das políticas públicas de Educação Integral. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que teve Darcy Ribeiro como relator, coloca a Educação Integral como agenda.

Portanto, não estamos tratando de uma proposta inédita no Brasil. Anísio sofreu a influência do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), para quem a escola deveria se constituir como um “microcosmo” da sociedade que desejamos – no caso, uma sociedade democrática. Para o filósofo, a educação deveria estar baseada em dois pilares: a utopia e a democracia, os pilares de toda a abordagem teórica de Dewey. Anísio, à luz dos pensamentos do norte-americano, compreendia que a educação era o único caminho possível para o desenvolvimento do Brasil e entendia que sua orientação deveria focalizar o desenvolvimento dos indivíduos, a democratização, a liberdade de pensamento e a necessidade de experimentação. Assim, para o educador, a modernização da educação como motor da democracia estava intrinsecamente ligada à autonomia administrativa da escola e de seus agentes, ao reconheci-

mento do educando como sujeito de seu processo de aprendizagem, ao profundo conhecimento da cultura regional e à atenção à realidade da nação em termos de desenvolvimento, como é possível identificar no trecho a seguir:

“Proclamamos a compulsoriedade da escola. Deixamo-la a cargo dos Estados, o que foi sábio. Mas não a procuramos enraizar na comunidade local. Os municípios ficaram com uma competência supletiva. Pobres e sem recursos criaram uma escola marginal. E a situação, hoje, é a que se vê. Escolas estaduais administradas à distância, não de todo más, alienadas, porém, do espírito local e dependentes em tudo e por tudo do poder central do Estado. Enquanto as escolas eram poucas, o Estado ainda lhes dava a devida atenção. Com o crescimento do sistema escolar e a expansão das demais obrigações do Estado, vem se tornando cada vez mais difícil, ao Estado, administrar a sua escola. Ante o imediatismo de certas necessidades materiais do progresso geral de cada unidade, a escola vem sendo relegada no plano geral de governo e, por outro lado, o tipo de centralização administrativa excessivamente compacto estabelecido pelos governos estaduais, impede a atenção individual às escolas, o que leva a administrá-las como se fossem unidades de um exército uniforme e homogêneo, espalhado por todo o território.”⁴

Em seu clássico *A Educação não é Privilégio*, na escola de tradição francesa, que inspirou o modelo brasileiro de educação, o conhecimento se apresentava por meio de “formas medievais de ensino pela exposição oral e reprodução verbal de conceitos a serem decorados para reprodução em exames”. Nessa perspectiva, a escola é uma instituição que seleciona e, portanto, reproduz um sistema excludente. Anísio propõe, em contraposição a essa lógica, que a escola seja concebida como uma comunidade apta a promover atividades de trabalho, estudo, recreação e arte voltadas para a formação de “hábitos de pensar, de fazer, de trabalhar e de conviver e participar de uma sociedade democrática”.⁵

Inspirado pelo debate proposto por Anísio e pela experiência das escolas-parque, Darcy Ribeiro criou os CIEPs, no Rio de Janeiro, tendo

como base o ideal de uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno, na sua aprendizagem e no desenvolvimento de sua cidadania. A escola pública, portanto, deveria ser integral e estar agregada socialmente à comunidade, como condição *sine qua non* para a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e democrática. Para isso, o projeto pedagógico dos CIEPs propôs uma reorganização dos tempos e espaços da escola que permanece como referência no Brasil e no mundo.

A essas experiências somou-se, no Brasil, um conceito extremamente contemporâneo de educação, que encontra eco, sem dúvida, nas propostas de Anísio e Darcy: a ideia da cidade como território educativo, que ganhou força e notoriedade com o Movimento das Cidades Educadoras, iniciado em 1990 com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona. Nesse encontro, um grupo de cidades pactuou um conjunto de princípios centrados no desenvolvimento dos seus habitantes, que orientariam suas respectivas administrações públicas a partir daquele momento. Essas premissas foram organizadas na Carta das Cidades Educadoras, cuja versão final foi elaborada e aprovada durante o III Congresso Internacional, em Bolonha, no ano de 1994.

O Movimento aborda a educação como um elemento norteador das políticas da cidade e entende o processo educativo como perene, que deve ser garantido a todos em condições de igualdade, e que pode (e também deve) ser potencializado pela valorização da diversidade intrínseca à vida na cidade e pela intencionalidade educativa dos diferentes aspectos da sua organização: do planejamento urbano, da participação, dos processos decisórios, da ocupação dos espaços e equipamentos públicos, do meio ambiente, das ofertas culturais, recreativas e tecnológicas. A carta afirma:

“A Cidade Educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política, de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida. As ra-

zões que justificam esta função são de ordem social, econômica e política, sobretudo orientadas por um projeto cultural e formativo eficaz e coexistencial”⁶.

Para Jaume Trilla Bernet⁷, importante teórico do movimento:

“A cidade, em uma perspectiva educativa, pode ser considerada a partir de três dimensões distintas, mas complementares. Em primeiro lugar como entorno, contexto ou contida de instituições e acontecimentos educativos: ‘educar-se ou aprender na cidade’ seria o lema que descreve esta dimensão. Em segundo lugar, a cidade é também um agente, um veículo, um instrumento, um emissor de educação (aprender da cidade). E em terceiro lugar, a cidade constitui em si mesma um objeto de conhecimento, um objetivo ou conteúdo de aprendizagem: aprender a cidade. De fato se trata de três dimensões conceitualmente diferentes e que em algumas ocasiões convém diferenciar por motivos metodológicos, mas que na realidade se dão notavelmente mescladas: quando aprendemos de e na cidade aprendemos simultaneamente a conhecê-la e a usá-la.”⁸

Assim, mais do que afirmar a importância da escola, o Movimento de Cidades Educadoras confere centralidade à educação como elemento norteador de ações e políticas de todas as áreas, basilar para o desenvolvimento humano e social.

Inspirada pelo debate das Cidades Educadoras, e a partir da sua experiência comunitária na Vila Madalena, bairro situado na Zona Oeste de São Paulo, a Associação Cidade Escola Aprendiz vem desenvolvendo o conceito de Bairro-escola desde 1997, articulando as noções de cidade educadora e de Educação Integral a partir de duas ideias fundamentais: a de que a educação é, por definição, integral, uma vez que deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano e, como processo, estende-se ao longo de toda a vida. Assim, Educação Integral não é uma modalidade de educação, mas sua própria acepção: o binômio escola-comunidade é a síntese da ideia da cidade como território educativo. Espaços, dinâmicas e sujeitos são objetos de aprendizagem e também seu fim, o sentido pró-

prio para o qual converge a construção de qualquer conhecimento. Nessa perspectiva, o Bairro-escola situa a instituição escolar como “uma articuladora de valores, conhecimentos, experiências e recursos disponíveis no território: nas universidades, em instituições de educação não formal, em cursos profissionalizantes, nas empresas, nas ONGs, nos movimentos sociais e nas pessoas.”⁹. A escola assume, desse modo, o papel de sistematizadora do conhecimento relevante à comunidade, influenciando diretamente seu desenvolvimento político, social, econômico e cultural. Como discute Ladislau Dowbor, na Coleção “Tecnologias do Bairro-escola”:

“Demonstrando que a experiência concreta da criança é o seu entorno e quando se dá instrumentos óticos para a compreensão deste entorno, no qual a criança tem a sua experiência de vida, a assimilação dos conceitos teóricos se torna incomparavelmente mais rica. A partir daí, o aluno entenderá melhor outras dimensões mais amplas. Então, não se trata simplesmente de substituir uma educação pela outra, mas de enriquecer. Eu acho que isso nos leva a uma compreensão mais abrangente da educação, no seguinte sentido: eu cada vez menos trabalho com o conceito de educação e cada vez mais com o conceito de gestão do conhecimento. Por exemplo: Jacob Anderle, que foi secretário de Educação de Santa Catarina, montou naquele estado um projeto chamado “Minha Escola, Meu Lugar”. A escola passou a ser uma articuladora dos conhecimentos necessários à própria comunidade, gerando uma escola menos lecionadora e muito mais articuladora dos diversos subsistemas de conhecimento. Precisamos entender o seguinte: a ciência não está mais como um tipo de estoque acumulado na cabeça do professor. A ciência existe numa rede que você pode fazer com faculdades regionais, em sites na internet, com os mais diversos temas científicos disponíveis a custos irrisórios, ou seja, há uma disponibilidade do conhecimento e você tem de aprender a fazer a apropriação inteligente e o cruzamento desses conhecimentos. Então, está acontecendo uma explosão do universo do conhecimento à disposição e a escola continua a repassar o que está na cabeça

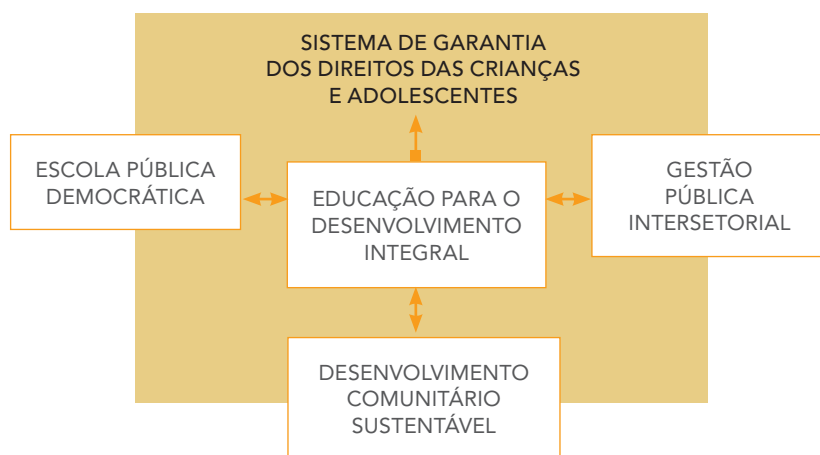
da professora, em vez de a professora ensinar seus alunos a fazer a conexão com os diversos universos do conhecimento disponíveis.”¹⁰

Assim, longe de se tratar da articulação de atividades formais e não formais e da conseqüente ampliação do tempo na escola, o Bairro-escola tem como principal foco emprestar um novo significado ao papel da escola, afirmando a aprendizagem como um processo de conquista de autonomia e postulando a cidade e a comunidade como territórios educativos. “Um de nossos princípios sagrados é o de que o aprendiz aprende, de fato, porque é capaz de produzir conhecimento e de alterar sua vida bem como a vida de sua comunidade – a isso entendemos por protagonismo. Palavra que significa, longe das firulas semânticas, a capacidade de ser autor, coautor, participante. Ou seja, não ser espectador, passivo. A criança e o jovem passam a ser agentes de mudança e destinatários dessa mudança; o aprendizado se constrói nessa via de mão dupla.”¹¹

Nessa perspectiva, a escola não está apartada do seu contexto, tampouco o submete ao seu modelo tradicional, hierárquico e opressor. Ela dialoga com esse contexto como parte integrante da dinâmica local, como um ativo da comunidade atuante na melhoria das suas condições de vida e de desenvolvimento. A escola assume como objeto de seu trabalho a formação de sujeitos autônomos e integrados ao seu contexto sociocultural, capazes de produzir um conhecimento relevante para eles próprios e para o mundo. Essa proposta exige que a escola se reorganize integralmente e que os espaços de discussão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) sejam permanentes e plurais, com a participação dos estudantes, professores, pais e comunidade em geral, fazendo com que o projeto pedagógico da escola seja orientador de sua prática. Nessa configuração, os pais e a comunidade não se sujeitam a um modelo previamente definido, mas atuam como elementos centrais da proposta pedagógica da escola, e a construção democrática do PPP pressupõe a criação de legitimidade dessa escola no contexto, e da articulação de seu trabalho às questões pertinentes à comunidade local.

Além disso, demanda a constituição de um currículo integrado, em que questões locais impulsionem processos de pesquisa aos quais sejam

articulados os elementos do currículo formal para subsidiar e fundamentar a construção dos conhecimentos em questão. Essa integração prevê um trabalho articulado entre os professores e demais agentes educadores locais, de modo que os processos de avaliação sejam processuais e coletivos e que o produto do trabalho seja compartilhado por toda a comunidade, transformando-se assim em subsídio para intervenção – ou seja, uma mudança radical do modelo praticado atualmente.



É fundamental compreender que, mais do que intervir na escola por meio da implementação de estratégias de mobilização e articulação dos diferentes setores, o Bairro-escola converte-se em um arranjo educativo local. As escolas, a gestão pública e o desenvolvimento comunitário, focos estratégicos da intervenção do Bairro-escola, são caracterizados pelos seguintes elementos: democratização da escola, fomento ao desenvolvimento comunitário e impacto na gestão pública.

Democratização da escola

- Gestão escolar centrada na participação de estudantes, pais, professores, funcionários e comunidade em todos os níveis de decisão;
- Construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) como elemento norteador do trabalho da escola na medida em que traduz os interesses da comunidade escolar;

- Efetivação do acesso da comunidade escolar aos recursos públicos disponíveis nos âmbitos federal, estadual e municipal por meio do mapeamento e da qualificação dos gestores para adesão aos programas e à administração dos recursos;
- Inserção da escola na vida comunitária, constituindo-se como equipamento público não apenas educacional *stricto sensu*, mas cultural e social, reconhecido por estudantes, famílias e demais agentes locais como uma referência da rede social local;
- Articulação dos gestores e professores da escola aos demais agentes públicos que atuam no território, na perspectiva de desenvolvimento de planos de ação específicos para o enfrentamento de desafios ao desenvolvimento integral das crianças e dos jovens da comunidade;
- Efetivação de processos de avaliação participativa e global, com foco nos aspectos relativos ao desenvolvimento integral, e não apenas nas habilidades e competências acadêmicas.

Fomento ao desenvolvimento comunitário com foco na criação de condições para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens

- Participação da comunidade na formulação e na execução das políticas públicas no território, até mesmo por parte das crianças, dos adolescentes e jovens;
- Monitoramento e divulgação dos dados relativos às condições locais para o desenvolvimento integral;
- Desenvolvimento de iniciativas de caráter comunitário que fortaleçam os vínculos entre os sujeitos, e entre eles e as instituições;
- Ocupação positiva dos espaços e equipamentos públicos, entendidos aqui como recursos educativos fundamentais e inalienáveis;
- Articulação intersetorial no território e diálogo com interlocutores de interesse na cidade;
- Reconhecimento e fortalecimento de cada expressão das identidades locais como elemento fundamental no fortalecimento do tecido social local;

- Criação de perspectivas de futuro para os jovens, como condição *sine qua non* para o seu desenvolvimento integral.

Impacto na gestão pública

- Desenvolvimento de planos estratégicos de longo prazo para os municípios que estabelecerem uma agenda própria de gestão pública, com a estruturação de um modelo de gestão intersetorial que focalize os microterritórios e se pautem pelo diálogo com as comunidades locais;
- Priorização do atendimento das necessidades das crianças, dos adolescentes e jovens no âmbito da administração pública;
- Planejamento das políticas públicas com base em dados hiperlocais (regiões e bairros) para alocação adequada dos recursos aliada às necessidades e aos interesses reais das comunidades;
- Criação de condições efetivas de participação da sociedade civil organizada e dos servidores em diferentes níveis da administração pública na formulação, no planejamento e na execução das políticas públicas;
- Estabelecimento de marcos legais que sustentem a execução das políticas públicas formuladas, permitindo a implementação de estratégias inovadoras e modernas no âmbito da administração pública;
- Avaliação, monitoramento e garantia de transparência dos indicadores da cidade como elementos orientadores da gestão pública.

Apesar dos enormes desafios que temos a enfrentar, é possível identificar um importante avanço dessa agenda no Brasil: ancorado pelo Programa Mais Educação do Ministério da Educação (MEC), um conjunto de experiências tem surgido em todo o país, e cada uma delas assume, de diferentes formas, os elementos destacados acima. Apesar de enfrentar o embate com visões conteudistas e meritocráticas da educação, simbolizadas pelos *rankings* internacionais, nacionais e locais, que buscam colocar nossas crianças à frente das dos outros (qualquer que seja a vantagem disso para elas ou para nós), é possível reconhecer esforços para promover processos mais integrados, significativos e potentes para escolas, co-

munidades, crianças e jovens, sob uma perspectiva democrática e focada na valorização do ser humano.

Experiências como a do Bairro Educador do Rio de Janeiro, da Escola Integrada de Belo Horizonte, do Bairro-escola Recife, do Bairro-escola de Nova Iguaçu e da Cidade Educadora Cidade Saudável de Sorocaba, entre outras, expõem os desafios intrínsecos à reorganização dos sistemas de ensino, e da própria cidade, para que se coloquem sob uma perspectiva educadora, embora essas mesmas experiências também desvelem a potência das novas conexões que advêm dos encontros entre escola e cidade, entre crianças e jovens e conhecimento, entre professores e educadores das comunidades, entre educadores e educandos, entre pais e filhos, entre gestores públicos e cidadãos.

A experiência mostra que a democracia é um valor que exige o exercício diário de diálogo, de reconhecimento das diferenças e da liberdade inerente a todos os seres humanos. A educação pode e deve ser posta a serviço dessa construção, mas, para isso, precisa se desfazer da hierarquia de saberes que marcou sua trajetória e que ainda impinge às crianças e aos jovens um sistema autoritário e excludente, que não reconhece sua história e seus interesses como legítimos e fundamentais ao seu próprio desenvolvimento. A coragem de fazer valer o que tantos antes de nós apontaram como essencial na construção de um Brasil igualitário e democrático é o que motiva milhares de educadores de ponta a ponta do país a encarar os desafios das cidades e das redes de ensino, reconhecendo, em cada escola e em cada comunidade, o potencial de realização do sonho de uma educação emancipadora e libertária. Esperamos que o Bairro-escola, como conceito e como prática, possa contribuir de alguma forma para que esse sonho se realize.

“Pois para se ser livre não basta abandonar as correntes, mas viver de uma forma que respeite e aumente a liberdade dos outros.”¹²

PROGRAMA BAIRRO-ESCOLA RECIFE – RELATO DE UMA TRAJETÓRIA

GERSON FLÁVIO DA SILVA, JORNALISTA E EDUCADOR,
FOI GESTOR DO PROJETO BAIRRO-ESCOLA RECIFE.

Entre o passado e o futuro

DE 1895, QUANDO FORAM INAUGURADAS AS TRÊS PRIMEIRAS ESCOLAS municipais do Recife em parceria com o Governo do Estado, até os dias atuais, a história da rede municipal de ensino da capital pernambucana vem sendo marcada por dificuldades e superações. Um dos capítulos mais importantes dessa trajetória pode ser atribuído à atuação do Movimento de Cultura Popular (MCP).

Com a absorção das escolas municipais pelo governo do Estado durante a primeira década do século XX, Recife só voltou a constituir, nos anos de 1960, uma rede de ensino própria, graças justamente ao MCP. O então prefeito Miguel Arraes (1916-2005) promoveu a inclusão da educação fundamental nas ações desse projeto, que trabalhava com música, teatro e artes plásticas e ocupava as praças e outros espaços públicos com atividades educacionais e culturais.

Criado no Recife em maio de 1960, quando o prefeito da cidade era Miguel Arraes, o **Movimento de Cultura Popular** (MCP) configurou-se como um movimento que tinha como objetivos difundir as manifestações da arte popular regional e desenvolver um trabalho de alfabetização de crianças e adultos. Seu ideário era, em resumo, “elevar o nível cultural dos instruídos para melhorar sua capacidade aquisitiva de ideias sociais e políticas” e “ampliar a politização das massas, despertando-as para a luta social”. Na prática, esse trabalho era feito por meio da apresentação de espetáculos em praça pública; da organização de grupos artísticos; da realização de oficinas e cursos de arte; de exposições; das edições de livros e cartilhas e outras iniciativas. O trabalho de alfabetização tinha à frente um dos fundadores do movimento, o jovem educador Paulo Freire, além de diversos intelectuais e artistas, como Francisco Brennand, Ariano Suassuna, Hermilo Borba Filho, Abelardo da Hora, José Cláudio, Aloísio Falcão e Luiz Mendonça.

O MCP foi sediado no Sítio da Trindade, na Estrada do Arraial. Era uma entidade privada sem fins lucrativos, que conseguia se manter graças aos convênios que, na prática, foram firmados quase exclusivamente com a prefeitura do Recife e o governo de Pernambuco. Além de recursos financeiros, o Município chegou a colocar à disposição do MCP 19 viaturas e 30 imóveis. O movimento contou com o apoio da intelectualidade pernambucana e de facções políticas de esquerda, como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Devido ao clima político da época, o MCP ganhou dimensão nacional e serviu de modelo para movimentos semelhantes criados em outros Estados brasileiros. Entre 1962/63, forças de direita tentaram sufocar o movimento e houve uma mobilização nacional em sua defesa: até mesmo o então ministro da Educação, Darcy Ribeiro, deslocou-se até o Recife para apoiar pessoalmente o MCP e declarou considerá-lo “um exemplo a ser levado a todo o país”. Com o golpe militar de 1964, o MCP foi extinto.

Fonte: <<http://culturareligare.wordpress.com/2007/09/06/mcp-movimento-de-cultura-popular>>. Acesso em: out. 2014. (Adaptado.)

Como o orçamento não previa dotação específica de recursos para esse tipo de iniciativa em educação, foi realizada uma campanha para assegurar que os salários dos professores fossem pagos por meio de contribuições oferecidas pelo comércio local. Muitas empresas inscreveram-se para se tornar sócias-colaboradoras do MCP, com o objetivo de financiar professores; o mobiliário para as escolas foi produzido na própria prefeitura; a merenda foi fornecida pela Companhia Nacional de Merenda Escolar; e o material didático, encaminhado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP). Alguns comerciantes também colaboravam com a aquisição do material didático, e a inauguração das dez primeiras escolas públicas fez parte da programação das festividades em comemoração ao Dia do Trabalhador.

Nesse processo, o Movimento de Cultura Popular constituiu 201 escolas, com 626 turmas, 19.646 alunos (crianças, adolescentes, adultos), 452 professores e 174 monitores. Com tamanho sucesso do trabalho, seus idealizadores foram convidados a apresentar o projeto e ajudar a implantá-lo em diferentes estados da Federação (mais infor-

mações estão contidas no documento intitulado *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife – Subsídios para a atualização da organização curricular*, de 2012).

Após o golpe de 1964, os militares extinguiram o MCP – sua sede foi invadida; os documentos e equipamentos, destruídos. Na sequência, o governo militar instituiu a Fundação Guararapes, com o papel de dar continuidade ao trabalho junto às escolas, porém sem a mesma ideologia do Movimento de Cultura Popular. “As palavras POVO e VOTO, que introduziam a alfabetização dos adultos pelo Método Paulo Freire, foram esquecidas. Restaram, como resistência, algumas escolas comunitárias”, informa o documento *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife – Subsídios para a atualização da organização curricular*, 2012.

A partir de 1989, com o Brasil já democratizado, a educação começou a sinalizar algumas mudanças e iniciou uma trajetória transformadora, acompanhando o avanço do processo político que vinha sendo conquistado pela cidade. Primeiro, com a implantação de um programa de avaliação de desempenho da rede; depois, com a realização das primeiras Conferências Municipais de Educação (Comude) em 1993, 1995 e 1996; e, ainda, com a implantação dos Conselhos Escolares.

A partir desse momento, o debate tornou-se intenso e fecundo na Secretaria de Educação e Cultura, especialmente por meio da formação continuada dos professores e pela criação de outros fóruns, acompanhados por equipes de assessores das diferentes áreas do conhecimento, junto aos professores, ao corpo técnico e aos gestores das escolas. “Com a vontade política de romper com a linearidade da educação escolar e pautada pela teoria da aprendizagem de base construtivista e sócio-interacionista, a Secretaria de Educação adotou, a partir de 2001, a organização da educação em Ciclos de Aprendizagem, cujo objetivo era focar na relação professor-aluno como elemento fundamental para a aprendizagem. A adoção da universalização do ensino fundamental de nove anos é uma clara referência aos princípios de solidariedade, liberdade, participação e justiça social, em que se baseiam a política educacional da Rede Municipal de Ensino do Recife.” (Fonte: *Documento Política de Ensino da Rede Municipal do Recife – Subsídios para a atualização da organização curricular*, 2012). Na IV Conferência Municipal de

Educação (Comude), realizada em 2002, foi lançada a versão preliminar da *Proposta pedagógica da rede municipal de ensino do Recife: Construindo competências*.

A cidade passou por um processo de profundas mudanças sociais que, aos poucos, se expandiu para as principais cidades da região metropolitana, e a educação acompanhou esse processo. A secretaria responsável pelo gerenciamento da educação começou a enxergar melhor a complexidade da realidade pedagógica e a vê-la além das fronteiras da cidade. Sob essa perspectiva, foi implantada a Rede Municipal de Ensino do Recife, em parceria com as Secretarias de Educação de Olinda, Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes, com a proposta de Escola de Tempo Integral. Seu objetivo: integrar os estudantes em uma jornada escolar diária ampliada, com atividades pedagógicas diversificadas e capazes de assegurar a aprendizagem, a ampliação do horizonte cultural dos alunos e o desenvolvimento e a consolidação de princípios como a solidariedade, a liberdade, a participação e a justiça social¹³.

“O modelo de participação cidadã adotado pela gestão municipal possibilitou a criação do Orçamento Participativo da Criança (OP Criança), que mobilizava os estudantes de todas as escolas da rede. Assim como os adultos, as crianças também elencavam suas prioridades, que eram entregues ao prefeito da cidade. Os delegados e conselheiros do OP Criança, ao longo do ano letivo, mobilizavam seus colegas nas escolas das diferentes Regiões Político-Administrativas (RPAs), para acompanhar o que estava sendo realizado. O prefeito e os secretários, em um grande encontro democrático com as crianças, apresentavam suas realizações.”¹⁴

Outra experiência marcante ocorreu por meio do Fórum de Acesso Livre aos Estudantes (Fale), instância de representatividade dos alunos das escolas de terceiro e quarto ciclos que, criada em 2002 no contexto das ações desenvolvidas pelo Programa de Animação Cultural (sobre o qual falaremos adiante), surgiu com o objetivo de ser um espaço de formação política e social, junção, aglutinação e interação dos alunos

jovens, de modo a promover uma relação proativa desses estudantes com o universo escolar e com as instâncias juvenis, políticas e sociais da cidade.

A proposta do Fale era inovadora do ponto de vista da garantia e da valorização dos jovens estudantes como sujeitos de ação social na escola, na comunidade e na cidade. Isso era feito com base na formação continuada desses jovens por animadores sociais do Fale que, por sua vez, também eram jovens e promoviam, nas escolas, o movimento e o processo de construção do protagonismo juvenil. Dessa forma, o Fale configurou-se em um espaço permanente de debate e diálogo acerca dos problemas relativos à escola, à família e à comunidade, bem como de proposições de políticas públicas para a juventude.

Para a expansão e a consolidação do Fale como um ente dotado de efetiva representatividade estudantil, um projeto-piloto foi desenvolvido a partir de maio de 2005, em 15 escolas de terceiro e quarto ciclos, com o apoio de 30 animadores sociais, e teve por objetivo sedimentar a experiência do programa, garantindo, aos jovens, espaços de convivência saudável, criativa, prazerosa e educativa nas próprias unidades escolares. Em 2008, o programa estendeu-se para 35 escolas com turmas de 3º e 4º ciclos, ampliando, desse modo, a atuação em rede e proporcionando um intercâmbio mais amplo entre estudantes das escolas municipais.

As atividades do Fale eram focadas nas expressões artísticas e lúdicas, permitindo o desencadeamento de um processo pedagógico que girava em torno de cinco eixos: a consciência da própria dignidade e consequente autoestima, a convivência solidária e colaborativa, a identidade cultural, o cuidado com o meio ambiente e o exercício da cidadania em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

O investimento na formação continuada do professor levou a secretaria a aderir ao Programa Pró-Letramento nas áreas de Alfabetização e Linguagem e Matemática do Ministério da Educação; a firmar convênio com o Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL/UFPE), que atuou junto aos coordenadores pedagógicos; e a criar a Gerência de Biblioteca e Formação de Leitores, que, entre outras ações, visava promover

e estimular uma rede de leitores, ampliar e diversificar o acervo, instalar e reestruturar bibliotecas, e oferecer formação continuada aos mediadores de leitura, incentivando o desenvolvimento da autoria de alunos e professores.

Na continuidade dessa trajetória marcada pelo contexto de mudança de paradigma da Educação Integral no país, em 2010, o Aprendiz e a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife firmaram um acordo de cooperação técnica para a implantação do programa Bairro-escola na capital pernambucana. Ao avaliar as experiências do projeto-piloto desenvolvido pelo Aprendiz nas comunidades do Coque e do Pilar, o acordo firmado demonstrava claramente a intenção de possibilitar outra educação, e a modelagem do programa Bairro-escola como política da prefeitura do Recife foi um passo importante para a concretização dessa forma de educar, que requer a interação entre escola e bairro, difundindo e criando tecnologias sociais que favorecem o protagonismo comunitário, com ações territoriais que visam transformar o bairro em bairro educador e a cidade em cidade educadora.

Bairro-escola: uma proposta de integração entre os programas

Em seu primeiro ano, o Programa Bairro-escola (PBE) do Recife teve como foco principal as ações de mobilização e articulação de educadores, gestores escolares, pais, alunos, grupos, lideranças comunitárias, organizações sociais e outras entidades atuantes nos dois territórios onde se desenvolveu o projeto-piloto: as comunidades do Coque e do Pilar (também conhecida como Brum).

Para a realização do projeto, a Associação Cidade Escola Aprendiz estabeleceu um acordo de cooperação técnica com a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SEEL), passando a atuar em parceria com o Instituto da Cidade do Recife, órgão vinculado à Diretoria de Urbanismo (Dirurb) e ao Auçuba – Comunicação e Educação, ONG que há mais de duas décadas atua na promoção dos direitos de crianças e jovens. Contou também com o apoio da Avon, sua parceira financiadora.

Com base nessa experiência, a SEEL assumiu o Programa Bairro-escola como o programa de Educação Integral do município, tendo como

missão a integração dos esforços e recursos de três programas da rede: Programa Mais Educação, Programa Escola Aberta e Programa de Animação Cultural. Juntos, eles estiveram presentes em aproximadamente 167 escolas recifenses, atendendo cerca de 30 mil alunos da rede pública municipal. No documento *Mais Educação, Escola Aberta e PAC: Uma Proposta de Integração*, de julho de 2009¹⁵, os três programas aparecem assim definidos:

O Programa Mais Educação (Portaria Interministerial nº 17/2007) é uma iniciativa do Governo Federal. Sua prioridade é contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, articulando, com base no planejamento escolar, diferentes ações, projetos e programas nos estados, Distrito Federal e municípios. Trata-se de um programa interministerial, do qual fazem parte os ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia, do Esporte, do Meio Ambiente, da Cultura e a Secretaria Nacional da Juventude. Para a sua implementação, em 2008, foram selecionados municípios de diversas regiões do país, tendo por base os seguintes critérios: assinatura do Compromisso Todos pela Educação; regularidade junto ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), conforme Resolução CD/FNDE nº 13 de 28/04/2008; escolas estaduais localizadas nas capitais e cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes, com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e com mais de 99 matrículas registradas no Censo 2007. Além do índice do Ideb, em 2009 o Programa Mais Educação passou a adotar, além destes, outros critérios: capitais e cidades de regiões metropolitanas ou do entorno de capitais com mais de 100 mil habitantes; cidades com mais de 50 mil habitantes dos estados de pouca densidade populacional para atuarem como polos; e cidades atendidas pelo Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci), do Ministério da Justiça.

O Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude, criado pela Resolução CD/FNDE nº 052, de 25/10/2004, busca contribuir para a construção da cidadania consciente, responsável e participante, favorecendo a inclusão sociocultural, particularmente do jovem estudante da educação básica das escolas públi-

cas; a diminuição da violência e da vulnerabilidade socioeconômica; e, por extensão, a promoção da paz e da melhoria da qualidade de vida da população. Visa, ainda, transformar a escola em um ambiente mais atuante e presente na vida dos jovens e de suas comunidades, promovendo maior diálogo, cooperação e participação entre os alunos, pais e equipes de profissionais que atuam nas escolas, além de contribuir para a complementação de renda das famílias.

A referida resolução considera a importância de ampliar o escopo das atividades da escola para promover a melhoria da educação no país, de promover mais diálogo, cooperação e participação entre alunos, pais e equipes de profissionais que atuam nas escolas e a necessidade de redução da violência e da vulnerabilidade socioeconômica nas comunidades escolares. Nessa perspectiva, define como objetivos: contribuir para a melhoria da qualidade da educação, para a inclusão social e para a construção de uma cultura de paz; promover e ampliar a integração entre escola e comunidade; ampliar as oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania; contribuir para a redução da violência (em todas as suas formas) na comunidade escolar.

O Programa de Animação Cultural (PAC) é composto de ações socioeducativas, artísticas e culturais, tais como teatro, dança, jogos e brincadeiras, capoeira, artes plásticas e música (canto coral, banda, percussão) integradas nas escolas e comunidades do entorno. Crianças e jovens são acompanhados por animadores culturais, participando de diferentes atividades artísticas, em tempo integral nos finais de semana e em horários alternativos durante a semana. A animação cultural na rede municipal de ensino ocorreu, originalmente, há cerca de 15 anos, por meio do projeto-piloto Juventude em Movimento (JEM), coordenado pela então Diretoria Geral de Ensino (DGE) em escolas de terceiro e quarto ciclos da Região Político-Administrativa (RPA) 6, como resposta ao problema de agressividade dos jovens observado naquela região (e essa agressividade foi então interpretada como decorrente da exclusão social). No entanto, tratava-se de ações pontuais, não se configurando como uma política de rede.

Posteriormente, na primeira gestão do prefeito João Paulo (2000-2004), tais ações foram ampliadas para as escolas de primeiro e segundo

ciclos e para as demais RPAs, compondo o Programa de Animação Cultural, com estrutura própria dentro da DGE/SEEL. Além da ampliação, ocorreu também uma mudança no foco do programa, e o que antes era compreendido como uma proposta de atendimento emergencial a uma conjuntura social de violência e risco, passou a ser focado sob a ótica do direito, como uma prioridade em termos de políticas públicas para a criança e a juventude.

Consolidar a integração desses três programas foi, sem dúvida, o primeiro grande desafio para o Programa Bairro-escola em seu processo de implantação e institucionalização como política pública na cidade do Recife, em razão das diferentes interpretações que ocorreram e, acima de tudo, pelo processo histórico e político-educacional até certo ponto conflituoso, vivenciado por alguns segmentos e instâncias que compuseram a Secretaria de Educação nos últimos 10 anos.

Hoje podemos constatar que esse primeiro desafio representou uma etapa conquistada, seguida dos passos simultâneos dos três programas, que caminharam no sentido de levar à prática o processo de integração.

O projeto-piloto Bairro-escola Recife

As tecnologias sociais propostas pela Associação Cidade Escola Aprendiz para o desenvolvimento do Bairro-escola Recife foram assimiladas e experimentadas aos poucos, gerando os primeiros resultados.

Durante o projeto-piloto, atuando em parceria com o Instituto da Cidade e a Auçuba, o Aprendiz desenvolveu ações de formação e constituição de Grupos Articuladores Locais (GALs) no Pilar e no Coque, procurando estimular a participação de diversos segmentos da escola e da comunidade. Realizou ainda ações de comunicação comunitária, com o objetivo de criar agências comunitárias de notícias, e organizou a primeira Mostra Cultural nas duas comunidades. Essa última atividade contribuiu para dar visibilidade ao Programa Bairro-escola que, de projeto-piloto, expandiu-se no ano seguinte para as mais de 100 escolas da rede municipal vinculadas ao programa Mais Educação.

Como era de se esperar, em cada escola e em cada comunidade, a implantação do projeto-piloto configurou-se de maneira própria e em ritmos

diferentes. No Coque, onde a Escola Municipal Professor José da Costa Porto relacionou-se de um jeito aberto com a comunidade, a constituição do Grupo Articulador Local deu-se de forma mais avançada, com maior fluência na realização das atividades de formação, embora alguns segmentos da comunidade escolar tenham se mantido ausentes do processo. Algumas ações do GAL do Coque, como o mapeamento dos potenciais educativos do bairro, permitiram que professores, monitores e gestores se colocassem dentro da comunidade, vivenciando a realidade além dos muros da escola e conhecendo melhor a vida de crianças e adolescentes.

Tal iniciativa permitiu que escola e comunidade descobrissem juntas os espaços disponíveis, além de pessoas e parceiros aptos a desenvolver ações e projetos educativos com as crianças e os adolescentes locais.

No grupo articulador do Coque predominou a presença de educadores e animadores culturais dos programas. As gestoras da escola fizeram-se presentes, assim como a comunidade, que foi representada por suas lideranças, e também por pais e alunos. As primeiras oficinas de formação, além de abordarem o tema Território e Território Educativo, objetivaram criar e fortalecer, por intermédio de vivências que tocaram a subjetividade da vida, uma identidade de grupo que se estruturou com o objetivo e a responsabilidade de promover a interação da escola com a comunidade. Essas ações também resgataram e valorizaram o saber comunitário, promovendo a inclusão

Tal iniciativa permitiu que escola e comunidade descobrissem juntas os espaços disponíveis que poderiam ser potencializados

deste no espaço escolar e a integração do que se aprende na escola com o saber que a comunidade traz para dentro dela.

Já no Pilar, fatores internos, gerados pela gestão da Escola Municipal Nossa Senhora do Pilar e pelo intenso processo de mudança que ocorria na comunidade, forçaram o Aprendiz a caminhar a passos mais lentos. O surgimento do GAL do Bairro-escola do Pilar enfrentou mais dificuldades, tanto por se tratar de uma escola com uma concepção de gestão confinada aos muros, ou melhor, às grades da escola, quanto pelas transformações em curso na comunidade naquele momento: um novo conjunto habitacional estava sendo construído, e as famílias do bairro esperavam ser alocadas para lá. Assim, a popu-

lação local convivia com as novidades e incertezas próprias desse tipo de intervenção pública.

Representando o Programa Bairro-escola, o Aprendiz passou a participar das reuniões semanais do fórum vinculado ao Programa de Requalificação Urbanística e Inclusão Social da Comunidade do Pilar, em que dezenas de membros de órgãos e secretarias da administração municipal, coordenados pela Empresa de Urbanização do Recife (URB), encontravam-se para tratar de assuntos referentes ao andamento das obras. Enquanto no Coque a própria escola articulava a comunidade, no Pilar o Aprendiz, em conjunto com as organizações parceiras, foi descobrindo aos poucos o que existia de organização local, potencializando os espaços na perspectiva das ações do Bairro-escola.

Entre as organizações locais do Pilar, destacaram-se: a ONG Corpos Percussivos; o grupo cultural Tambores do Pilar; o Projeto Transforma Jovens, da Igreja Presbiteriana; a Rádio Comunitária; e a Trupe Etnia. Esses grupos organizavam atividades na comunidade, tais como cineclube, campeonatos de futebol, bloco carnavalesco, produção de jornais, *blogs* e vídeos etc. Assim, onde a escola nunca havia enxergado qualquer potencial, já existia um acúmulo de experiências organizativas de grande riqueza de conteúdo e formas de fazer. Nos primeiros meses, as reuniões do GAL foram realizadas em um casarão velho e abandonado, ocupado, naquela época, por um grupo de jovens. Hoje o imóvel abriga o Casarão das Artes, espaço cultural gerenciado por membros da comunidade. Os jovens também decidiram participar das atividades de autoformação do projeto-piloto, trazendo para o Bairro-escola a experiência de atuação em rede como método de desenvolvimento local, denominada “Rede Participilar”.

É importante ressaltar que a descoberta de todas essas articulações e experiências existentes na comunidade deu-se fora dos muros da escola. A partir desse momento, as reuniões alternavam-se em locais diferentes, mas dentro da própria “favela do Brum”, como os integrantes do GAL preferiam se referir ao Pilar. A Rádio Comunitária do Pilar, fundada em 2006, passou a ser, nesse contexto, o instrumento privilegiado de aglutinação da população local, especialmente do grupo de jovens e adolescentes que mantinham vivo o compromisso de fazê-la funcionar em parceria com outros grupos, projetos e instituições presentes na comuni-

dade e integrantes da Rede Participilar. Eles se viam como uma organização cujo ponto de partida era a vontade de dar voz à comunidade, por isso priorizavam a comunicação como um caminho a ser seguido com consciência, promovendo a participação comunitária.

Outro desafio era levar o GAL do Pilar a ter a participação da escola, deixando de ser apenas representativo da comunidade. Assim, no início de 2011 foi realizada uma atividade que contribuiu para essa aproximação: a Oficina de Planejamento da Comunidade do Pilar, que reuniu, em um espaço fora da comunidade, durante dois dias, 19 participantes do Grupo Articulador Local do Projeto Bairro-escola. Ao refletir sobre a identidade do grupo e sua missão, discutir a visão de futuro, eleger os principais problemas da comunidade e, a partir dessa análise, formular objetivos para superá-los, o grupo passou a enxergar e a entender com mais clareza o sentido da ação do Bairro-escola na comunidade.

Entre os objetivos do Planejamento, o GAL propôs contribuir para tornar a Escola Municipal Nossa Senhora do Pilar uma referência na comunidade e na região metropolitana do Recife. Começou então, por iniciativa do próprio grupo, um processo de diálogo com a direção da escola, o que acarretou alguns conflitos iniciais. Porém, à medida que a escola se abriu para que o Grupo Articulador Local organizasse suas reuniões dentro do ambiente escolar, o entendimento fluiu, e o grupo passou ser procurado não apenas pela direção da escola, mas por outros órgãos da administração pública e pelo fórum do Programa de Requalificação Urbanística e Inclusão Social da Comunidade do Pilar, que funcionava no canteiro de obras. No GAL do Pilar ficou muito evidente a dinâmica de cooperação, que viabilizou a realização de eventos voltados à integração da comunidade, incentivando o acesso à informação como um dos caminhos para a construção de conhecimento e a promoção da cultura.

A parceria com o Instituto da Cidade do Recife ajudou-nos a pensar sobre a reorganização do espaço físico, para que, por meio de arranjos culturais, na perspectiva do Bairro-escola, houvesse uma apropriação coletiva da cidade. Tivemos a oportunidade de experimentar a eficácia dessa proposta durante a realização dos mapeamentos das comunidades, passo inicial de um arranjo cultural. Os principais objetivos de tal

mapeamento consistiam em articular potenciais do bairro e identificar parcerias. No Coque, a articulação e o fomento à gestão participativa para a educação foram o foco; no Pilar, foram a afirmação da juventude participativa, a formação patrimonial e socioambiental e o mapeamento dos recursos humanos.

Para o arquiteto Noé Sergio, do Instituto da Cidade, “a principal observação do ponto de vista espacial foi a constatação da segregação das duas comunidades em relação ao território do bairro como um todo. O mapeamento mostra uma forte concentração dos locais citados pelos grupos no que podemos chamar de ‘intramuros’ da comunidade e uma fraca conectividade com o território circundante do próprio bairro. Esta falta de conectividade repetiu-se na relação das duas escolas com o espaço circundante”.

No Coque, a escola situa-se no meio da comunidade, mas se isola por trás de um muro de mais de 3 metros de altura, uma sequência de portões, de grades e correntes, reduzindo ao máximo qualquer comunicação com o exterior. No Pilar, expressa-se a mesma ideia de transitoriedade das tipologias da comunidade por se tratar de um velho barracão de obras com localização periférica e voltado para fora do bairro. Em relação às comunidades, as escolas repetem, assim, a experiência de isolamento da malha dos bairros nos quais se inserem.

Outro aspecto constituinte dos arranjos culturais são as intervenções criativas no espaço público. Foi com esse objetivo que, em dezembro de 2010, o Aprendiz promoveu a Primeira Mostra Cultural do Bairro-escola, com a realização de nove oficinas no Coque e cinco no Pilar. A programação cultural da noite no Coque foi realizada no espaço aberto da Academia da Cidade, com a presença significativa da comunidade, que foi prestigiar seus jovens e adolescentes nas apresentações de danças populares e também o lançamento de um vídeo sobre o Coque, produzido pelo projeto Memória dos Bairros, com o acompanhamento do Aprendiz, por meio das oficinas de comunicação.

No Pilar, a Mostra Cultural ocorreu dentro da comunidade, e a programação se desenrolou diante de uma igreja, no mesmo local onde futuramente haverá um pátio cultural (segundo prevê o projeto urbanístico em curso). Lá também ocorreram apresentações de danças e o espetáculo circense da Trupe Etnia, formada por jovens da própria comunidade. Um ônibus trouxe a população do Coque, que esteve representada pelos seus grupos culturais organizados, em um rico momento de intercâmbio entre as duas comunidades. O grande público presente era formado majoritariamente por crianças e adolescentes das duas comunidades.

Foi com o intuito de fortalecer a comunicação comunitária que, em 2011, ocorreram nas escolas do Coque e do Pilar oficinas de comunicação assessoradas pela Auçuba, com o objetivo de formar jovens agentes de comunicação, capacitando-os para organizar, em seus próprios meios, ações dessa natureza. O trabalho não se configurou apenas como uma oficina, ou seja, como mais uma atividade pontual desenvolvida nas escolas. No contexto do Bairro-escola, havia a pretensão de que se desdobrasse em uma visão estratégica e de planejamento das atividades, retroalimentando e dando visibilidade às ações do Programa. Ajudava-nos, nesse sentido, a constatação de que na maioria dos bairros estavam pulsantes os potenciais educativos para o desenvolvimento local sob as perspectivas política, cultural e econômica.

A constituição de redes para o desenvolvimento local

No aspecto político, o Programa Bairro-escola nasceu como uma proposta da SEEL de ampliar a jornada escolar dos estudantes do Ensino Fundamental. A intenção era trazê-los para a escola, garantindo não apenas a ampliação do tempo, mas também a melhoria do processo de aprendizado. Esperava-se que o fato de estarem mais tempo envolvidos com a escola, aprendendo, produzindo, repassando e interagindo com os saberes e agentes educativos da comunidade, gerasse impactos positivos em seu desenvolvimento.

No contexto de mudança da Educação Integral não só no Recife, mas em todo o país, diante da quebra de paradigmas e dos desafios da educação em várias partes do mundo, destacar o aspecto aborda-

do no parágrafo anterior situa o Programa Bairro-escola no debate nacional relativo à qualidade da educação, muitas vezes ainda reduzido à busca pela melhoria dos indicadores de desempenho em provas nacionais.

A proposta de expansão do Programa Bairro-escola Recife para 189 escolas da rede municipal de ensino baseou-se em ações integradas entre os três programas da SEEL, a saber: Mais Educação, Escola Aberta e Animação Cultural. Para melhor acompanhar e monitorar as ações do PBE, a estratégia da coordenação foi escolher uma escola em cada RPA (Região Político-Administrativa) com o intuito de torná-las referências locais do Programa. Nessas escolas, as comunidades foram chamadas para integrar grupos articuladores locais, que se iniciaram com o compartilhamento sobre como as pessoas viam suas comunidades, seus potenciais e seus desafios.

O sentido de todas as ações realizadas pelo Programa Bairro-escola Recife foi de fortalecimento da articulação e interação da escola com a comunidade, buscando transformar cada bairro em um território educador, ou seja: aos poucos, transformar toda a cidade em uma cidade educadora. Considerando-se o acúmulo histórico da educação nos últimos dez anos e a configuração dos programas e projetos existentes na SEEL, além do próprio contexto de mudança de paradigma da Educação Integral, pudemos perceber que essa tarefa é um grande desafio, e que muitos anos ainda serão necessários para uma mudança de cultura política mais profunda.

As ações nas escolas e comunidades escolhidas indicaram o princípio de um caminhar no sentido da construção de redes de proteção e promoção comunitárias dedicadas a garantir atenção e desenvolvimento integral a crianças, adolescentes e jovens como modelo de desenvolvimento local na perspectiva colocada pelo Bairro-escola. Esse parece ter sido o maior desafio colocado pelo Programa para diferentes segmentos da população local e da comunidade escolar em cada território.

Para a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer, à época, o sentido da Educação Integral configurava-se na ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que pudessem qualificar o processo educacio-

nal e melhorar o aprendizado dos alunos. O acesso à educação de qualidade e a valorização dos profissionais de educação, somados ao respeito à identidade e à diversidade da população que compõe o Recife, constituíram novas prioridades assumidas pelo Governo Municipal contra a desigualdade historicamente construída.

Tratou-se, acima de tudo, da afirmação e do empoderamento de sujeitos de direito das comunidades, que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações e exigências crescentes de acesso ao conhecimento. Essas exigências se evidenciam, do nível local ao global, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação e na maior exposição aos efeitos das mudanças. Embora o Programa Bairro-escola Recife tenha se encerrado no fim de 2012, certamente as sementes da Educação Integral foram plantadas em solo fértil por pessoas e coletivos que acreditavam no papel e na força da educação. Pessoas que, a exemplo da pensadora Hannah Arendt (1906-1975), creem que “A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos”.



Apresentação do Bairro-escola, em Recife (PE), 2010.



Evento do Bairro-escola, em Recife (PE), 2011.

Evento do Bairro-escola no Coque, em Recife (PE), 2010.



BAIRRO EDUCADOR NO RIO DE JANEIRO

BIANCA RAMOS, ARQUITETA E URBANISTA, PARTICIPOU DA GESTÃO DO BAIRRO EDUCADOR NO RIO DE JANEIRO. HOJE ATUA NO MOVIMENTO DOWN.

MELISSA POMEROY, MESTRE EM CIÊNCIA POLÍTICA, PARTICIPOU DA GESTÃO DO BAIRRO EDUCADOR NO RIO DE JANEIRO. CONSULTORA EM PROJETOS DE PARTICIPAÇÃO CIDADÃ.

O Bairro Educador, fruto de uma parceria entre o Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) e a Associação Cidade Escola Aprendiz (ACEA), buscou contribuir para o desenvolvimento de comunidades educadoras em 49 áreas conflagradas na cidade do Rio de Janeiro, envolvendo 230 unidades escolares da rede municipal (190 escolas de Ensino Fundamental previstas inicialmente e outras 17 escolas e 19 creches que aderiram voluntariamente à proposta).

O projeto pretendeu integrar e articular os potenciais educativos das comunidades (espaços, pessoas, instituições e iniciativas) e a garantia de condições para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, focando principalmente os alunos de primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental da rede municipal de educação. Para atingir esses objetivos, investiu no fortalecimento da comunidade escolar, por meio de alianças e articulações com atores locais e regionais que pudessem contribuir para ampliar e consolidar o capital social no território. O projeto também promoveu e estimulou a comunicação local, com foco no aumento da participação dos indivíduos e das instituições nos processos educativos.

A história do Bairro Educador teve início em 2008, ano em que a ACEA foi convidada a participar do projeto Unindo Pessoas, um consórcio de diversas organizações da sociedade civil voltado ao desenvolvimento de estratégias de várias naturezas (educação, formação de lideranças comunitárias, gestão comunitária, empreendedorismo, regularização de imóveis) nas comunidades de Vigário Geral e Parada de Lucas, implementando e sistematizando uma metodologia replicável para o enfrentamento das condições de vulnerabilidade e violência a que es-

tavam expostos as crianças e os adolescentes das favelas cariocas. Nessa perspectiva, durante 2008, a Cidade Escola Aprendiz trabalhou com um grupo de estudantes, mapeando as comunidades e traçando planos experimentais de intervenção.

Com base nessa primeira experiência de campo, no início de 2009 a SME convidou a Cidade Escola Aprendiz para colaborar com a política educacional do município¹⁶, estabelecendo um foco prioritário em escolas localizadas em comunidades marcadas pela violência e pela ocupação territorial de facções ligadas ao tráfico de drogas e às milícias. Era o início do Programa que viria a se constituir como Escolas do Amanhã, o qual descreveremos a seguir.

Assim, ao longo de 2009, a organização desenvolveu uma experiência-piloto, ainda no âmbito da iniciativa Unindo Pessoas, com escolas municipais de três bairros cariocas: Cidade de Deus, Complexo do Alemão e Maré.

No segundo semestre de 2009, com a perspectiva de ampliação da experiência para mais 46 bairros, foi fundamental a colaboração de uma organização local com experiência de atuação nas favelas cariocas e com estrutura e conhecimento para desenvolver um programa junto à SME. Foi assim que se consolidou a parceria entre a Secretaria da Educação, a Cidade Escola Aprendiz e o CIEDS. Na configuração final do trabalho, o CIEDS assumiu o papel de organização gestora, ao passo que a ACEA ficou responsável pela formação dos gestores do CIEDS, pelo monitoramento e pelo apoio metodológico ao projeto.

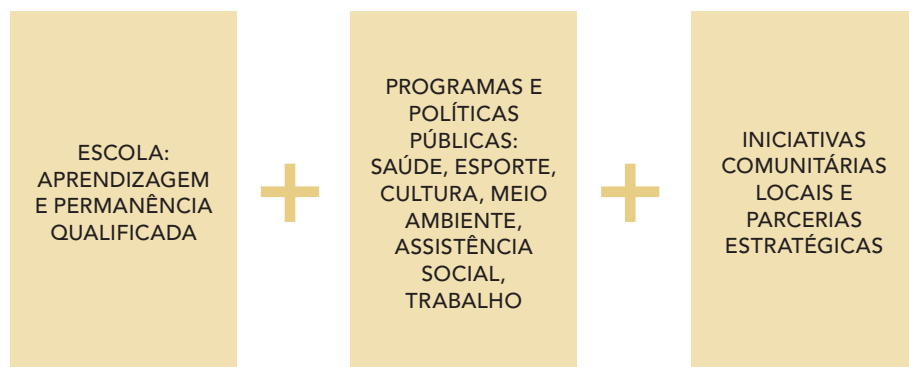
Como citamos anteriormente, o projeto Bairro Educador integrou-se à política educacional da cidade com o Programa Escolas do Amanhã, que contempla 155 escolas caracterizadas pelo baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹⁷ e situadas em regiões de exclusão social ou em áreas conflagradas. Essas instituições atendem cerca de 15% dos alunos da rede municipal.

O projeto também se alinhou à política do MEC ao articular-se ao Programa Mais Educação, que concentra investimentos e esforços para a melhoria da aprendizagem por meio de um conjunto de ações no campo da educação, da cultura, dos desportos, da assistência e da

saúde. Ao aderir ao Programa Mais Educação em maio de 2009, a SME teve como foco prioritário sua implementação nas escolas do Programa Escolas do Amanhã, e possibilitou, com sua adesão, a ampliação das oportunidades e de agentes educativos envolvidos no processo de aprendizagem dessas escolas pela oferta de atividades complementares. Tais atividades estão organizadas em macrocampos que se articulam com a matriz curricular básica, tais como: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos; cultura e artes; cultura digital; prevenção e promoção da saúde; **educomunicação**; educação científica e educação econômica.

Educomunicação: metodologia pedagógica que propõe o uso das diversas ferramentas da comunicação no processo educativo. O termo deriva do encontro das palavras “educação” e “comunicação”.

O Bairro Educador, alinhado com as propostas de ambos os programas mencionados, desenvolveu, ao longo de quatro anos, diversas estratégias de gestão local para a integração e a articulação dos potenciais educativos das comunidades (espaços, pessoas, instituições e iniciativas). As estratégias do projeto visavam impactar as escolas pelo fortalecimento dos projetos político-pedagógicos e da capacitação dos gestores locais para a atuação em redes de aprendizagem. Em resumo, o Bairro Educador buscou gerar impacto positivo sobre a aprendizagem e estimular a permanência (interessada e qualificada) dos alunos e agentes nas escolas, bem como articular programas, políticas públicas e iniciativas locais que possibilitassem o desenvolvimento integral de crianças e jovens, como descrito a seguir.



Contexto e diagnóstico

O projeto Bairro Educador atuou em 49 áreas conflagradas do Rio de Janeiro – em geral, comunidades caracterizadas pela presença do tráfico de drogas e pela alta vulnerabilidade social. Segundo pesquisa do Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, as áreas de maior vulnerabilidade social da cidade são compostas de uma população majoritariamente jovem, com baixa longevidade e expectativa de vida. Pelas pirâmides etárias, nota-se que há uma redução bastante significativa da população jovem masculina na maioria das comunidades, no grupo etário compreendido entre 15 e 24 anos de idade, e uma das causas desse fenômeno é a vitimização por homicídios violentos¹⁸. Nesses mesmos territórios, são observados 58% mais casos de atentado ao pudor contra crianças e adolescentes do sexo feminino do que contra mulheres adultas. A violência contra jovens tem claro viés territorial, concentrando-se majoritariamente nas zonas Oeste e Norte do Rio de Janeiro. Também são preocupantes os índices de violência percebidos em âmbito doméstico e nos estabelecimentos de ensino.

TABELA 8 ■ JOVENS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA (CASOS DENUNCIADOS)

Vítimas de	Região	Sexo	Idade	Porcentagem do total de registros	Etnia	Local
Homicídio doloso (Total 218)	Zona Oeste 43%, Zona Norte 39,2%	Masculino 79%	13 a 17 anos 88,9%	19,9%	Parda 45%	Via pública 61,5%
Atentado violento ao pudor (Total 1214)	Zona Oeste 51,1%, Zona Norte 36,5%	Feminino 68,2%	5 a 9 anos	31,4%	Parda 38,5% Branca 37,5%	Residência 71,7% Estabelecimento de ensino 1,7%
Lesão corporal dolosa (Total 6849)	Zona Oeste 46,5%, Zona Norte 43,6%	Feminino 51,3%	13 a 17 anos 67,8%	9,3%	Branca 43,8%	Via pública 40,9% Residência 37,0% Estabelecimento de Ensino 5,1%
Ameaça (Total 2542)	Zona Oeste 51%, Zona Norte 39,3%	Feminino 58%	13 a 17 anos 74,8%	4,1%	Branca 46%	Residência 43,8% Estabelecimento de ensino 4,1%

Fonte: Elaboração própria a partir de MIRANDA, Ana Paula Mendes de; MELLO, Kátia Sento Sé & DIRK, Renato. *Dossiê Criança e Adolescente*. Rio de Janeiro: ISP, 2007. Disponível em: www.isp.rj.gov.br.

Frente a esse contexto, o relatório *Homicídios na Adolescência no Brasil – IHA 2005, 2007*²⁰ traz um compêndio de estudos estatísticos aplicados sobre homicídio nas cidades brasileiras que relacionam variáveis econômicas e sociais e conclui que dois fatores principais contribuem para a redução das taxas de homicídios de jovens: educação de qualidade e distribuição de renda.

A evasão escolar está intrinsecamente relacionada a esse contexto de vulnerabilidade social e violência. Nas regiões mais pobres da cidade, a evasão escolar é praticamente o dobro da média do município²¹. Além disso, é importante destacar que 96,9% dos jovens que são absorvidos pelo tráfico nas comunidades cariocas ingressam nessa seara ainda em idade escolar, e a motivação econômica é apontada por nada menos que 65,1% deles²². Também é expressivo o número de jovens brasileiros que deixam de estudar simplesmente porque acreditam que a escola é pouco interessante (40%) ou pela necessidade de trabalhar, apontada como o segundo motivo mais frequente para a evasão, sendo mencionada em 27% das respostas. Na região metropolitana do Rio de Janeiro, a falta de interesse representa o maior motivo de evasão, sendo apontada por 31,94% dos que deixam as escolas.²³

É fundamental citar, nesse contexto, a política de segurança da Secretaria Estadual de Segurança Pública do Rio de Janeiro baseada nas Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) e, mais recentemente, a atuação da UPP Social Carioca. Esta última foi criada pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, em 2008, para dar sustentabilidade à pacificação, promover a cidadania e o desenvolvimento socioeconômico das áreas pacificadas e contribuir para efetivamente integrá-la ao conjunto da cidade. A partir de 2011, ela passou a ser gerida pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, em parceria com o Governo do Estado, possibilitando a articulação do programa com os vários órgãos municipais responsáveis pela execução de políticas sociais e urbanas e pela prestação de serviços públicos nos territórios pacificados. Os eixos que compõem as diretrizes de ação da UPP Social são os seguintes: cidadania e convivência, legalidade democrática, superação da violência juvenil e integração territorial e simbólica.²⁴

Ainda é cedo para avaliar a eficácia e o impacto dessas políticas sobre a redução sustentável das taxas de violência. No que tange à vulnerabilidade social, existe uma agenda de debate público a ser explorada no que se refere à articulação da política de segurança com outras políticas públicas e esferas governamentais; ao acesso a bens públicos; à garantia de direitos; à promoção do desenvolvimento local; bem como à centralização da interlocução com poderes públicos por intermédio da polícia, entre outros aspectos.

Perfil das escolas do Bairro Educador

A equipe de campo do Bairro Educador, para qualificar seu desempenho nas 230 escolas em que atua, levantou informações relativas a infraestrutura, quadro de professores e funcionários, número de alunos, taxas de reprovação e evasão, programas e parceiros e projetos político-pedagógicos²⁵.

- O número total de alunos matriculados nessas escolas chegava a 94.063. Com relação à distribuição dos alunos, a maior parte (59.444) cursava o primeiro segmento. Em relação ao quadro de funcionários, o levantamento apontou a falta de 94 professores para 167 escolas e de 125 profissionais de apoio (oficineiro, porteiro, auxiliar de limpeza, merendeira).
- Sobre os equipamentos e espaços disponíveis nas escolas, detectou-se uma quantidade significativa de aparelhos de TV e DVD e acesso à internet. Percebeu-se também um alto número de escolas que contavam com refeitório (158), biblioteca (141), sala de informática (121), quadra de esportes (119). Por sua vez, menos da metade das instituições mapeadas dispunha de auditório (71) e sala de recursos multimídia (47).
- Quanto à comunicação da escola, apesar de a internet ser acessível em 137 estabelecimentos, apenas 67 deles mantinham *blogs*. Entre as ferramentas de comunicação mais utilizadas, figuravam o jornal mural (para comunicação interna) e o Twitter, utilizado principalmente por professores e gestores. Ainda assim, é expressivo o fato de 35 escolas não disporem de qualquer outro meio de comunicação além de bilhetes e circulares.

- Em relação à presença de oficinas do programa federal Mais Educação, o levantamento demonstrou que a grande maioria optava por atividades relacionadas a Cultura e Artes ou Esporte e Lazer. Em menor medida, apareciam atividades relacionadas a meio ambiente, cultura digital, educomunicação, promoção de saúde, direitos humanos, ciências da natureza e educação econômica.
- Finalmente, o levantamento permitiu averiguar que todas as escolas tinham projetos pedagógicos calcados nas realidades da escola ou da comunidade: foram identificados 65 projetos pedagógicos²⁶ anuais e 89 permanentes.

Bairro Educador: processo de estruturação, resultados e desafios

O Bairro Educador foi concluído, e tornou-se imperativo avaliar e discutir seu percurso metodológico e os conceitos nele contidos. A equipe do projeto foi convidada a pensar sua ação e a sistematizar suas práticas de modo a alcançar, principalmente, a consolidação e manutenção sustentável do projeto, entendido como fundamental para o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes da cidade do Rio de Janeiro. Nessa reflexão, definiram-se coletivamente os elementos que constituem o Bairro Educador – os quais, uma vez consolidados em sua implementação, indicam que determinado distrito tornou-se um Bairro Educador. Essa perspectiva foi sistematizada e referendada pela SME como o Traçado Metodológico do Bairro Educador²⁷.

A clara definição desses elementos proporcionou um horizonte conceitual e metodológico para a ação cotidiana do Projeto, e embasou a avaliação da realidade de cada bairro. Por meio de tais parâmetros, o plano de ação pode ser desenvolvido, incorporando os caminhos e ferramentas mais adequados para cada contexto. Chegou-se assim ao consenso de que o Bairro Educador é constituído por quatro elementos e implementado em três etapas. A importância dessa estruturação é a orientação do planejamento das ações desenvolvidas ao longo do projeto, em suas fases, e dos recursos que são mobilizados para sua correta implementação e sua futura sustentabilidade.

São elementos do Bairro Educador:

1. O desenvolvimento do Projeto Escolar de Educação Integral, integrando as opções pedagógicas das escolas e as diversas oportunidades e agentes educativos com ela articulados;
2. A pactuação e a corresponsabilização da comunidade escolar para uma gestão escolar democrática;
3. A criação e manutenção sistemática de processos que garantam a interação entre as famílias e as escolas;
4. A efetiva apropriação do Bairro e da Cidade como espaços, recursos e agentes pedagógicos disponíveis.

Os elementos constituintes do Bairro Educador são implementados de forma progressiva em três etapas:

1. Inicial: prevista para o primeiro ano de implementação;
2. Intermediária: referente ao segundo e terceiro anos de desenvolvimento;
3. Consolidação: último ano de atuação da equipe do projeto.

A etapa inicial prioriza as ações de sensibilização, mobilização e execução em caráter experimental das propostas selecionadas. Na fase intermediária, os processos passam a se dar de forma contínua e sistemática, já com algum grau de sistematização e de troca entre unidades escolares e bairros. A terceira etapa consiste na consolidação do Projeto Educativo Local. Nela, preconiza-se o processo de ganho de autonomia das escolas e comunidades que passam a gerenciar suas redes de parcerias e a introduzir inovações e melhorias.

Os prazos previstos para cada etapa de implementação foram fixados apenas como referência metodológica, pois o tempo efetivo em cada bairro definiu-se a partir de cada contexto. Do mesmo modo, as etapas também se moldaram a cada diferente realidade. Para todas essas definições, foram considerados o histórico local e as experiências anteriores que pudessem ter predisposto as escolas e os agentes locais para o Bairro Educador – ou que, ao contrário, pudessem ter criado resistências nas equipes escolares ou na comunidade, dificultando a implantação do programa.

Karina Trotta, gestora de um dos núcleos do projeto, destaca que o Bairro Educador implica resultados em longo prazo. Ela também expõe a preocupação diária com a sustentabilidade do Projeto:

“Eu vejo o resultado a longo prazo. A partir do momento em que a gente faz o trabalho, as famílias se aproximam mais da escola. Isso vai influenciar no rendimento dos alunos. A partir do momento em que temos mais atividades dentro da escola com os alunos, estes passam a se interessar mais pela escola, pois ela se torna mais prazerosa. A partir do momento em que os professores se apropriam dessas atividades e conseguem fazer link entre elas e o currículo, surgem os reflexos sobre o aprendizado, sobre a permanência do aluno na escola e sobre o interesse dos pais na vida escolar. Mas tudo ocorre a longo prazo. Não há resultados imediatos.”

“A gente se preocupa com a sustentabilidade do projeto. Quando ele terminar, o que vai ficar? A gente procura estar sempre aproximando os parceiros em um diálogo direto para a escola, passando os contatos, o passo a passo das atividades, o planejamento. A gente quer que a escola tenha acesso a isso tudo, para que ela possa fazer sozinha.”

Nessa perspectiva, as tecnologias do Bairro-escola, em especial as trilhas educativas, a articulação comunitária e as estratégias da comunicação comunitária, funcionam como “estantes” que emprestam ao Bairro Educador ferramentas e princípios para a concretização da intervenção em cada bairro.

As tecnologias do Bairro-escola apoiaram de modo transversal todos os elementos do projeto, fornecendo instrumentos e metodologias que são aplicados, de forma isolada ou conjunta, em mais de um elemento. Na análise dos resultados do projeto, podemos afirmar que a aproximação e a viabilização de novos agentes e recursos articulados às escolas, de forma pertinente às suas necessidades de desenvolvimento, constituem suas maiores conquistas, possibilitando a constituição de um espaço qualificado de diálogo e troca com as equipes escolares, conforme

destaca Nilce Nunes, 60 anos, que desde 1984 é coordenadora pedagógica da Escola Municipal Professor Mourão Filho:

“O BE chegou para estreitar os laços da escola com a comunidade. O projeto funciona dentro dos objetivos de relacionamento entre as escolas. Existem reuniões frequentes, durante as quais falamos sobre o projeto pedagógico de cada instituição. Uma escola passa a saber o que acontece com a outra, permitindo que seja feito um trabalho conjunto.”

Este foi o começo, um ponto de partida. A partir dele, cada Bairro Educador reinventou seus percursos, forjando novos caminhos, conforme defende a carta das Cidades Educadoras, publicada em 1990, em Barcelona: “Hoje, mais do que nunca, as cidades grandes ou pequenas dispõem de incontáveis possibilidades educacionais. De uma forma ou de outra, elas possuem, em si mesmas, elementos importantes para uma formação integral.”

A articulação da comunidade escolar é um aspecto enfatizado por aqueles que detêm a responsabilidade da gestão municipal da rede de ensino²⁸. De modo geral, esses gestores regionais afirmam a importância de fortalecer os grêmios e os Conselhos Escola-Comunidade (CECs), valorizando-os como espaços qualificados para a identificação dos agentes que devem ser corresponsabilizados pela articulação da escola com a comunidade e parceiros. Destacam até mesmo a atribuição do CEC na gestão dos recursos disponíveis, que representaram, também, os espaços para a sustentação e manutenção das redes viabilizadas pelas equipes do BE: são agentes importantes para a sustentabilidade do projeto. Assim, a instrumentalização e o fortalecimento desses espaços foram importantes desafios para o projeto.

Algumas experiências de fortalecimento dos Grêmios Estudantis subsidiaram a sistematização de um guia metodológico para toda a cidade²⁹. Os alunos Daniel e Lorrany, ambos de 14 anos, respectivamente presidente e vice-presidente do Grêmio Estudantil da Escola Municipal Evaristo de Moraes, relatam:

“Na escola tinha grêmio, mas não fazia nada, só tinha o nome. Ninguém conhecia direito o que o grêmio fazia. Então foram feitas quatro reuniões com a gente. Explicaram o que era o grêmio, como foi criado. Foi legal. No começo, era meio chato. Íamos para as reuniões apenas para sair da aula de Português. Mas isso mudou. A Rose, representante do Bairro Educador, mostrou o caminho. Antes formávamos só um grupo que não ia para a aula. Depois, a gente aprendeu a trabalhar em grupo.”

Foi desafiadora a missão de corresponsabilizar as redes locais e comunitárias para a construção de um projeto educativo comum. Os parceiros mobilizados nas comunidades de cada BE, em geral, não estavam envolvidos de forma sustentada nas ações promovidas, e o baixo percentual de ações realizadas nos Bairros (4,97%) indica expressamente essa tendência. Tal dificuldade passava por várias razões indicadas pela equipe de campo, principalmente relacionadas à violência local e às disputas territoriais e políticas, e também foi percebida, por vezes, pelas equipes das escolas, como destacou o professor de História da Escola Municipal Gastão Penalva, Carlos Vinicius Domingues, 27 anos:

“O BE é bem legal porque visa aproximar a educação dos recursos do bairro. A escola deve se preocupar em fazer a ponte do ensino com a comunidade, com os recursos do entorno. Qualquer pessoa e a própria história do lugar onde ela vive têm o que ensinar. Na nossa escola, são poucos os professores que participam de projetos fora da sala de aula. Muitos só se interessam por quadro e giz. Talvez porque boa parte deles esteja aqui só de passagem: aqueles que são recém-concursados estão esperando ser chamados para trabalhar em outras localidades. Mas a comunidade poderia ajudar, captando livros para a feira ou auxiliando na organização, por exemplo.”

Por fim, cabe ressaltar o esforço de integração do processo de aprendizagem, a busca da articulação entre o território, suas rela-

ções sociais e práticas cotidianas e o currículo formal, de modo que um proporcione ao outro novos significados, novos sentidos. A plenitude desse processo ainda é um desafio de longo prazo e necessita de amplo investimento de todos os envolvidos, mas experiências localizadas ofereceram ricos exemplos de como esse esforço é fundamental para a efetiva localização da escola como espaço de construção de autonomia e integralidade no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

A exemplo disso, mencionamos o depoimento de uma professora do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Adão Pereira Nunes. Gwendolin Sônia Brathwaite, 32 anos, estava discutindo com os alunos o conceito de formulação de hipóteses, a verificação de teorias e os caminhos epistemológicos. Graças ao planejamento integrado com a equipe do Bairro Educador, ela e a turma foram aos jardins da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio e, durante a visita, um de seus alunos afirmou ter uma hipótese ao ver a garoa que começava a cair: “Ele nos disse que nós não iríamos nos molhar porque as copas das árvores formariam um guarda-chuva natural”. A hipótese do jovem foi logo colocada em pauta na discussão do passeio e, ao final da atividade, com todos completamente secos, a professora retomou a questão. O aluno se prontificou a dizer, com rico vocabulário, que sua hipótese havia sido confirmada, e não refutada. A professora destacou que, nesse momento, percebeu o quanto aqueles estudantes estavam se desenvolvendo e aplicando os conhecimentos adquiridos em suas vidas, na forma como pensavam e interagiam no dia a dia³⁰.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram um projeto educacional de autoria do antropólogo Darcy Ribeiro. Implantados inicialmente no estado do Rio de Janeiro, entre 1983 e 1994, tinham como objetivo oferecer ensino público de qualidade, em período integral, aos alunos da rede pública. O horário das aulas estendia-se das 8 às 17 horas, oferecendo, além do currículo regular, atividades culturais, estudos dirigidos e educação física. Os CIEPs forneciam refeições completas e atendimento médico e odontológico. A capacidade média de cada unidade era de mil alunos, e o projeto visava, adicionalmente, tirar

crianças carentes das ruas, oferecendo-lhes os chamados “pais sociais”, funcionários públicos que, residentes nos CIEPs, cuidavam de crianças também ali residentes.

O projeto arquitetônico dos edifícios é de Oscar Niemeyer, e foram erguidas mais de 500 unidades construídas com peças pré-moldadas de concreto, barateando a sua execução. As escolas são constituídas por três estruturas: o edifício principal, de três pavimentos, no qual ficam as salas de aula, o centro médico, a cozinha, o refeitório, os banheiros e as áreas de apoio e recreação; o ginásio esportivo, que também pode receber atividades artísticas e culturais; e o edifício da biblioteca e dos dormitórios. Algumas unidades contam também com piscinas.

A partir desses resultados, o Bairro Educador obteve avanços importantes na integração com os demais projetos do Programa Escolas do Amanhã. Os planos de trabalho articulados resultaram de um esforço coletivo junto aos gestores desses projetos, integrando os recursos programáticos e operacionais disponíveis em cada um, e a equipe do Bairro Educador pôde paulatinamente se integrar ao processo pedagógico das escolas, conquistando participação qualificada nos espaços de planejamento, no que se refere tanto à construção dos Projetos Pedagógicos quanto aos planejamentos periódicos realizados nos Centros de Estudos, o espaço de reuniões da equipe docente nas escolas municipais.

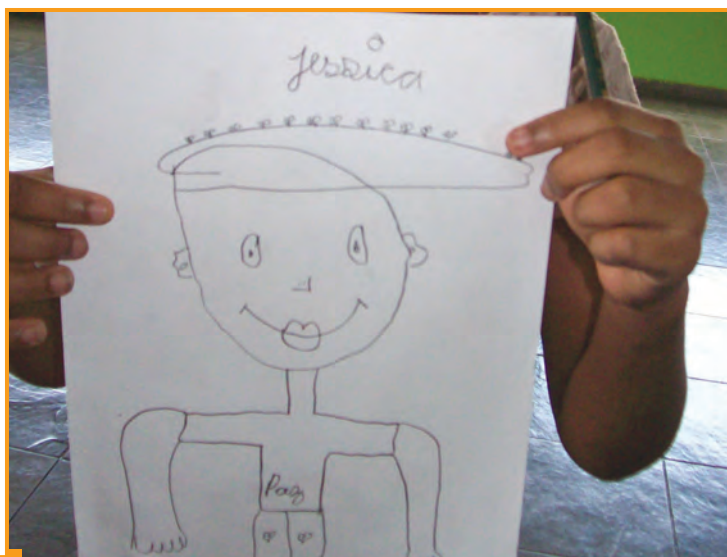
Assim, o Bairro Educador buscou não apenas construir seus horizontes, mas também influenciar os horizontes de cada um dos territórios em que se fez presente, contribuindo para dar novos significados aos processos de ensino-aprendizagem nas comunidades, sempre optando pela potencialização e pela articulação dos atores e recursos implicados, pela estruturação de comunidades de aprendizagem, pela consolidação de aldeias solidárias e pela corresponsabilização de todos e de cada um.

O Bairro Educador encerrou-se como projeto da SME em 2013, mas as iniciativas escolares e comunitárias prosseguem sempre que os atores envolvidos assim o desejam. No mesmo ano, dentro do Programa Escolas do Amanhã, a SME estruturou um novo projeto chamado Aluno Presente. Com recursos da Fundação Education Above All, o projeto gerido pela Associação Cidade Aprendiz tem como objetivo combater a evasão escolar e, para tanto,

aciona e fortalece os diversos dispositivos criados pelo Bairro Educador: os mapeamentos, as estratégias intersetoriais, a articulação da escola com as famílias e a comunidade e a revisão do PPP, com vistas a transformar as escolas em espaços acolhedores e pertencentes a todos.



Turma em atividade nas comunidades de Vigário Geral e Parada de Lucas, no Rio de Janeiro (RJ), 2008.



Oficina de autorretrato, em Parada de Lucas, no Rio de Janeiro (RJ), 2008.

Atividade pedagógica
do Bairro Educador,
na cidade do Rio de
Janeiro (RJ), 2012.



Apresentação
do Bairro Educador,
na cidade do Rio de
Janeiro (RJ), 2009.



ESCOLA INTEGRADA: UM PROGRAMA DE REFERÊNCIA EM BELO HORIZONTE

MARINA ROSENFELD, FORMADA EM LETRAS, FOI COORDENADORA DA ÁREA DE COMUNICAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ E ATUALMENTE COORDENA ESTA ÁREA NO INSTITUTO UNIBANCO.

MADALENA GODOY, FÍSICA, É PESQUISADORA ANALISTA DA ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ.

Fortalecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – que, em seu artigo 87 §5, prevê a implementação da Educação Integral, com destaque para a extensão do tempo que o estudante fica na escola – e pelo Programa Mais Educação do Ministério da Educação, muitos municípios brasileiros têm adotado a Educação Integral como referência orientadora de suas políticas.

Mais do que escolas de tempo integral, algumas redes públicas de ensino têm qualificado esse olhar, expandindo a educação para além dos muros da escola. É o caso da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que se tornou referência de vanguarda na educação brasileira nos últimos anos.

Regida pela ideia de construir uma escola pública inovadora, o que se manifestou já na década de 1990 com a conhecida Escola Plural, a Secretaria de Educação (SMED) da capital mineira empreendeu políticas que consideram a importante vocação educadora da cidade, possibilitando que as pessoas se reconheçam e se apropriem dos espaços públicos e culturais, vendo neles oportunidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, a cidade é pensada como parte integrante do currículo escolar e não algo à parte, como acontece na maioria das escolas brasileiras. A perspectiva subjacente é a de que só é possível fazer uma educação de qualidade se houver articulação e integração entre os diferentes setores voltados para o objetivo comum de garantir condições para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens.

Compreendida desse modo, a Educação Integral pressupõe a participação de muitos agentes educativos que fazem circular diferentes saberes e modos de produção de conhecimento.

“Tornar uma cidade educadora é pensar num modo de gestão local que promova e garanta condições de desenvolvimento integral a cada indivíduo, dentro de suas qualificações e talentos, ou seja: uma gestão voltada para descobrir potenciais e agregar recursos de seu território em vista da ação educativa. Isso implica mergulhar, reconhecer e entender seu entorno, e um esforço conjugado entre órgãos oficiais e não oficiais para estabelecer parcerias voltadas a um projeto político ético, cívico e democrático” – (Comunidade Integrada, 2008)³¹.

Quando essa articulação acontece, inicia-se o processo de formação de redes de cooperação corresponsáveis pelo desenvolvimento integral de crianças e adolescentes³².

Foi com esse olhar que, em 2006, a SMED desenvolveu seu projeto-piloto de Educação Integral em algumas escolas da Rede Municipal de Educação e, no início de 2007, implementou o Programa Escola Integrada (PEI), que começou com 27 escolas e alcançou, no final de 2012, todas as 172 instituições da Rede³³.

É importante destacar, no entanto, que apesar de o Programa Escola Integrada ser recente, a discussão do uso da cidade como um espaço educativo é antiga na Prefeitura de Belo Horizonte. Em 1994, a Escola Plural, que focalizava principalmente as necessidades de aprendizagem do aluno, já considerava que a educação acontecia para além dos muros da escola, e reconhecia a cidade como espaço privilegiado de formação. Para possibilitar que os alunos das escolas municipais tivessem oportunidades de conhecer, reconhecer e problematizar o espaço urbano, a SMED criou, em 1995, o Programa BH para as Crianças, o qual, além de oferecer transporte para as visitas dos estudantes aos mais variados espaços da cidade, de acordo com projetos desenvolvidos nas escolas, promovia uma interlocução estreita entre as escolas e a agenda cultural da cidade.

“Este já era o foco da Escola Plural e continua sendo o da Escola Integrada. Mas algumas iniciativas que a Escola Plural apenas apontava, tais como o trabalho envolvendo diversas secretarias e a maior mobili-

dade das crianças pelos bens culturais da cidade, foram ampliadas pelo Programa Escola Integrada”, disse em entrevista a então Secretária de Educação Macaé Evaristo.³⁴

Na esteira desse desenvolvimento, Belo Horizonte filiou-se, em 2000, à Associação Internacional das Cidades Educadoras (Aice) e, em 2004, passou a coordenar a Rede Brasileira de Cidades Educadoras. A Aice começou como um movimento, em 1990, por ocasião do 1º Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, quando um grupo de cidades, que ali estavam representadas por seus governos, levantou o objetivo comum de trabalhar em projetos e atividades que melhorassem a qualidade de vida dos habitantes. Em 1994, o movimento foi formalizado durante o 3º Congresso da Associação Internacional de Bolonha.³⁵

Toda essa trajetória da educação municipal confluiu para que, em 2007, o programa da capital de Minas Gerais fosse reconhecido pelo MEC como uma das principais experiências atuais de Educação Integral do país. Ainda naquele ano, uma publicação que reunia a Escola Integrada, a experiência de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, e a do Bairro-escola, desenvolvida pela Cidade Escola Aprendiz no bairro da Vila Madalena, em São Paulo, foi distribuída para todos os municípios brasileiros com o objetivo de inspirar uma educação conectada à cidade³⁶.

ESCOLA PLURAL: DIREITO A TER DIREITOS

O projeto Escola Plural foi implementado na Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte a partir de 1994. A proposta foi elaborada por um grupo de docentes da rede, sob a coordenação do professor Miguel Arroyo, então secretário adjunto de Educação. O processo de implantação do programa se deu gradativamente, envolvendo, no período de 1994 a 1997, aproximadamente 146.600 alunos de pré-escola e Fundamentais I e II, e 9.700 profissionais da Educação, incluindo professores, diretores, coordenadores pedagógicos e secretárias escolares. Baseava-se em dois princípios fundamentais: o direito à educação e a construção de uma escola inclusiva.

A proposta estava centrada em quatro grandes núcleos. O primeiro núcleo referia-se aos eixos norteadores de todas as demais ações da Escola Plural. São eles:

- Sensibilidade à formação humana em sua plenitude;
- A escola como tempo de vivência cultural;
- A escola como espaço de produção cultural;
- As virtualidades educativas da materialidade da escola;
- A vivência de cada idade de formação sem interrupção;
- A socialização adequada a cada idade – ciclo de formação;
- Uma nova identidade da escola, uma nova identidade do seu profissional.

O segundo núcleo envolveu a reorganização dos tempos escolares. O programa propôs a ampliação do tempo escolar do aluno no Ensino Fundamental de oito para nove anos, buscando a continuidade do processo de escolarização, eliminando a seriação e favorecendo a construção da identidade do aluno. Nessa nova lógica, a aprendizagem tornou-se o centro do processo educativo, cujo objetivo é a formação e a vivência sociocultural de cada faixa etária. A escola passou a organizar-se em três ciclos:

- 1º Ciclo (Infância): alunos de seis a nove anos de idade.
- 2º Ciclo (Pré-Adolescência): alunos de nove a 12 anos de idade.
- 3º Ciclo (Adolescência): alunos de 12 a 14 anos de idade.

O terceiro núcleo referia-se aos processos de formação plural. Na lógica da Escola Plural, aprender deixou de ser um ato de memorização ou acúmulo de informações, ganhando um novo significado. Os conhecimentos passaram a ser construídos em estreita relação com os contextos em que são utilizados, sendo, por isso mesmo, associados aos aspectos cognitivos, emocionais e sociais neles presentes. Os conteúdos escolares foram repensados e ressignificados. Propôs-se o abandono do modelo compartimentado em disciplinas isoladas, para que se passasse a trabalhar com a interdisciplinaridade e com temas transversais. A inserção destes como conteúdos curriculares possibilitou relacionar as disciplinas do currículo à realidade contemporânea, dotando-as de valor social. Para viabilizar a mudança, a Escola Plural trabalhava com propostas de intervenção pedagógica mais globalizantes. Os

projetos de trabalho interdisciplinares foram enfatizados, tendo como eixo a participação dos alunos em seu processo de aprendizagem, produzindo algo que tivesse significado e sentido para eles. O conhecimento escolar passou a ser construído com base no reconhecimento de questões de interesse social e de reflexões acerca destas, tendo como referência o conhecimento cultural acumulado, presente nas disciplinas.

O quarto núcleo procurou dar um novo sentido aos processos de avaliação, com importância decisiva na Escola Plural. Passou-se a avaliar para identificar os problemas e avanços escolares e para redimensionar a ação educativa. Foi adotada a concepção de avaliação como um processo formativo e contínuo, com todos os sujeitos do processo educativo atuando como agentes da avaliação. Com isso, vários momentos de avaliação foram discutidos e incluídos na prática pedagógica das escolas.

Adaptado do artigo Escola Plural, de Glaura Vasquez de Miranda, publicado na *Revista Estudos Avançados*, n. 21, 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a05v2160.pdf>. Acesso em: nov. 2014.

O Programa teve início em março de 2007 e terminou o ano de 2012 atendendo 65 mil crianças e adolescentes de 6 a 14 anos do Ensino Fundamental, com atividades pela manhã e à tarde, em uma jornada de nove horas diárias sob a coordenação da escola. Os estudantes recebiam, nesse período, três refeições servidas na escola, e participavam de atividades formativas que ocorriam em espaços. Eram explorados os potenciais e recursos existentes no território, com o objetivo de intensificar o relacionamento com a comunidade. As oficinas, oferecidas em um período à parte das aulas regulares, geralmente aconteciam em igrejas, salões de festas, praças ou parques, ou mesmo nas casas das pessoas. Assim, no percurso entre a escola e o local da atividade, as crianças eram estimuladas a conhecer e se apropriar dos recursos do bairro.

“Cada escola é responsável por tecer seu próprio projeto político-pedagógico territorializado a partir das possíveis redes socioeducativas locais. Com essa lógica, novos fluxos de saber podem ser construídos a partir de valores, conhecimentos, experiências e recursos disponíveis em cada co-

munidade, em um imenso movimento de dentro para fora e de fora para dentro da escola. Reconhecer outros espaços de exercício da vida, de conhecer e de fazer tende a ampliar o repertório de crianças e jovens, bem como favorecer uma atuação cidadã³⁷.

A circulação pela cidade ocorreu principalmente por meio de aulas-passeio, conclamando a intencionalidade educativa de locais como museus, clubes, parques, bibliotecas e centros culturais. Além disso, o programa manteve convênio com instituições como o Instituto Inhotim, em Brumadinho, reconhecido internacionalmente por manter uma coleção botânica que reúne espécies vegetais raras de todos os continentes, além de um relevante acervo de obras de arte contemporânea, muitas delas expostas a céu aberto. Semanalmente, cerca de 800 crianças, adolescentes e educadores do programa passaram a visitar o instituto, em atividades educativas e de formação que frequentemente se desdobravam em projetos interdisciplinares desenvolvidos na escola.

Para estreitar essa relação com a comunidade e a cidade, cada escola contou com um professor comunitário (profissional concursado da Rede Municipal de Educação), de preferência que trabalhasse na própria escola e que se afastava temporariamente da sala de aula para assumir essa tarefa. Sua função era gerir a Escola Integrada no território, com foco na articulação tanto externa quanto interna da instituição de ensino, envolvendo os diferentes sujeitos e saberes no planejamento das ações, sempre em parceria com a direção e a coordenação pedagógica.

A articulação municipal foi realizada pela SMED, que busca parcerias com universidades, fundações e organizações não governamentais, seja para formar as equipes que fazem sua gestão ou trabalham nas escolas, seja para ampliar as oportunidades educativas. A SMED procura também estabelecer permanente diálogo com diferentes projetos governamentais, pautando-se pela intersetorialidade e pelo compartilhamento de ações entre as diversas secretarias e instituições do governo.

“O diálogo permanente com as instituições de Ensino Superior públicas e privadas, tanto na construção da proposta quanto na execução do programa, na efetivação das parcerias na comunidade e na garantia da formação dos educadores, bem como o envolvimento de outras esferas governamentais na construção das políticas para educação são eixos sustentadores do programa”, pontua Neusa Macedo, que foi coordenadora do Programa Escola Integrada desde sua implantação até o segundo semestre de 2012.

Entre esses parceiros, ela destaca os órgãos públicos das áreas de Abastecimento, Trânsito, Saúde, Esportes e Planejamento, além da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), do Observatório da Juventude, da instituição Territórios, Educação Integral e Cidadania (Teia), da Faculdade de Educação da UFMG e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

Para reconhecer e dar visibilidade a ações e projetos dos atores sociais parceiros do programa, foi criado o Prêmio BH Cidade Educadora – Parceiros da Escola Integrada. Desde sua primeira edição, em 2008, ele contempla cinco categorias: empresas privadas e sociedades cooperativas; instituições de ensino, fundações e organizações sociais sem fins lucrativos; governo e agentes públicos; e pessoas físicas. O objetivo do laureamento é valorizar e fortalecer as parcerias que acontecem tanto localmente, nas escolas, quanto em âmbito municipal, tendo a SE como interlocutora. A iniciativa serve ainda para sensibilizar a sociedade para a relevância da participação em projetos educativos ou ações voluntárias que contribuam significativamente para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

A Escola Integrada, que antecedeu e inspirou o programa de Educação Integral do Governo Federal, o Mais Educação, passou a receber, em 2008, o apoio do MEC. Além de contribuir financeiramente de forma significativa para ampliar o número de escolas e estudantes participantes do programa, o Mais Educação “respaldou conceitualmente o Programa Escola Integrada com a construção de um arcabouço teórico de ideias em torno da Educação Integral em nível nacional, importante para um programa que pretende ter sustentabilidade ao longo do tempo”³⁸.

Um programa referência

Quando questionada sobre o que diferencia o Programa Escola Integrada de tantos outros, Macaé Evaristo destaca três pontos:

- O primeiro é sua abrangência: “É um programa robusto pelo alcance. Temos uma política pública e não um piloto. Construímos uma ação coordenada do poder público. A prefeitura assumiu seu papel de articuladora, reconhecendo cada potencial que tem na cidade. Hoje são 13 universidades envolvidas, mais de 65 ONGs conveniadas para o atendimento direto de estudantes e centenas de parcerias com museus, espaços educativos, cada um entrando com a sua *expertise*”, afirma.
- O segundo, segundo ela, é seu caráter institucional, legitimado pela participação da Prefeitura local. “Quando o poder público assume papel de articulador, é importante que ele possibilite uma rede estável. Para isso, precisa construir algumas institucionalidades, como o aporte de financiamento, a isenção de IPTU para clubes que cedem sua piscina para os alunos, e assim por diante”.
- O terceiro é a multiplicidade de saberes que emergem quando as possibilidades de aprendizagem se ampliam. Para Macaé, o programa não beneficia só os estudantes, mas também a escola e a comunidade, na medida em que cria relações e possibilidades inusitadas de aprendizagem. “Somos sempre surpreendidos por algo que nunca tínhamos pensando antes”. O terceiro e último ponto está intimamente ligado à paixão: “Certa vez, um diretor disse que a Escola Integrada é o coração da nossa escola e isso é a possibilidade de reencantar, de fazer com que todos se apaixonem pelo que fazem e que todos participem”, acrescenta a ex-secretária.

A educação básica e a universidade

A integração no PEI transcende a escola e a comunidade. Uma parceria entre a Secretaria de Educação e universidades públicas e privadas de Belo Horizonte e sua região metropolitana permite que alunos de diferentes cursos de graduação levem seus conhecimentos para dentro das escolas. Com orientação semanal da própria universidade, os estudantes

universitários, conhecidos no programa como bolsistas, são remunerados para ministrar oficinas nas escolas. Assim, ao mesmo tempo em que aprimoram sua formação, possibilitam que as crianças tenham contato com diferentes linguagens.

As oficinas ofertadas incluem as áreas de conhecimentos específicos, cultura e artes, esporte e lazer, saúde, direitos humanos e cidadania, educação patrimonial, educação econômica e meio ambiente. Em comum, todas elas se baseiam em propostas pedagógicas diferenciadas, possibilitando múltiplas vivências educativas tanto para as crianças e os adolescentes quanto para os estudantes universitários. No final de 2012, eram 13 as instituições de Ensino Superior parceiras da Secretaria para a realização do programa.

“Além de criar esse espaço de formação profissional para os estudantes municipais, o PEI representa, para as instituições de ensino superior, uma oportunidade de alcançar uma das metas de extensão: a articulação da universidade com a educação básica e a disponibilidade dos conhecimentos acadêmicos como subsídios para a promoção da qualidade educacional”.³⁹

A integração, sobretudo, evidencia desafios que vêm sendo assumidos pela academia na discussão acerca da Educação Básica Pública e da formação de profissionais para a área. O contato dos estudantes das licenciaturas com as escolas desde os primeiros períodos de formação favorece a construção de uma visão realista da escola pública, obrigando os professores universitários a dialogar com essa escola “concreta”, e a pensar, junto aos estudantes, em possibilidades de atuação que sejam adequadas a ela. Esse movimento está-se constituindo, ainda, em um rico campo de pesquisas para diversas áreas ligadas direta ou indiretamente ao campo educacional.

Várias produções acadêmicas resultam da trajetória curricular dos graduandos no PEI, como monografias, relatos reflexivos de oficinas, vídeos, programas de rádio, jogos educativos e sistematização de materiais didáticos, além de um crescente número de pesquisas de mestrado e doutorado.

O saber da comunidade na escola

Além dos universitários, a Escola Integrada conta com outro grupo de novos educadores: trata-se dos jovens e adultos das comunidades em que as escolas estão inseridas. Conhecidos como agentes culturais, monitores ou oficinairos, eles compartilham, com os universitários, da responsabilidade de desenvolver atividades que dialoguem com os saberes escolares ao mesmo tempo em que novos significados à permanência dos alunos na escola. Muitas vezes, esses educadores são ex-alunos da instituição de ensino em que atuam, e isso torna seu papel ainda mais relevante no fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade.

“Os agentes culturais, mais que coadjuvantes, assumem papel singular no processo de construção do conhecimento nas escolas públicas municipais. Ao trazê-los para o interior das escolas, o programa abre não apenas os portões da escola, mas a própria escola como instituição”⁴⁰.

Para o ex-monitor Dagson Tertuliano, a atuação do agente cultural é essencial. “O agente compreende a dinâmica da comunidade, porque ele nasceu ali, mora ali e trabalha ali. Além de ter uma maior relação de pertencimento, ele estimula a participação de outros membros da comunidade”.

São inúmeros os casos de pais e ex-alunos que, motivados pelos exemplos desses monitores, acabam se envolvendo voluntariamente em atividades e oficinas oferecidas nas áreas de esporte, saúde, meio ambiente, arte e cultura, informática, acompanhamento pedagógico e educação. Todas acontecem no chamado “contraturno”, ou seja: no período da manhã para quem estuda à tarde, e vice-versa.

Para Tertuliano, a Escola Integrada possibilita a ressignificação do ensino, não só porque oferece oficinas, mas pelo fato de refletir, na escola, o que acontece fora dela. “Por que não usar o que acontece no território, no dia a dia dos estudantes, e trabalhar isso com eles? Se no lugar onde a escola está localizada têm violência, faz todo o sentido fazer uma intervenção artística a partir dessa discussão. Isso os estimula e faz com

que fiquem mais próximos, porque começamos a dar significado às experiências dos próprios alunos”.

Outro aspecto a ser destacado é que a inclusão desses novos educadores na escola significa a presença de outros saberes, tecidos na prática e na experiência. Assim, a Escola Integrada valoriza os saberes não formalizados, os conhecimentos adquiridos pela experiência de vida e pela troca entre as gerações, tanto quanto os conhecimentos formalizados pelas ciências e tradicionalmente disseminados nos espaços escolares.

Comunidade integrada

Desde 2007, o Aprendiz, cuja trajetória é marcada pela discussão em torno da ressignificação do papel da escola como articuladora de valores, conhecimentos, experiências e recursos educativos do território, e a Secretaria de Educação de Belo Horizonte estabeleceram uma fértil relação de troca e parceria.

A primeira experiência foi o projeto de formação chamado Comunidade Integrada, em parceria também com o Cenpec e a Fundação Itaú Social, cujo objetivo consistia em reunir os agentes das diferentes secretarias que atuavam nos territórios demarcados pelas chamadas “regionais” e, a partir de planos integrados, trabalhar com foco no desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes.

A Prefeitura de Belo Horizonte, em parceria com a Fundação Itaú Social, o Cenpec e a Associação Cidade Escola Aprendiz, organizou, em 2007, a formação de servidores municipais por meio do projeto Comunidade Integrada, esforço que teve como objetivo potencializar os serviços e espaços públicos, comunitários e privados da cidade, na perspectiva do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, e resultou do (re) conhecimento das políticas, das articulações já existentes e de sua contribuição para a garantia dos direitos desses jovens.

Esse reconhecimento permitiu valorizar o trabalho já desenvolvido como ponto de partida para a proposição de novas articulações, evidenciando não só o grande número de ações e programas desenvolvidos pela Prefeitura, como também a rica diversidade e a possi-

bilidade de maior articulação entre eles, que já apresentavam pontos de convergência evidentes no que se refere à garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. Nesse sentido, foi realizado um processo de formação de agentes públicos, envolvendo 72 profissionais das nove Secretarias de Administração Regional e sete secretarias temáticas e fundações municipais.⁴¹

“Esse primeiro passo [de articulação de diversas secretarias] nos permitiu integrar outras instâncias de governo no nosso projeto”, pontuou Evaristo em entrevista⁴². Para ela, o Aprendiz também contribuiu em outros momentos, como a intervenção em parques e praças públicas, ou, ainda, nas trilhas culturais. “Para dar suporte ao nosso mapeamento, nós nos inspiramos muito no que o Aprendiz fez em São Paulo”⁴³, disse.

No entanto, a aproximação não parou por aí. Além de discussões conceituais e práticas ao longo de vários anos, em 2010, a relação novamente se estreitou, e a Cidade Escola Aprendiz passou a contribuir com o Programa Escola Integrada com reflexões acerca das oficinas de educação e arte oferecidas nas escolas.

Por que educação e arte?

Antes de iniciar o programa, a arte já estava no coração da Escola Integrada. Em visita à Cidade Escola Aprendiz, em São Paulo, no ano de 2006, a equipe do programa, ainda em fase piloto, interessou-se pelas diversas intervenções artísticas desenvolvidas no bairro da Vila Madalena, onde participaram de atividades da instituição. Na sequência, uma visita à experiência de Bairro-Escola em Nova Iguaçu levou a equipe a ter certeza de que aquele deveria ser um dos marcos da Escola Integrada. “Queríamos que os alunos demarcassem sua identidade no território. Por meio do mosaico, do grafite, encontramos uma forma de dizer para as pessoas que passavam por aquele território que ali estava acontecendo uma experiência nova em educação. Aquilo tinha um significado”, comentou Neusa Macedo ao se referir às oficinas de Intervenção Artística que se iniciaram em 2007 e acontecem até hoje.

E não foi diferente com a comunicação, cujas oficinas receberam o nome de Educação e Arte. Por acreditar que as mídias são um potente

canal para dar voz aos estudantes dentro e fora da escola, a SMED, mesmo oferecendo uma grande diversidade de oficinas, passou a investir no aprofundamento daquelas relacionadas a essa área.

AFINAL, O QUE É EDUCOMUNICAÇÃO?

Um dos pesquisadores responsáveis pelo estudo da educomunicação, Jesús Martín-Barbero, definiu a educomunicação como “um processo educativo que permite aos alunos apropriarem-se criativamente dos meios de comunicação; integrar a voz dos estudantes ao Ecosistema Comunicativo da escola; e, em última instância, melhorar a gestão do ambiente escolar com a participação dos educandos”. Ou seja, a educomunicação não é uma metodologia fechada, mas um conjunto de metodologias que priorizam a independência e a autonomia de adolescentes e jovens por meio do acesso ao direito à comunicação. A educomunicação visa, portanto, colocar os meios de informação a serviço dos interesses e necessidades dos educandos, garantindo a todos o direito à livre expressão e o acesso às tecnologias da informação.

Assim, a educomunicação está focada não apenas na informação e no conhecimento das ferramentas de comunicação: ela está comprometida com o aprendizado, com o aumento da capacidade dos estudantes de intervir, com suas habilidades de se comunicar, com seu processo de tomada de consciência e com os resultados das ações que são realizadas a partir do poder de incidir na realidade para transformá-la. Nessa perspectiva, as mídias passam a ser apenas um meio, e não um fim. Ou seja: importam menos as técnicas e ferramentas de comunicação e mais o processo de aprendizagem.

“Por meio da Educomunicação e da Arte possibilitamos a discussão, análise e reflexão diante da história e da cultura de cada comunidade em que as escolas estão inseridas. Pretendemos priorizar, nessas atividades, o processo criativo gerado pelo diálogo entre alunos, educadores e comunidade, explorando as várias linguagens artísticas e tecnológicas. Queremos qualificar as oficinas, conseguindo assim maior interesse e participação dos alunos, não apenas como receptores, mas principalmente como propositores das atividades e discussões a serem realizadas”, afirma

Neusa Macedo. Para dar conta dessa demanda, a SMED criou, no final de 2010, a Área de Educomunicação e Arte, composta de uma equipe apta a formar os monitores que lidam diretamente com seu público final, assim como orientar e monitorar as atividades de teatro, dança, intervenções artísticas, rádio, jornal e vídeo.

Com uma equipe de mais de 30 pessoas, entre coordenadores de cada uma das seis linguagens acima elencadas e agentes culturais que atuam na Secretaria, a área representa uma importante estratégia para dar consistência e aprofundamento às linguagens, além de ser um apoio no dia a dia para os monitores, seja em termos de referências conceituais, seja no

(...) os monitores conhecem bem a técnica de determinada linguagem, mas desconhecem didáticas de como trabalhar com crianças em um universo educativo ou vice-versa.

planejamento de ações. Isso porque, muitas vezes, os monitores conhecem bem a técnica de determinada linguagem, mas desconhecem didáticas de como trabalhar com crianças em um universo educativo ou vice-versa. Assim, com a intenção de contribuir com esse processo, a Cidade Escola

Aprendiz ajudou a organizar, no ano de 2011, um processo formativo com as equipes da SE e das escolas.

A primeira etapa do processo foi levantar, junto às equipes, quais eram os principais desafios e demandas. A partir dessas informações, teve início um rico processo de formação e troca de experiências: “Nosso desafio era garantir, para quem está na ponta, um olhar ampliado, que fosse para além de ensinar técnicas durante as oficinas, e fazer com que os monitores – tanto os da comunidade quanto os universitários – dialogassem com as outras oficinas e com os professores do turno regular”, pontuou Vanessa Vieira Monteiro, coordenadora da Área de Educomunicação e Arte.

Mesclando teoria e prática, a equipe da SMED – coordenadores de área e agentes culturais – ficou imersa, durante uma semana, com a intenção de alinhar o que cada um entendia por Educomunicação e Arte. Além de ser um momento importante para a troca de experiências, foi possível trabalhar técnicas de diagnóstico, mapeamento de potenciais educativos, linguagens de cada uma das áreas, articulação entre escola e comunidade e entre o currículo e a Escola Integrada.

Como fechamento daquela semana, foi construído um plano com estratégias para que a equipe conseguisse alcançar seus objetivos e superar os desafios, tais como conseguir uma maior integração entre os monitores, professores comunitários e professores do ensino regular e construir a orientação dos processos educativos levando em conta recursos que existem na cidade.

“Os agentes culturais que participaram das formações e que são responsáveis por formar os monitores que estão no dia a dia das escolas amadureceram muito e entenderam qual é o real papel deles e qual deve ser o olhar de quem está na ponta”, acredita Monteiro. “Ficou mais claro como podemos construir um objetivo comum a todas as oficinas, apesar da diversidade”, destaca o agente cultural Fábio de Souza Luiz. Mas o mais importante foi compreender que as oficinas de Educomunicação e Arte poderiam ir além de ensinar técnicas. A proposta, portanto, era mostrar de que maneiras a comunicação e a arte podem assumir um importante papel de integração dentro e fora da escola.

São inúmeros os exemplos de como a comunicação e a arte se firmaram como elementos articuladores. Em um dos estabelecimentos, Por exemplo, as oficinas de intervenção artística permitiram quebrar a resistência que havia em relação à Escola Integrada. Sem espaço ou apoio para realizar as atividades de artes dentro da escola, o monitor estimulou as crianças a começarem a grafitar caixotes de madeira, fazer móveis e robôs e espalhar seus trabalhos pela escola. Percebendo o entusiasmo da turma, a direção começou a se aproximar e a pedir que o grupo desenvolvesse outras peças que pudessem contribuir com a escola. “Foi a primeira ponte. Hoje o trabalho já foi absorvido pela comunidade e estamos negociando pintar o muro de um condomínio”, diz a coordenadora das oficinas de Intervenção Artística Sheyla de Souza Santana, ao pontuar que a intenção não é formar artistas, mas sim construir uma visão crítica e ampliar o repertório das crianças.

Na comunicação, por sua vez, a oficina de rádio não se restringiu a ensinar as crianças a fazer um programa sobre qualquer assunto. Em vez disso, focou seus esforços em estimular os estudantes a percorrer a escola e a comunidade e a falar sobre assuntos que são de interesse

de todos. Um exemplo é a construção da Rádio Pedal: Informação em Movimento, construída pela Escola Municipal Hugo Pinheiros Soares. A partir das oficinas de educomunicação da Escola Integrada, uma turma de Ensino Fundamental II formou uma rádio que, três vezes por semana, saía pela comunidade transmitindo notícias e eventos que aconteciam na escola e na comunidade: reunião de pais, campanhas contra a dengue, campanha pela paz, promoções de comércios locais e possibilidades de emprego na comunidade. Quem estava desempregado divulgava suas habilidades na rádio e, assim, despertava o interesse de potenciais empregadores. “Ela ficou tão conhecida que hoje a comunidade já fornece várias pautas. O pessoal bate na porta da escola pedindo para darmos informações na rádio”, disse a coordenadora do programa na escola, Daniela Terra.

O próximo passo, segundo Terra, será a criação da Rádio Aquário, que funcionará ao vivo, no meio do pátio da escola. “A escola virou um ponto de comunicação. É uma transformação em que você traz as ruas do bairro para dentro da escola e a comunidade participa ativamente da vida escolar.”

Essa e outras experiências foram apresentadas durante o I Festival Escola Integrada de Minicurtas, realizado em outubro de 2011. Durante três meses, as escolas tiveram a possibilidade de produzir pequenos vídeos sobre o dia a dia do ambiente escolar, com a intenção de que percebessem o vídeo como uma ferramenta para debater questões que considerassem importantes.

A Cidade Escola Aprendiz orientou uma formação para os monitores de educomunicação das escolas sobre técnicas básicas de produção de vídeo. “Nosso objetivo era mostrar como produzir a partir de recursos muito simples e acessíveis, como o celular. Porém, mais importante que isso é o olhar que eles deveriam construir, entendendo o vídeo como um meio, e não como um fim”, disse Wagner Rodrigo da Silva, educador da Cidade Escola Aprendiz com especialização em rádio e TV, e responsável pela formação.

Divididos nas categorias animação, documentário e ficção, os vídeos foram votados por um júri composto de profissionais da área. Mas as possibilidades de aprendizagem não param por aí. Para Macaé Eva-

risto, o Festival de Minicurtas é uma iniciativa que possibilita real interação com o currículo. Afinal, “são muitos os saberes que os estudantes têm que levantar para produzir um vídeo”.

Para além da escola

Para garantir que os aspectos trabalhados com a equipe da Área de Educomunicação e Arte não se configurassem em uma formação puramente teórica, foram convidadas quatro escolas-piloto para participar de uma experiência de mapeamento de potenciais educativos, com o objetivo de identificar e explorar diversos recursos do território, antes invisíveis. Dessas, duas escolas vizinhas (EM Anne Frank e EM Professora Alice Nacif), ambas da região da Pampulha, toparam o desafio do mapeamento, que envolveu diversos atores da comunidade escolar e do entorno, para que, juntas, identificassem possibilidades de troca e buscassem na comunidade parceiros que pudessem contribuir de alguma forma, principalmente com as oficinas de comunicação e arte.

Como resultado do processo de mobilização, no dia do mapeamento, mais de 60 pessoas, entre diretores, coordenadores, professores, professores comunitários, monitores das oficinas e crianças das duas escolas, além da equipe do Aprendiz e da SE (composta por agentes culturais, coordenadores de área e acompanhantes pedagógicos), saíram pelas ruas do bairro, munidos de pranchetas e questionários. “O calor humano quebra o gelo do distanciamento, ajuda a resgatar as relações”, afirmou Sandra Marques, coordenadora de Rádio, Jornal e Vídeo da Secretaria, após retornar do mapeamento. “Esse trabalho possibilita que a escola conheça a comunidade, e vice-versa. Comunicando-se melhor, elas percebem que é possível transformar”, completou a acompanhante pedagógica das escolas da região da Pampulha, Marília Tavares.

“Aprendi coisas que nem imaginava. Só de conversar com as pessoas, descobri que elas podem ensinar o que sabem. Mesmo o meu pai, que é pedreiro, pode nos ensinar um monte de coisas”, concluiu Marcus Batista Carneiro, aluno da 5ª série, que participou do mapeamento.

MAPEAMENTO PARTICIPATIVO: MAIS DO QUE UM LEVANTAMENTO, UMA ESTRATÉGIA DE MOBILIZAÇÃO

O Mapeamento Participativo diferencia-se de um mapeamento comum pelo fato de envolver a comunidade em todo o processo de pesquisa. Nele, a comunidade torna-se a proponente da ação, e não apenas sua receptora. O que o Aprendiz propõe é que os diferentes atores comunitários – que vão de líderes a professores e crianças – sejam convidados a construir, eles mesmos, toda a proposta de mapeamento. Dessa forma, esse tipo de mapeamento é uma importante ferramenta em um processo de mobilização social, aproximando cada vez mais a escola da comunidade em que está inserida. É a articulação começando desde a organização da ação – que, além de legitimar a comunidade, permite que a escola conheça melhor a si mesma e ao território, aproximando-se de algo que nem sempre é visível no dia a dia.

Todas as respostas para as perguntas feitas durante o mapeamento, tais como “Você conhece as duas escolas?” ou “Como você pode contribuir com a escola?”, foram consolidadas e divulgadas em um *blog* ao qual qualquer pessoa da escola podia ter acesso. “Já fazíamos mapeamento, mas não de uma forma organizada e estruturada. Essa metodologia permitiu que colhêssemos as informações e trabalhássemos com elas”, pontuou o ex-monitor Dagson Tertuliano.

“A integração entre oficinas, ensino regular e comunidade é importantíssimo, mas muitas pessoas não percebem esse fato porque desejam respostas imediatas e a educação é um processo lento. Muitos professores acham que a Escola Integrada é uma escola à parte e esquecem que os alunos do programa são os mesmos que eles atendem em sala de aula. O mapeamento ajuda a construir essa ponte, a mostrar o que existe de potencial dentro e fora da escola”, observa a professora comunitária da EM Anne Frank Vilma Regina Borges.

A partir do mapeamento, diversas possibilidades de interlocução surgiram entre as duas escolas. Uma delas foi uma Agência de Notícias que ligasse as escolas entre si e à comunidade. Cada uma delas dispunha de um ou dois meios de comunicação (rádio, jornal e vídeo), e a ideia

era potencializá-los. Dessa forma, todas as escolas dariam notícias sobre elas mesmas e também sobre a escola vizinha, o que favoreceria, enfim, a articulação e a realização de ações em conjunto.

Além disso, as duas escolas participantes passaram a integrar um projeto chamado Minha Cidade, Meu Bairro, Meu Mundo, que pretendia fazer as pessoas criarem vínculos com o território. A Rede Pipa TV, que nasceu no primeiro semestre de 2011 e é fruto das oficinas de educomunicação realizadas nas escolas Anne Frank e Alice Nacif, produziu vários vídeos que tratavam da relação da escola com o território. Por fim, a SE, com o objetivo de levar a proposta de mapeamento participativo para outros territórios, passou a explorar a metodologia nas duas escolas-piloto.

Em maio de 2012, um segundo mapeamento foi realizado nesses estabelecimentos, que formaram um comitê responsável pela ação e mobilizaram os alunos em torno de uma série de atividades preparatórias, como um piquenique durante o qual os alunos das duas escolas discutiram como seria o mapeamento, o que seria necessário para realizá-lo e como deveriam se comunicar com a comunidade.

A Escola Integrada e o currículo

Para que todos estejam alinhados em torno de um objetivo comum, os professores comunitários das Escolas Integradas devem atuar como articuladores entre as diferentes atividades da escola e a comunidade.

Considerando que eles exercem um papel-chave para o estabelecimento dessas relações, ainda em 2011 as equipes da Secretaria de Educação e do Aprendiz ofereceram uma modalidade de formação voltada a estimular, nos professores comunitários, possibilidades de integração entre as oficinas da Escola Integrada e as atividades regulares. Assim, esses profissionais foram convidados a estabelecer relações entre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as oficinas do Programa. A partir dessa análise, foi possível visualizar como uma oficina de teatro e dança trabalha elementos de Língua Portuguesa, História e Geografia, por exemplo.

Na etapa final de estruturação da Área de Educomunicação e Arte, a Escola Integrada e o Aprendiz consolidaram todas as discussões conceituais e estratégicas em um documento que recebeu o nome de Parâmetros. Foram construídos três parâmetros: um para Educomunicação (Rádio, Jornal e Vídeo), outro para Teatro e Dança e o terceiro para Intervenção Artística. Em todos, residia o objetivo de nortear o trabalho dos monitores, agentes culturais e professores comunitários para garantir um alinhamento entre as oficinas. Tal documento ainda traz elementos conceituais, valores, princípios e estratégias que podem ser aplicados em cada uma das linguagens, além de explicar a função de cada um dos envolvidos nas oficinas, com propostas para avaliação e referências bibliográficas. Assim, com a participação de todos na sua construção, o documento ganhou legitimidade e pleno reconhecimento do grupo responsável pela articulação com as escolas no dia a dia.

“Com as ações em torno da Escola Integrada, está sendo criada uma cultura do educar que incorpora tanto os programas de extensão das universidades, vinculados a ações educativas e sociais reais, como a ocupação de espaços e artistas da comunidade ociosos. É um caso raro em que todos os partícipes saem ganhando com a educação coordenada pelo Poder Público e principalmente a cidade, no sentido de democratizar oportunidades a seus cidadãos.”⁴⁴



A Rádio Pedal, projetada e realizada pela Escola Municipal Hugo Pinheiros Soares, Belo Horizonte (MG), 2011.

Atividade pedagógica da Escola Integrada, em Belo Horizonte (MG), 2011.



TRILHAS NA CIDADE EDUCADORA DE SOROCABA

LAIZE DE BARROS, PSICÓLOGA, É CONSULTORA E DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR. FOI GESTORA DA ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ NO PROJETO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA DE SOROCABA.

A educação integral nas políticas educacionais brasileiras

“As crianças são as mensagens vivas que enviamos a um tempo que não veremos”

Neil Postman

A gestão pública da Educação visa promover a justiça social, a igualdade e o cumprimento dos Direitos Humanos. Desse modo, está intrinsecamente relacionada aos ideais da democracia. Já a atenção a esses ideais, por sua vez, relaciona-se ao fortalecimento da organização da sociedade civil e de sua participação nas esferas da vida pública, o que inclui sua contribuição para a melhoria da qualidade da educação.

Legitimando pesquisas e experiências nacionais e internacionais que relacionam a diminuição da pobreza com a oferta de reais oportunidades de trabalho e de projetos comunitários que permitam à população atuar como agente e idealizadora, nascem algumas das atuais políticas públicas brasileiras e, para sua implantação, programas e projetos de governo voltados a esse objetivo. Subjaz a tais iniciativas governamentais o pressuposto de que desenvolvimento econômico deve significar desenvolvimento do bem-estar.

As máximas “Todos são capazes de aprender” e “O Direito de Aprender” ganham tessitura legal, e a Educação Integral, como luta de educadores e demais representantes da sociedade civil, passa a contar com outros espaços sociais, além da escola, para sua constituição.

A recente pesquisa “Educação Integral/Educação integrada em tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada ampliada no Brasil”, realizada por uma equipe de professores de várias universidades públicas brasileiras e coordenada por Jaqueline Moll (então Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC), investigou experiências de Educação Integral nas diferentes regiões brasileiras.

Os dados demonstram o impacto positivo do Programa Mais Educação nas escolas pesquisadas, com menção a conquistas como a constituição de novos perfis profissionais atuando em conjunto com professores e a diversificação das atividades ofertadas aos estudantes. Também são apontadas dificuldades que precisam ser superadas, como a principal delas, que consiste em tentar dirimir a separação entre a “escola formal” e a “escola do projeto ou alunos da escola e alunos do(s) projeto(s)”; atribuir maior organicidade ao Programa, alinhando-o ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; e ampliar as parcerias com universidades.

No estado de São Paulo, o município de Sorocaba foi pioneiro na implantação de um programa de Educação Integral e inspirador do Programa Mais Educação. Também inspiraram este programa experiências em Palmas (TO), Belo Horizonte (MG), Americana (SP), Santa Bárbara do Oeste (SP) e o próprio Bairro-escola, em São Paulo, implementado pela Associação Cidade Escola Aprendiz.

Uma experiência na formação de educadores comunitários em Sorocaba, Cidade Educadora

“Tendo origem em experiências norte-americanas e espanholas, na década de 80 do século XX, [...] a ideia da cidade educadora, que nasce a partir de uma rede de cidades convertida em associação internacional (Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE) em um congresso na cidade de Barcelona, em 1990, firma-se no pressuposto de que a cidade admita e exerça funções pedagógicas para além de suas tarefas econômicas, sociais e políticas tradicionais.

Nessa perspectiva, a escola (e o sistema educacional como um todo) compõe uma “rede” de possibilidades educativas, exercendo sua especificidade e recolocando-se na relação com os outros espaços de educação na cidade.”⁴⁵

Localizada na região sudoeste do estado de São Paulo, Sorocaba fica a 96 km da capital paulista. Tem 565.180 habitantes distribuídos em 456km² e, em 2005, deu início à política Cidade Educadora, Cidade Saudável, integrando a Secretaria Municipal de Educação (Sedu) a outras pastas do chamado “eixo social”, a saber: Saúde, Esporte, Lazer e Cultura, Cidadania e Segurança.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), ao divulgar o conceito de cidade saudável, sugere políticas públicas voltadas à utilização dos diferentes espaços da cidade como promotores de qualidade de vida. Inspirada no modelo de Montreal, no Canadá, Sorocaba procurou tornar-se uma cidade saudável por meio da criação de parques municipais, cicloviárias, academias ao ar livre, despoluição do Rio Sorocaba, Projeto Caminhada, megaplantio Sorocaba 2012, além de outras iniciativas.

“Em 2010, Sorocaba foi reconhecida pela Unesco como cidade educadora, ao implementar um conjunto de ações educativas consoante aos princípios da Educação Humanista e Inclusiva, determinante para uma Educação de Qualidade para Todos.”⁴⁶

A dimensão Cidade Educadora desenvolve-se em três aspectos da relação educação-cidade: aprender na cidade, aprender com a cidade e aprender a cidade. Nesse contexto, Sorocaba transformou diferentes áreas em espaços educadores, por meio de programas como o Amigo do Zippy, Roteiro Educado, Pedagogia Empreendedora, Clube da Escola e Sistema de Gestão Integrada, além de elaborar programas para a qualificação dos educadores.

Em 2011, sucedendo Belo Horizonte, Sorocaba passou a coordenar a rede brasileira de Cidades Educadoras, composta de 14 municípios participantes da Associação Internacional de Cidades Educadoras, e a escolha do município paulista como sede das Cidades Educadoras deveu-se à aplicação dos princípios propostos pela AICE.

As principais atividades da gestão municipal, relativas à coordenação da rede, como sede da AICE, foram:

- Realizar intercâmbio entre cidades, discutindo temas relevantes para a aplicação dos princípios da carta das cidades educadoras;
- Estimular consultas às experiências municipais publicadas no portal da AICE;
- Incentivar todas as cidades a utilizarem esse portal como espaço para divulgação de suas ações;
- Estimular a participação da rede brasileira em eventos e congressos nacionais e internacionais.

O Programa Escola em Tempo Integral – Oficina do Saber foi uma iniciativa da Secretaria da Educação de Sorocaba e integrou as metas de gestão pública do município como Cidade Educadora.

Segundo o Censo de 2011, Sorocaba tinha 46.246 alunos matriculados na rede municipal de ensino. Destes, 7.100 pertenciam ao Programa Escola em Tempo Integral – Oficina do Saber, sediado em 30 escolas.

Para o desenvolvimento do Programa, além da equipe gestora e de orientadores pedagógicos, professores, auxiliares de educação, estagiários e prestadores de serviços, cada unidade escolar contava com um educador comunitário.

Com a primeira turma formada em 2007 pela Associação Cidade Escola Aprendiz, os educadores comunitários tornaram-se articuladores do Programa nas escolas e assumiram a missão de fazer o elo entre as atividades do horário regular e as do horário estendido.

Naquele momento, participavam do Programa Escola em Tempo Integral – Oficina do Saber crianças do primeiro ao quinto ano das séries iniciais.

As oficinas, realizadas no contraturno da escola, dividiam-se em quatro eixos: Linguagem: Lógica e Leitura; Corporeidade e Movimento; Participação Social; e Participação artística e estética. Na perspectiva de promoção do desenvolvimento integral das crianças, atividades como teatro, dança, xadrez, cordas e coral, capoeira, judô, karatê, arte circense e escotismo foram oferecidas.

A presença do Aprendiz em 2007 inspirou estratégias de intersectorialidade e ações voltadas à maior integração entre as escolas e suas

comunidades, como foi o caso do Roteiro Educador. Em entrevista concedida ao Instituto de Tecnologia Social, a então secretária de Educação, Maria Teresinha Del Cistia, explicou a parceria da seguinte forma:

“Fizemos a capacitação dos nossos professores e temos esse acompanhamento mensal com eles. A equipe está sempre conosco. Formamos 160 pessoas, que não eram só da Educação, o que eu acho muito bom. Tivemos representantes das Unidades Básicas de Saúde, um de cada uma do bairro, para fazer a integração da unidade de saúde com a escola e com o bairro. Vieram também representantes da Secretaria de Esportes, da Secretaria da Juventude. Eles também tiveram a formação de educador comunitário.”⁴⁷

Zelito Sampaio, que atuou na formação em 2007 e também em 2012, explica os objetivos daquele início de projeto:

“Em 2007, a formação de educadores comunitários fazia parte do esforço da Prefeitura de Sorocaba em transformar a educação da cidade por meio de várias iniciativas, como [Programa de] Educação Integral – Oficinas do Saber, dentre outras. Da nossa parte o objetivo era introduzir um novo elemento, trabalhando na proposta do educador comunitário como facilitador que inicia um processo de desconfinamento comunitário, uma nova forma de pensar e fazer educação, criando condições para que o meio físico e o meio humano constituam-se numa fonte de aprendizado, atividades e descobertas, criando a demanda comunitária para a escola, desbravando e mapeando o bairro, a cidade, buscando os potenciais educativos, descobrindo e conectando o que está acontecendo no entorno da escola, facilitando, animando e fomentando as relações e parcerias entre as partes, para atingir um objetivo comum, unir os elos desta rede, para melhorar a qualidade dos saberes e propiciar um espaço para, partindo da motivação do aluno, como um vetor educativo resultante de várias forças sociais, criar uma rede de saberes.”

Em 2012, a formação de educadores comunitários realizada em Sorocaba pelo Aprendiz atendeu 30 escolas do Programa Escola em Tempo Integral – Oficina do Saber e formou 104 pessoas, entre professores da rede pública municipal de ensino, gestores e orientadores educacionais da Secretaria Municipal de Educação, além de outras secretarias municipais de Sorocaba, como a Secretaria da Juventude, de Saúde, do Esporte e Lazer, e demais parceiros, como os chamados “oficineiros” que à época já atuavam no Programa.

Essa formação visou garantir que o processo de integração escola-comunidade gerasse uma efetiva qualificação dos processos de ensino-aprendizagem e criasse condições para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, fortalecendo e integrando a rede de atendimento a esse público. Nessa perspectiva, os educadores comunitários tornaram-se um elemento fundamental para a articulação escola-comunidade, não apenas no que se referia à ampliação, mas sobretudo à qualificação das oportunidades educativas oferecidas aos estudantes, tendo em vista o seu desenvolvimento integral.

O objetivo proposto na formação de educadores comunitários em 2012 foi desenvolver competências para o fortalecimento tanto da articulação entre escolas e comunidades quanto do Projeto Político Pedagógico de cada unidade, por meio da criação de redes socioeducativas locais e da ampliação do acesso das crianças e jovens aos recursos educativos e culturais da cidade.

O uso inédito da tecnologia das trilhas educativas como estratégia de formação em educação comunitária

Na formação desenvolvida pelo Aprendiz em 2012, com apoio da *Corporación Andina de Fomento* (CAF), a escolha por uma metodologia que permitisse o envolvimento dos participantes nos caminhos pedagógicos a ser vivenciados foi importante como formação e como vivência em metodologias inovadoras que visassem justamente articular os saberes comunitários ao currículo, na perspectiva da Educação Integral, como é o caso das trilhas educativas. “[...] as trilhas educativas [...] são caminhos pedagógicos, percursos de aprendizagem nos quais campos diversos do conhecimento se organizam como contextos temáticos, integrando a escola à cidade.”⁴⁸

Desenvolvidas pela Associação Cidade Escola Aprendiz, as trilhas educativas são uma metodologia de ensino-aprendizagem que propõe trabalhar o currículo de Educação Integral por meio da ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem, da valorização da diversidade cultural, da avaliação contínua da aprendizagem como instrumento para o desenvolvimento dos indivíduos, da integração das famílias e demais agentes da comunidade no processo educativo e da perspectiva intersetorial para a garantia dos direitos fundamentais de crianças e jovens.

São pressupostos das trilhas educativas:

- Espaços da comunidade podem ser tomados como espaços educativos. Nessa perspectiva, podem passar a ser aprimorados a partir de propostas pedagógicas orientadas pelo conceito de Educação Integral;
- O estudante está no centro do processo ensino-aprendizagem;
- O conhecimento é resultado da integração de aspectos intelectuais, emocionais e sociais;
- O processo de ensino-aprendizagem dá-se de maneira participativa, pautado por discussões, pelo estabelecimento de relações e pelo confronto de decisões.

A organização das trilhas parte de questões investigativas estabelecidas pelos próprios estudantes, o que compõe uma perspectiva inovadora no campo de ensino-aprendizagem.

No curso de formação de educadores comunitários, o uso da tecnologia das trilhas educativas permitiu que os participantes entendessem quais eram seus projetos como educadores e como o curso poderia alimentar essas propostas. Além disso, foi possível refletir, pela própria metodologia, que o papel do educador diferencia-se nessa nova concepção, posto que ele passa a ser, fundamentalmente, um mediador do processo educativo, capaz de sustentar suas próprias interrogações e de permitir que as questões trazidas pelos estudantes sejam inseridas nos planejamentos, além de orientá-los a refletir sobre os recursos e espaços necessários para responder a suas indagações. O educador deve, portanto, atentar para regular os processos de aprendizagem de acordo com o que faz sentido para os estudantes.

A elaboração das trilhas educativas pelos próprios educadores ainda permitiu, ao longo dos diferentes momentos do curso, desenvolver habilidades de mapeamento como recurso educativo e diagnosticar potencialidades do território.

Esse olhar sobre o território foi ampliado, entendendo-se que, em uma perspectiva de pesquisa, todos os espaços, lugares ou pessoas são potencialmente contribuintes do processo de produção do conhecimento, como pode ser comprovado nos depoimentos de algumas educadoras comunitárias:

“No meu projeto com trilhas, durante a formação, a minha mudança de foco, meu olhar, foi no sentido de perceber que todo espaço é educativo. Eu comecei a observar melhor o entorno da escola, ver que havia diversas possibilidades.”
(Katia Silveira)

“O curso trouxe um grande aprendizado. A gente passa a ter um olhar mais voltado para a comunidade, para os espaços que ela oferece. Depois do curso, a gente começa a olhar cada cantinho, cada praça, e pensa como podemos transformar estes espaços em espaços de aprendizagem.” (Bianca Barrochelo)

A formação de educadores ressaltou a importância do planejamento de estratégias de pesquisa dos recursos educativos, da construção de um cronograma, da sistematização e da avaliação contínua. O principal desafio foi fortalecer a perspectiva de integração da escola com a comunidade; para tanto, foram discutidos conceitos que permitissem a ressignificação do papel do educador comunitário e apresentados recursos estratégicos para a ampliação dos tempos e espaços educativos do bairro e da cidade.

As discussões realizadas no processo formativo deram-se à luz dos desafios enfrentados pelos participantes em sua prática profissional, nos diferentes espaços em que atuavam, configurando-se como um mapa representativo das questões presentes nas mais diversas secretarias municipais, haja vista os participantes terem sido, em sua maioria, gestores e educadores de secretarias da Educação, mas também representantes de

outras secretarias, tais como de Saúde e Juventude, além de organizações não governamentais.

A formação de educadores comunitários na perspectiva da Educação Integral: o respeito à voz dos estudantes e seu direito à dignidade

Um processo de formação nunca termina se provoca questões significativas de fato e envolve seus participantes. Muitas vezes, seu maior mérito reside não em trazer as respostas, mas em promover incentivos para que cada um se aprofunde naquilo que mais o instigou, deixando um espaço vazio que permita novas reflexões e práticas inovadoras, isto é, que ponha em dúvida as verdades estabelecidas.

O Aprendiz tem investido na criação de indicadores que permitam avaliar educadores atuantes em Educação Integral. Na segunda etapa do curso de formação dos educadores comunitários de Sorocaba, foi utilizado um roteiro para diagnosticar a qualificação em Educação Integral. Foram indicadores deste roteiro:

1. Nível de participação ativa em espaços democráticos de decisão;
2. Trabalho em rede;
3. Visão da aprendizagem em uma perspectiva integral do indivíduo;
4. Prática diária voltada para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes;
5. Inclusão dos interesses dos estudantes no planejamento pedagógico;
6. Integração do currículo com os saberes comunitários na elaboração do planejamento;
7. Visão do território como espaço de aprendizagem;
8. Avaliação contínua do processo de produção de conhecimento.

Os resultados do roteiro, quando comparados ao diagnóstico inicial realizado por meio de autoavaliação, indicaram um avanço significativo da qualificação em Educação Integral dos educadores após o curso. Os depoimentos dos formadores em relação às 26 educadoras comunitárias participantes do curso reforçam a hipótese de que tenha havido uma mudança na prática diária dos profissionais que partici-

param do processo, principalmente na perspectiva da valorização da autonomia dos estudantes e da consideração de seus interesses no planejamento pedagógico:

“Cada uma das professoras passou por um processo de descoberta. Uma se espantou com a qualidade das sugestões de temas dos alunos, outra percebeu que se houver oportunidade, os estudantes levantam questões complexas sobre conhecimentos “escolares”. Uma das professoras percebeu que os alunos estavam respondendo o que achavam que ela queria ouvir e teve que fazer alguns encontros até conseguir escutar os interesses reais da turma.” (Letícia Araújo)

“A trilha que o grupo percorreu partiu do mapeamento do bairro feito pelas crianças. A partir dele, os alunos ficaram curiosos para conhecer como funcionava um supermercado, ‘Conhecer um supermercado por dentro’ e outros temas foram sendo adicionados, como alimentação saudável, consumo consciente e as profissões. A escolha da Cooper foi em função de a empresa ter um projeto para atender as crianças das escolas e mostrar o supermercado. Essa atitude das educadoras foi um grande avanço dentro da função de educadoras comunitárias, assumirem que são as facilitadoras do contato e das parcerias da escola com a comunidade. A educadora conseguiu relacionar a trilha com habilidades desenvolvidas, e ainda com o currículo [escolar] (matemática e educação financeira)”. (Zelito Sampaio)

Em nossa análise dos depoimentos, acrescidos das demais avaliações realizadas⁴⁹, algumas questões metodológicas e conceituais da Educação Integral e da formação de educadores comunitários apresentam-se e ganham destaque. Um dos desafios presentes na formação de educadores comunitários, por exemplo, é o reconhecimento do território como espaço educativo. Na perspectiva do Bairro-escola e de seus elementos constitutivos, a questão que se coloca para programas de Educação Integral é: em que medida tais programas podem colaborar para a elaboração

de planos educativos locais que vislumbrem o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens?

O segundo grande desafio, que está diretamente ligado ao anterior, é a separação entre turno e contraturno, e os riscos da hiperescolarização nos estabelecimentos de tempo integral. As trilhas educativas buscam enfrentar essa questão propondo que a escola atue como agente articulador dos espaços e tempos de um território, de modo a possibilitar que neles as diferentes capacidades e os talentos dos estudantes possam ser expressos.

O último grande desafio da gestão pública de um programa de Educação Integral refere-se à intersetorialidade.

“Como a responsabilidade pelos processos de educação e inclusão das novas gerações na cultura humana pode estruturar e induzir os esforços das diferentes áreas da gestão pública? As secretarias de educação centralizam este esforço, porém, não podem responder, sozinhas, à abrangência dessa demanda.”⁵⁰

Tendo em vista esse desafio, em Sorocaba optou-se pela formação integrada de gestores e técnicos de diferentes setores juntamente aos educadores comunitários.

A escolha por trabalhar com trilhas educativas para enfrentar esses desafios deve-se ao fato de que tal metodologia participativa tem como pressuposto o direito à educação: direito de ser ouvido, de ter a sua opinião respeitada mesmo que esta divirja da maioria – enfim, direito ao que nos torna únicos: nossa dignidade.

“A [...] dignidade é a qualidade própria da espécie humana que confere a todos e a cada um o direito à realização plena como ser em permanente inacabamento, à proteção de sua integridade física e psíquica, ao respeito a suas singularidades, ao respeito a certos bens e valores, em qualquer circunstância, mesmo quando não reconhecidos em leis e tratados. Dignidade é aquele valor - sem preço! - que está encarnado em todo ser humano. Direito que lhe confere o direi-

to ao respeito e à segurança – contra a opressão, o medo e a necessidade – com todas as exigências que, na atual etapa da humanidade, são cruciais para sua constante humanização.”⁵¹

As instituições educacionais, em seus diferentes níveis de ensino – da infância à idade adulta –, devem ser *usinas de sentidos*, combatendo assim algumas das principais mazelas da sociedade pós-moderna: o individualismo, o consumismo, o tédio de existência e outros fatores que, reunidos, formam uma sociedade que pouco confia em suas instituições, em seu protagonismo social e, conseqüentemente, na capacidade de transformação pela ação. A cidadania perde assim seu sentido mais caro: o de possibilitar ao homem ser partícipe da esfera pública, ao se apropriar coletivamente dos espaços de seu território.

DO ESPAÇO ESCOLAR AO TERRITÓRIO EDUCATIVO: ENTREVISTA COM BIA GOULART

ENTREVISTA CONCEDIDA A ANA LUIZA BASILIO E
JÉSSICA MOREIRA, JORNALISTAS DO CENTRO
DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL

“Se estamos falando de território educativo, precisamos considerar o conhecimento misturado, aquele que se traduz entre a comunidade e a escola”, declara a arquiteta, urbanista e educadora Ana Beatriz Goulart de Faria, uma defensora da importância de educar e aprender a partir da realidade local.

Formada pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade São Paulo, Bia, como é conhecida, dedicou sua carreira, tanto como arquiteta, quanto como pesquisadora, a pensar a relação entre educação e cidade, sendo hoje uma referência no tema.

Em sua pesquisa de mestrado realizada junto à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a arquiteta problematiza formas de deixar de enxergar o estabelecimento de ensino estritamente como um espaço escolar. “Minha ideia é discutir a escola como espaço educativo e a cidade na mesma perspectiva”, explica.

Bia Goulart participou da construção do programa Bairro-escola Nova Iguaçu, sistematizou a experiência O Centro é uma Sala de Aula⁵², é membro do comitê gestor do Centro de Referências em Educação Integral, consultora em diversas iniciativas do Ministério da Educação e dirige a Cenários Pedagógicos, que cria inúmeros projetos para escolas, sempre em diálogo com a cidade.

Aprendiz: *Hoje em dia lê-se muito a expressão território educativo. A que ela se refere e quando se iniciou essa discussão?*

Bia: Para responder a essa pergunta, temos de retomar alguns movimentos e discussões ao longo do tempo. Lembro-me de quando iniciei a faculdade de arquitetura e urbanismo, em 1979. Naquele período, o tema “criança e cidade” já se fazia presente. Muitos autores abordavam a temática em suas discussões. Lembro-me de um texto do [pensador

italiano] Francesco Tonucci que trazia a problematização de uma cidade com caráter educativo. A mesma questão foi abordada nas teorias de pensadores brasileiros, como Paulo Freire, Anísio Teixeira e até Mário de Andrade. Na década de 1990, quando surgiu, na Espanha, o movimento das cidades educadoras, a tensão entre o espaço escolar e a cidade foi mais claramente explicitada. A “grife” cidade educadora fez surgir o questionamento: “Que escola é essa?”. Porém, vimos que, na Espanha, a escola dentro da cidade educadora continuava a ser tradicional, “atrás dos muros”. Os envolvidos continuavam a olhar para a escola a partir da perspectiva do ensino, dos professores, dos estudantes, sem conectá-la às discussões de ocupação da cidade. O que eles propunham era quase uma institucionalização da vida urbana, tudo muito organizado.

Então o conceito de cidade educadora não é necessariamente o de um território educativo?

Levando em consideração que esse é um conceito em permanente construção, entendo o território educativo como um movimento de mão dupla: a escola se abre para a cidade, e a cidade entra efetivamente na escola. Isso envolve espaço físico, currículo, formação dos educadores e profissionais e gestão intersetorial. É necessariamente uma conjunção de forças múltiplas.

Você mencionou Paulo Freire e Anísio. Como isso chegou ao Brasil?

Novamente temos de fazer um resgate histórico. No Brasil, estamos aos trancos e barrancos com a consolidação do direito à educação. A universalização do Ensino Fundamental é recente, e nossas escolas ainda se estruturam no modelo panóptico descritos pelo [pensador francês Michel] Foucault⁵³, moldando-se como presídios, manicômios, espaços de cerceamento e contenção. Isso fez a ideia de território educativo se manter afastada, já que se via a escola como um espaço disciplinar, cheio de regras e limites, e a cidade como um espaço perigoso. Aos poucos, fomos modificando isso. Nos anos 2000, no governo Celso Daniel, em Santo André (SP), começamos a tratar da interdisciplinaridade em projetos de praças. Ainda não se fazia a retomada a Anísio Teixeira que, quase 50 anos antes, desenvolveu as

escolas-parque⁵⁴, aos CIEPs do Darcy Ribeiro, ou a Mário de Andrade que, na década de 30, implementou os parques infantis⁵⁵. Quem retomou essa discussão, da escola existindo em interlocução com a comunidade, foi o projeto dos Centros de Educação Unificados (CEUs),⁵⁶ em São Paulo. O projeto foi um difusor de urbanidade – as construções passaram a urbanizar o território e a trazer a cidade para dentro da escola. Construimos os CEUs exatamente onde as políticas não chegavam, ou seja, junto às comunidades vulneráveis. Muitos deles foram criados em ruas que não eram sequer asfaltadas. Embora esse movimento se configurasse como semente de um território educativo, ainda não era fato. O mesmo acontecia com a Educação Integral: não se falava sobre isso por temer escolarizar a vida. A ideia inicial não era que as crianças passassem o dia inteiro naquele espaço, mas que a comunidade se encontrasse com elas e, juntas, usufríssem dos mesmos equipamentos. Também queríamos que as crianças convivessessem entre si – as da creche, do Fundamental, das atividades esportivas e culturais etc. Assim, fomos entendendo a chegada do território educativo, que dizia de um potencial que ia para além da escola ou do próprio CEU e referia-se também ao que a própria cidade oferecia. Foi nessa época que encontramos a oportunidade de começar a discutir a ideia do Bairro-escola com a Associação Cidade Escola Aprendiz.

Em que se sustentava essa discussão?

A partir da ideia de que a resignificação de um beco na Vila Madalena poderia induzir ou desencadear processos educativos, começamos a entender a cidade como esse espaço de encontro – não era a escola, mas era educativo. Levamos a proposta para Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, e consolidamos a metodologia como política pública para um milhão de habitantes. Há outras propostas que vão ao encontro do Bairro-escola, como o movimento da educação ambiental, que trabalha a partir da perspectiva de educador sustentável, discussão sustentada por pesquisadores e geógrafos. Vejo que existe uma relação de ideias e conceitos que vão compondo essa proposta de território educativo. Por isso, mencionei que se trata de um conceito em construção.

BAIRRO-ESCOLA NOVA IGUAÇU: A INTERSETORIALIDADE COMO PONTO CHAVE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO, POR JULIA DIETRICH

O município de Nova Iguaçu, localizado na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, é certamente uma referência fundamental para a gestão pública na estruturação e na viabilização de programas em Educação Integral. Mas isso só foi possível porque, em 2006, a Prefeitura Municipal articulou uma política social na qual o eixo fundante era a educação, envolvendo as diversas secretarias e também outros setores e a comunidade de forma geral.

Para a implementação da proposta, a equipe da Coordenadoria do Bairro-escola realizou uma pesquisa sobre experiências bem-sucedidas de Educação Integral pelo país e buscou um caminho para estruturar um programa local que levasse em conta o contexto da cidade que apresentava altos índices de vulnerabilidade social e problemas de infraestrutura bem acentuados. Nessa pesquisa, encontrou o Bairro-escola desenvolvido na Vila Madalena por iniciativa da Cidade Escola Aprendiz.

Para ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças, a gestão apostou nas potencialidades do município, integrando-as às escolas, em oficinas e atividades regulares que aconteciam nos mais diferentes espaços públicos, comunitários e até privados da região.

A cultura sempre foi um dos elementos fundamentais para envolver a comunidade com a vida escolar. Foram realizadas oficinas culturais, nas quais os agentes educadores eram estudantes do Ensino Médio ou Superior. A responsabilidade pela remuneração do trabalho desses agentes e da estrutura ficou a cargo das Secretarias de Cultura, Esportes, do Desenvolvimento e da Educação, intensificando a intersectorialidade do programa, mas a proposta pedagógica permaneceu sob responsabilidade da Secretaria de Educação. Com o tempo, a articulação tanto no poder público quanto nas comunidades foi se consolidando, e estruturou-se uma vasta e diversa rede de parcerias.

Obras de urbanismo e serviços públicos também aconteceram para facilitar a circulação dos estudantes pelas ruas e o acesso de um lugar para outro. Motoristas e comerciantes passaram a ser vistos como educadores e receberam apoio formativo para lidar e cuidar das crianças em seus trajetos. Ainda no cenário da cidade, as placas das ruas passaram a conter explica-

ções sobre o porquê de seus nomes, a partir de pesquisas produzidas pelas próprias crianças durante as atividades do programa. Os muros das casas e os comércios localizados nas ruas pelas quais as crianças passavam também foram pintados pelos estudantes, indicando que aquele trajeto necessitava da atenção e do cuidado de todos.

Com a mudança de gestão, o programa foi reformulado e ampliado, possibilitando a jornada integral nas 103 escolas públicas municipais.

Saiba mais sobre a experiência em GOULART da SILVA, M. A. Diretrizes conceituais e metodológicas do Programa Bairro-escola de Nova Iguaçu (RJ). In: MOLL, Jacqueline et. all. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 380-412.

Retomando a educação formal, qual a importância da relação da escola com a comunidade?

Essa relação é fundamental. A escola não é articulada em si e tem vários guetos internos que envolvem não só a sua própria comunidade, isto é, gestores, professores e alunos, mas também os pais e a sociedade. Não há diálogo e, para resolver essa questão, seria preciso minimamente um conselho escolar atuante. O próprio currículo é segregador, pois olha de maneiras separadas para a Matemática, o Português.

Se falarmos de território educativo, precisaremos considerar o conhecimento misturado, aquele que se traduz entre a comunidade e a escola. Como dizia Zygmunt Bauman⁵⁷, comunidade não é uma coisa harmônica, pronta. É a junção da organização e da não organização, e um território educativo tem que considerar o diálogo entre essas várias instituições.

E como traduzir isso nas políticas públicas?

A política pública também se estruturou nesse molde segregador. Uma olha para a saúde, outra para a cultura, e assim por diante. A intersectorialidade deve ser base, não só para o território educativo em si, mas para uma boa gestão pública, seja ela da área educativa, da área cultural, ou de qualquer outra. E embora esse processo esteja em construção, eu acredito na esfera da gestão pública como esse local de encontro do dinheiro,

das formações, das ações, das pessoas. Foi isso que vivenciei com Maria Antônia Goulart [coordenadora do Programa Bairro-escola entre 2007 e 2009] em Nova Iguaçu.

Então o gestor público também desenvolve um papel importante.

Ao gestor cabe o papel de criar programas e dispositivos para dar conta do desafio. E não estou falando em centralizar as responsabilidades em uma figura única, mas sim em efetuar uma gestão compartilhada, em que os aparatos culturais possam ser avaliados e discutidos por pessoas de áreas diversas. Nesse sentido, Nova Iguaçu foi uma escola, assim como as vivências que tive ao lado de Celso Daniel [prefeito de Santo André, de 1998 a 2002] e Marta Suplicy [prefeita de São Paulo, de 2001 a 2004]. Todos exemplificam a gestão participativa. Em Nova Iguaçu, o Bairro-escola não estava na Secretaria da Educação: o projeto estava ligado ao gabinete do prefeito. Isso ampliou a discussão para além da agenda da educação e proporcionou reflexões intersetoriais.

E qual o papel da escola nessa discussão?

Na minha pesquisa para a dissertação, usei o livro *O direito à cidade*, de Henri Lefebvre⁵⁸, com suas reflexões sobre o direito à educação. Em sua concepção, a sociedade é lacunar, e seus vazios, seus abismos, também são lugares do possível. Ideia semelhante foi defendida pelo [geógrafo] Milton Santos: temos de aproveitar esses vazios. A escola cria esses abismos na vida dos jovens e das crianças pela falta de significado e pelo excesso de compartimentação – cada um cuida do seu quadrado e, entre eles, forma-se um abismo. São hiatos que a própria vida cotidiana impõe, seja ela urbana ou no campo. E isso me faz crer que a cidade não pode ser somente aquela planejada pela burocracia, pelos especialistas: ela tem de ser a cidade dos usos. Esse entendimento da cidade urbana como um caos é uma discussão feita por Paulo Carrano⁵⁹ e Juarez Dayrell⁶⁰, que, sobretudo, apontam a cidade como esse lugar comum, das relações de troca. Dayrell fala da escola como um espaço sociocultural e logo aborda a cidade, na perspectiva de um local de encontro. Da mesma forma que eles, entendo que a disciplina da escola e da própria cidade acaba por impedir essas

trocas, esses encontros. E essas questões estão “estourando” tanto dentro da escola quanto fora dela. Essa discussão que aproxima a escola da cidade nos ajuda a entender o corpo integral do território educativo.

O papel da escola ainda está distante dessa perspectiva?

Para responder à sua pergunta, vou retomar uma das reflexões de Rui Canário⁶¹ sobre escola e território. Ele diz que o desenvolvimento do capitalismo promoveu uma separação entre o espaço e o lugar. A partir disso, Ruy trabalha a ideia de “deslocalização”, apresentando a escola como “deslocalizada”, aquela que não está no local nem em lugar nenhum. Começamos a aproximar a escola do território educativo quando ela deixa de ser um espaço e passa a ser um lugar. Na antropologia, o espaço é vazio, e o lugar, um espaço humanizado. Os autores Augustin Escolano e Antonio Vinao Frago fazem essa discussão no livro *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Isso, para mim, é território educativo.

Então, se a ideia for dialogar com o território educativo, também será preciso pensar nas dependências da escola?

Sim, e isso tem a ver com arranjos espaciais. Quando os alunos de arquitetura recebem a demanda de projetar uma escola, eles trabalham a partir de um programa e dão prioridade à metragem, a partir do pensamento: ‘assim sempre foi, assim sempre será’. A arquitetura também se consolidou nessa reprodução de modelos, e os demandantes – estados, municípios – não têm esse desejo de mudança. No Brasil, até temos exemplos de arquiteturas inovadoras em escolas, mas é difícil fazer que se consolidem como políticas públicas. Isso porque tal alteração implica formação de professores, já que não basta propor uma arquitetura “esquissita” sem prepará-los para o uso dela.

Há uma fábula de Francesco Tonucci que sempre me faz repensar o molde arquitetônico de nossas escolas. Ele dizia que havia um mundo perdido, com seres estranhos chamados crianças e, para castigá-los, os adultos os colocaram dentro de um armário chamado escola. Enfim, para haver uma arquitetura que também dialogue com o território educativo, é fundamental que o conselho escolar participe do

projeto. O arquiteto é importante, mas é preciso empoderar os demais atores com repertório. Grosso modo, eu falaria de três etapas fundamentais a esse processo: pensar sobre o objeto, o que envolve um diagnóstico participativo: que escola temos e por quê?; depois, é importante avaliar o que gostaríamos que a escola fosse; e, por fim, analisar o que pode ser feito, sem perder de vista as pessoas e as políticas que ali atuam. ■

NOTAS

- 1 MANDELA, Nelson. *Longa Caminhada até a Liberdade*. Tradução: Paulo Roberto Maciel Santos.
- 2 PhD em Educação pela Stanford University. Professor titular emérito na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- 3 ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- 4 TEIXEIRA, Anísio. “O ensino cabe à sociedade”. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.74, 1959. p. 290-298.
- 5 TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.
- 6 Carta das cidades Educadoras. 2004. Disponível em: <www.bcn.es/edcities/esp/carta/carta_ciudades.pdf>. Acesso em: setembro 2014.
- 7 Doutor em pedagogia e professor titular na Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona.
- 8 BERNET, J. T. “Introdução”. In: E. A. *Educadores, La Ciudad Educadora = La Ville Éducatrice Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990, p. 16.
- 9 CIDADE ESCOLA APRENDIZ, Relatório anual. São Paulo, 2004.
- 10 PRADO, Ricardo. “A gestão do conhecimento local – Entrevista com Ladislau Dowbor”. In: SINGER, Helena (Org.). *Pesquisa-ação comunitária, São Paulo Cidade Escola Aprendiz*, 2012, v. 3, pp. 103-114. Coleção Tecnologias do Bairro-escola.
- 11 DIMENSTEIN, Gilberto. “Aprendizes de Aprendiz – A descoberta de um foco”. In: *Cidade Escola Aprendiz*, 2004, op. cit.
- 12 MANDELA, 2012, op. cit.
- 13 Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, *Projeto Intermunicipal de Escola em Tempo Integral*, 2004.
- 14 SEEL, *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife – Subsídios para a atualização da organização curricular*, Recife, 2012.
- 15 SEEL, *Mais Educação, Escola Aberta e PAC: Uma Proposta de Integração*, Recife, 2009.
- 16 Em 31 de julho de 2009, o Decreto Municipal nº 30.934 criou o Programa Bairro Educador, a ser desenvolvido no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME). Mais informações sobre a política de educação integral no Rio de Janeiro em: MESQUITA, Heloísa. Das escolas do amanhã ao ginásio carioca. In MOLL,

Jacqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

- 17 O Ideb é calculado a cada dois anos e leva em conta dois fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho na Prova Brasil. A escala do Ideb vai de 0 a 10. As médias da cidade do Rio de Janeiro em 2009 foram de 3,6 para o Fundamental II e de 5,1 para o Fundamental I. Fonte: *Ensino Fundamental Regular - Séries Iniciais (Até a 4ª série) e Ensino Fundamental Regular - Séries Finais (5a a 8a série)*, Inep, Ministério da Educação – MEC, 2010.
- 18 Ministério dos Esportes & Observatório de Favelas, *Legado Social dos XV Jogos Pan-Americanos Rio 2007 - Diagnóstico Social e Esportivo de 53 favelas cariocas*, Distrito Federal, 2007.
- 19 Esse número contraria a maioria dos estudos sobre homicídios de jovens, pois estes apontam para um predomínio de vítimas jovens e da etnia negra, que correm risco quatro vezes maior de homicídio (Observatório das Favelas, Programa pela Redução da Violência Letal entre crianças e adolescentes, 2010).
- 20 Homicídios na adolescência no Brasil: IHA 2005/2007 / UNICEF; Secretaria de Direitos Humanos; Observatório de Favelas; Laboratório de Análise da Violência; Programa de Redução da Violência Letal. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.
- 21 Fonte: <www.riocomovamos.org.br/indicadores/i0305.html>. Acesso em: nov. 2014.
- 22 Observatório de Favelas (2006). Pesquisa: *Caminhada, adolescentes e jovens na rede do tráfico de drogas no varejo do Rio de Janeiro, 2004-2006*.
- 23 Coordenação Marcelo Cortes Neri: FGV/IBRE, CPS. *O tempo de permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola*. Rio de Janeiro, 2009.
- 24 Fontes: <www.uppsocial.com.br/o-projeto> e <www.uppsocial.org/2011/03/upps-social-carioca>. Acessos em: nov. 2014.
- 25 Conforme dados levantados em 2012.
- 26 O termo “projeto pedagógico”, para fins deste artigo, compreende o projeto político-pedagógico, o Plano Pedagógico Anual e outros similares.
- 27 GOULART, Maria Antônia (coord.). *Traçado Metodológico – Um Caminho Percorrido do Projeto Bairro Educador*. Rio de Janeiro: CIEDS/ Programa Escolas do Amanhã, 2013.
- 28 Entrevistas realizadas pela ACEA com as Coordenadorias Regionais de Educação, segundo semestre de 2011.
- 29 CORREA, A., BHERING, R. & TASSELLI, R. *Grêmio é Fundamental – Um Guia para Implementação do Projeto Bairro Educador*. Rio de Janeiro: CIEDS/Programa

- Escolas do Amanhã, Rio de Janeiro, 2013.
- 30 ARAGON, Camila (coord.). *Práticas e Aprendizagens – Um Relato de Experiências do Projeto Bairro Educador*. Rio de Janeiro: CIEDS/ Programa Escolas do Amanhã, 2013, p. 23.
- 31 CENPEC & CIDADE ESCOLA APRENDIZ, *Comunidade Integrada: A Cidade para as Crianças Aprenderem*. Belo Horizonte: /Fundação Itaú Cultural/Prefeitura de Belo Horizonte, 2008, p. 17.
- 32 CENPEC & CIDADE ESCOLA APRENDIZ, op. Cit., p. 18.
- 33 O Programa Escola Integrada permanece, mas os dados utilizados aqui se referem ao final de 2012, quando foram feitas as entrevistas e pesquisas para a elaboração deste texto.
- 34 EVARISTO, Macaé. Como Belo Horizonte se tornou uma cidade Educadora. Entrevista concedida a Ricardo Prado. In: SINGER, Helena (org.). *Trilhas Educativas*. Coleção Tecnologias do Bairro-escola, vol. 2, pp. 105-114.
- 35 Fonte: <www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_iaec.html>. Acesso em: nov. 2014.
- 36 CIDADE ESCOLA APRENDIZ. *Bairro Escola: passo a passo*, São Paulo: Cipó Produções, 2007.
- 37 MACEDO, N.; EVARISTO, M.M.; GODOY, M.F.; RIBEIRO, T.R. A experiência da Escola Integrada em Belo Horizonte. In: MOLL, Jaqueline et. al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 416.
- 38 MACEDO et al., 2012, p. 423.
- 39 MACEDO, Neusa et Al., op, Cit, p. 418.
- 40 MACEDO, Neusa et Al., op, Cit, p. 418.
- 41 CENPEC & Cidade Escola Aprendiz, 2008, op. cit.
- 42 Cidade Escola Aprendiz, 2007, op. Cit., p. 112.
- 43 Cidade Escola Aprendiz, 2007, op. Cit., p. 113.
- 44 MACEDO, Neusa et Al., op, Cit, p. 423.
- 45 MOLL, Jacqueline. *Histórias de Vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 23.
- 46 Secretaria de Educação de Sorocaba, Instituto Paulo Freire. *Projeto Eco-Político – Pedagógico. Marco Referencial*. Sorocaba: Ed. E Livraria Paulo Freire, 2011, p.8.
- 47 “Sorocaba: Cidade Saudável, cidade educadora. In: *Conhecimento e Cidadania 6 – Tecnologia Social e Articulação Escola-Comunidade*. Vol. I, Brasília, ITS, 2008, p. 26.

- 48 SARDENBERG, Agda. Trilhas educativas: o diálogo entre território e escola. In: SINGER, Helena (org.) *Trilhas educativas*. Coleção Tecnologias do Bairro Escola. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz e Fundação Itau Social, 2011, v. 2, pp.17-33.
- 49 A formação previu outros instrumentos de avaliação, tais como autoavaliação, um diagnóstico da comunidade escolar, relatórios grupais e individuais e portfólios.
- 50 MOLL, 2012, *op. Cit.* p. 142.
- 51 BENEVIDES, Maria Victoria. Prefácio. Em: SCHILLING, Flávia (org.) *Direitos Humanos e Educação*. São Paulo: Cortez, 2011, p.12.
- 52 GOULART, Bia. *Centro SP – Uma Sala de Aula*. São Paulo: Peirópolis, 2008.
- 53 FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- 54 TEIXEIRA, A. A escola-parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 47, nº 106, 1967.
- 55 FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação e Sociedade*. Vol. 20, no. 69, 1999.
- 56 PEREZ, M. A.; FARIA, A. B. G. . Os CEUs e a sua proposta para a educação. In: CAMPOS NETO, C. M. (Org.). *São Paulo – Metrópole em Trânsito*. São Paulo: Senac, 2004.
- 57 BAUMAN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- 58 LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. Centauro Editora, 2008.
- 59 CARRANO, P. C. R. *Juventudes e Cidades Educadoras*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- 60 DAYRELL, J. (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- 61 CANÁRIO, R. *O que é a escola? – Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.

Hoje as cidades médias e grandes do Brasil vivem uma situação típica dos países em desenvolvimento: as políticas públicas têm, em geral, garantido a oferta de equipamentos e serviços em quantidade que, a princípio, seria suficiente para atender às demandas da população. No entanto, a desarticulação no planejamento, na distribuição e na gestão destes recursos impede que eles sejam efetivamente aproveitados por todos.

Quando se trata dos direitos das crianças, adolescentes e jovens, esta questão é ainda mais aguda, uma vez que para garanti-los, é necessária uma perspectiva integral que dê conta das múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

Com esta perspectiva, conhecida como **educação integral**, nos últimos anos no Brasil, diversas organizações, cidades e o próprio governo federal criaram programas que promovem e fortalecem **territórios educativos**, em que buscam juntos novas formas de se organizar para garantir o desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social das novas gerações.

Este movimento gera a necessidade de aperfeiçoamento das diversas políticas e programas, da qualificação das equipes encarregadas e da ampliação do repertório de escolas e comunidades no que se refere às possibilidades de articulação dos **territórios educativos**. Este livro traz experiências de algumas cidades brasileiras neste sentido. Conhecê-las pode ajudar todos os agentes envolvidos em programas deste tipo.

ISBN 978-851609696-0



788516

096960