
PERCURSOS
DA EDUCAÇÃO
INTEGRAL

*em busca da
qualidade e
da equidade*

PERCURSOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

*em busca da
qualidade e
da equidade*

1ª EDIÇÃO

SÃO PAULO

ABRIL 2013

Coordenação Técnica



Iniciativa



Iniciativa

Fundação Itaú Social

Vice-Presidente

Antonio Jacinto Matias

Superintendente

Valéria Veiga Riccomini

Gerente

Isabel Cristina Santana

Coordenadoras do Projeto

Dianne Cristine Rodrigues de Melo

Maria Carolina Nogueira Dias

Coordenação Técnica

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)

Presidente do Conselho de Administração

Maria Alice Setubal

Superintendente

Anna Helena Altenfelder

Coordenadora Técnica

Maria Amabile Mansutti

Área responsável**Equipe de Educação Integral**

Alexandre Isaac

Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)**Representante no Brasil**

Gary Stahl

Coordenadora do Programa de Educação no Brasil

Maria de Saete Silva

Oficial de Programas

Júlia Ribeiro

Coordenação Editorial e textos

Beatriz Penteado Lomonaco

Letícia Araújo Moreira da Silva

Colaboração técnica

Dianne Cristine Rodrigues de Melo

Júlio Neres

Kênia de Melo Rocha

Maria Carolina Nogueira Dias

Maria de Lurdes Roque

Maria Guillermina Garcia

Maria José Reginato

Nazira Arbache

Neuza Borges

Sônia Dias

Articulistas convidados

Cláudia Costin

Cleuza Repulho

Edna Borges

Helena Negreiros

Lúcia Velloso Maurício

Macaé Evaristo

Verônica Branco

Preparação de texto

Carlos Eduardo Matos

Leitura crítica

Dianne Cristine Rodrigues de Melo

Isabel Cristina Santana

Júlia Ribeiro

Maria Estela Bergamim

Nazira Arbache

Projeto gráfico e diagramação

ADESIGN

As fotos de ONGs identificadas no livro foram finalistas nacionais da 9ª edição do Prêmio Itaú-Unicef.

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

Percurso da educação integral em busca da qualidade e da equidade / [coordenação editorial e textos Beatriz Penteado Lomonaco, Letícia Araújo Moreira da Silva]. -- São Paulo : CENPEC : Fundação Itaú Social - Unicef, 2013.

ISBN 978-85-8115-014-7

Vários colaboradores.

1. Educação - Finalidades e objetivos 2. Educação integral 3. Educadores - Formação 4. Escolas - Administração e organização 5. Política educacional 6. Sociologia educacional I. Lomonaco, Beatriz Penteado. II. Silva, Letícia Araújo Moreira da.

13-02789

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação integral 370.115

ÍNDICE

06	APRESENTAÇÃO
12	INTRODUÇÃO
15	CAPÍTULO 01 – NOVAS METODOLOGIAS, CONTEÚDOS E ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM
65	CAPÍTULO 02 – NOVAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM PEDEM UM NOVO EDUCADOR
105	CAPÍTULO 03 – A GESTÃO EM EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
151	CAPÍTULO 04 – MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL



BRASIL

CITY LEAD
DIVISION

NATIONAL
COMPETITION OF THE
SERIE NUMBER

Apresentação

Estamos construindo um novo país. Uma nação que busca proteger e educar as novas gerações. Um novo tempo em que se olha as crianças, adolescentes e jovens de um outro modo: como sujeitos de direitos, capazes de influenciar os destinos e rumos de uma nação.

Alcançar esse patamar civilizatório que altera substancialmente o cenário da infância, adolescência e juventude brasileiras tem sido possível pelo engajamento de toda a sociedade – Estado, empresas e organizações sociais sem fins lucrativos – em um esforço, sinérgico e intercomplementar, que contribui para a formação das novas gerações. Esse processo é lento, gradual, e se constitui em um dos maiores desafios de nossa sociedade.

Um evento marcante no enfrentamento desse desafio ocorreu em 1995, com o nascimento de uma parceria bastante peculiar. Ela envolveu a Fundação Itaú Social, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec em torno de um projeto comum – o Prêmio Itaú-Unicef, criado para identificar experiências desenvolvidas por ONGS que produziam resultados de qualidade na formação socioeducacional de crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 18 anos.

Ao longo desses 17 anos, o Prêmio Itaú-Unicef tornou-se um grande indutor de práticas e programas na área de educação integral – a qual, no Brasil de hoje, não constitui apenas uma tendência, mas uma realidade rica e diversificada. De fato, as políticas de educação integral têm se apresentado como uma importante estratégia para ampliar o alcance das políticas públicas voltadas à infância e juventude. O Programa Mais Educação do governo federal foi um grande catalisador de experiências de ampliação da jornada em escolas municipais e estaduais. O grande desafio hoje é dar um salto de qualidade para garantir que a ampliação do tempo na escola e em outros espaços estratégicos tenha um impacto na aprendizagem das crianças e adolescentes. A ampliação do tempo deve implicar na ideia de DESENVOLVIMENTO INTEGRAL, este sim o grande objetivo das políticas de educação integral.

Novas parcerias

Parceiras no Prêmio Itaú-Unicef, a Fundação Itaú Social e o Cenpec continuam a trabalhar em conjunto, estabelecendo parcerias com secretarias de Educação por todo o país, colaborando no desenho e implantação das políticas de educação integral e na formação dos profissionais envolvidos.

Em Belo Horizonte (MG), somos parceiros do programa Escola Integrada desde 2004, contribuindo com a formação de educadores e gestores de ONGs e das secretarias de Educação e Assistência Social, com o monitoramento e avaliação da iniciativa. No Rio de Janeiro (RJ), participamos da construção da nova matriz escolar de sete horas para as Escolas de Tempo Integral, e da elaboração das orientações de implementação da nova proposta, que teve início em 2012. No Estado de Goiás, assessoramos a Secretaria Estadual de Educação na elaboração da “Retrospectiva Diagnóstica da Política de Educação Integral Goiás – 2006 a 2010” e do “Plano de Reformulação da Política de Educação Integral em Goiás”, além de estarmos presentes em projetos de formação profissional. Em 2012, em Maringá (PR), participamos da construção das “Diretrizes Gerais de Implementação da Educação Integral na Rede Municipal de Ensino” e atuamos com programas de formação que envolveram professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e técnicos das secretarias.

Apoiar o desenvolvimento de políticas de educação integral implica necessariamente em um compromisso com a educação pública que cumpra sua função social de garantir a transmissão e o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, permitindo que nossas crianças e adolescentes conheçam o mundo em que vivem e compreendam suas contradições, possibilitando assim, uma educação realmente transformadora.

A trajetória do Prêmio Itaú-Unicef

No período de criação do Prêmio Itaú-Unicef, o contexto nacional ainda era marcado por um grande contingente de crianças fora da escola – um problema que exigia uma solução imediata, visando sua inclusão no processo educativo. Contribuíram para o enfrentamento dessa questão projetos de ações complementares à escola voltadas para crianças e adolescentes, desenvolvidas por organizações não-governamentais nascidas por iniciativa das próprias comunidades. Foram elas que acolheram parte desse excedente, dentro dos limites de sua capacidade de atendimento, contribuindo de duas maneiras para o encaminhamento dessa questão: por um lado, incluindo essas crianças e adolescentes em seus projetos educativos e, por outro, articulando-se com as escolas próximas e com as famílias para que tivessem garantido o seu ingresso ao sistema escolar.

Atento a esse cenário, o Prêmio incluiu em sua proposta de atuação ações de formação dos educadores sociais, visando conscientizá-los sobre a importância da contribuição dessas organizações na garantia do direito à educação.

Esse desenho combinando mobilização social e formação de educadores configurou-se como um diferencial que adensou a proposta do Prêmio, conferindo-lhe credibilidade e criando canais de articulação com as políticas públicas.

Com o tema “O Direito de Aprender”, de 2001, colocou-se em discussão a importância de se assegurar a qualidade da educação, considerando-se que naquele momento alcançou-se a quase universalização do acesso à escola pública. “Muitos Lugares para Aprender”, tema de 2003, destacou o reconhecimento dos outros espaços de aprendizagem, com ênfase na atuação das ONGs; em 2005, “Tecendo Redes”, valorizou a necessidade do trabalho em rede pela garantia dos direitos das crianças e adolescentes. “Todos pela Educação”, tema de 2007, valorizou a ação dos diversos atores e segmentos da sociedade comprometidos com a efetivação do direito a educação; no ano de 2009, “Tempos e Espaços para Aprender”, destacou a importância do tempo das aprendizagens e reforçou a importância dos diferentes espaços para aprender.

“Educação Integral: Experiências que Transformam”, tema incorporado em 2011, explicitou o amadurecimento das propostas

do Prêmio ao destacar as experiências bem-sucedidas desenvolvidas por ONGs na garantia dos direitos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e em parceria com a escola pública.

Em 2013, o mote é: “Educação Integral: Crer e Fazer”, incentivando que a Educação Integral se consolide como uma realidade cada vez mais plena em todo o Brasil, a partir de práticas educacionais consistentes e coerentes, assumidas como políticas públicas.

Estado e sociedade civil organizada

Conteúdo presente em todas as edições do Prêmio, a importância da articulação entre as ONGs e as escolas, ao longo desse processo, consolidou-se em um modelo particular de intervenção, ofertado pela via da ação da sociedade civil organizada, em parceria com a escola pública, caracterizada como uma modalidade qualificada para a formação integral de crianças e adolescentes.

Essa modalidade de atuação pautada pelo Prêmio Itaú-Unicef, aliada à adesão dos diferentes atores envolvidos nessa causa, adensou o repertório que subsidiou e influenciou na elaboração da política pública, em curso no país, implementada pelo Programa Mais Educação na perspectiva da educação integral, que propõe diferentes experiências pedagógicas e a ampliação da jornada escolar.

Além disso, destaca o papel central que a escola tem na construção de uma agenda de educação integral articulando políticas públicas, equipamentos públicos e atores sociais que contribuam para a diversidade e riqueza de vivências. Nesta nova configuração, o território da educação escolar expande-se para além dos muros da escola, alcançando seu entorno, as comunidades e a cidade em suas múltiplas possibilidades educativas.

Muito tem sido feito nesse caminho e há ainda muito a se fazer. Embora o índice de pobreza tenha recuado significativamente a partir da década de 1990, a sociedade brasileira permanece marcada por acentuados níveis de desigualdade que afetam mais fortemente crianças e adolescentes, a população socialmente mais vulnerável, fatores que aliados às dimensões do país demandam políticas públicas que assegurem a universalização dos direitos sociais preconizados em lei.

Somente a ação conjugada entre o Estado, via política pública, e a sociedade civil organizada, configurada de modo bastante diverso em cada uma das regiões brasileiras, possibilitará novos avanços no patamar civilizatório da garantia de direitos para a infância e adolescência brasileiras.

Por meio da pactuação entre Estado e sociedade civil organizada cumpre-se um papel decisivo para a governabilidade social, objetivando a materialização da educação e proteção social para a infância e a juventude, bem como fundamentando a participação efetiva e permanente dos indivíduos e das comunidades no processo de desenvolvimento social.

A formação integral da criança e do adolescente é compreendida como um compromisso não só da escola, mas também da família e da comunidade e para isso propõe-se um novo arranjo educativo, em conexão com o território, na oferta de ações intencionais, intersetoriais que envolvam as várias áreas do saber, e do desenvolvimento humano e social, que ampliem tempos e espaços de aprendizagem e que impliquem a entrada de outros sujeitos para atuarem, com a escola, na tarefa de educar integralmente.

ALGUNS MOMENTOS DA LINHA DO TEMPO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL...

1932

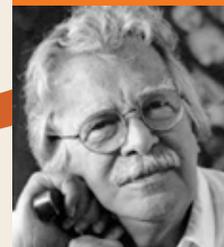
Pioneiros da Educação Nova (escolanovismo brasileiro)



1950

Anísio Teixeira- Centro Educacional Carneiro Ribeiro- Escola Parque (Bahia)

1980



Darcy Ribeiro- Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) no Rio de Janeiro

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90

1990

Constituição Federal

1988

1993

LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social Lei 8.742/93

1995

1ª edição Prêmio Itaú-Unicef

1996

LDB (Lei 9.394/96)

2007

Programa Mais Educação MEC

Para conhecer melhor essa história, leia especialmente o capítulo “Percurso da educação integral no Brasil” no livro *Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral*. Parceria Fundação Itaú Social, Unicef. São Paulo: Cenpec 2006.

Introdução

Um menino de 8 anos, morador da cidade de São Paulo, chegou para a mãe e disse:

– Mãe, vem ver que lindas as canções praieiras do Dorival Caymmi!

A mãe ficou contente. Achou que esse era um indicador de qualidade da escola. Essa mãe entende que uma boa educação não é só saber ler, contar e escrever, ela quer uma educação sintonizada com o mundo de hoje, afinal, seu filho será um jovem em 2024.

Uma tia do Rio de Janeiro também entende que no mundo de hoje não basta mais aprender as coisas que ela mesma aprendeu quando criança, e fez esse depoimento sobre a escola da sobrinha:

“[essa escola] abriu um leque de conhecimento, de se interessar por outras coisas, não só por aquelas matérias da escola, quando eles vão a um teatro, fazem um passeio, está se abrindo um leque para a cultura. Cultura que não se adquire na escola.”

Uma mãe carioca acrescenta:

“[...] Não é você achar que Português, Matemática ou Ciências e acabou, que são mais interessantes, e que as outras não têm importância nenhuma. Não, para mim todas as nove são iguais, incluindo o xadrez e o clube de ciências, porque para mim eles se desenvolvem, eles aprendem. A matéria de arte eu acho excelente e tem gente que não leva a sério [...] para mim é uma maravilha, porque a minha filha em casa é uma coisa, primeiro porque ela quer ser arquiteta, já tem a profissão definida, então para ela, aquilo ali, ela é encantada com a matéria de artes. Ela chega em casa e faz tudo, se você ver (sic) a maquete que ela fez, que ela elabora, que você tinha que construir um cômodo de uma casa, em uma caixa de papelão, nossa! Então para mim toda a atividade é importante.”

São depoimentos como estes que vão contagiando gestores de escolas, de redes ou de ONGs a implementarem a educação integral em seus municípios, cada qual a seu modo, buscando múltiplas soluções. Pais e educadores envolvidos nesse processo têm se surpreendido com as mudanças positivas observadas nas crianças e adolescentes que frequentam escolas de educação integral no Brasil.

Somente o Programa Mais Educação do MEC, que impulsiona a implantação dessa política em nível nacional, tinha mais de 32 mil escolas cadastradas em final de 2012, atendendo cerca de 4,8 milhões de alunos em jornada ampliada (em torno de 15% dos alunos de Ensino Fundamental). Além das vinculadas ao programa governamental, dezenas de municípios, a exemplo dos que aparecem neste livro, estão procurando formas de desenvolver educação integral. É uma política que veio para ficar.

Essa tem sido uma tarefa desafiante para todos por muitos motivos. Por essa razão, a Fundação Itaú Social, o Unicef e o Cenpec prepararam este livro que pretende auxiliar na implantação de projetos ou políticas de educação integral pelo Brasil. Outros cadernos e livros dessa parceria já foram publicados¹, sempre com o objetivo de ajudar os educadores nessa tarefa. O traço distintivo desta publicação é que ela pretende mostrar “como se faz” a partir das experiências de quem já fez, daqueles que pensam e fazem a educação integral em seus municípios.

De abril a novembro de 2012, 20 municípios com projetos na área foram visitados e suas experiências registradas de maneira informal; não havia a intenção de escolher os melhores nem de realizar uma pesquisa aprofundada, por isso, as experiências não foram exaustivamente descritas. Esperava-se apenas deixar que o município mostrasse seu brilho; a escolha do que destacar em cada um deles teve o objetivo de revelar, de acordo com a dinâmica da publicação, a área na qual a educação integral mais avançou, a que poderia dar ideias e soluções que pudessem ser compartilhadas.

Assim, o livro foi organizado em quatro capítulos baseados nos principais eixos que interpelam e se fazem presentes na teoria e na prática da educação integral: metodologias e conteúdos (capítulo 1); formação de educadores (capítulo 2); gestão de programas (capítulo 3); avaliação e monitoramento (capítulo 4). Os capítulos estão articulados, mas cada um deles também pode ser lido de maneira independente. Cada experiência visitada traz uma enorme quantidade de ideias, de dúvidas, mas também de soluções que podem, de fato, orientar outros que estão com as mesmas dificuldades. Muitas redes já têm um caminho trilhado e sobressaem em diversos aspectos, como estas visitadas. Por essa razão, os 20 municípios abordados representam centenas de outros que também poderiam estar aqui, iluminando o percurso àqueles que vêm por aí. Esperamos que este livro cumpra essa função.

¹ Consulte os sites <http://www.fundacaoitausocial.org.br/biblioteca/artigos-e-publicacoes>, www.cenpec.org.br/biblioteca/producoes ou ainda <http://www.educacaoeparticipacao.org.br> onde você pode baixar os livros anteriores: *Tecendo Redes para Educação Integral* (2006), *Colóquio Educação Integral* (2010), *Tendências para Educação Integral* (2011); *Seminário Internacional de Educação Integral* (2011) e *Educação Integral: experiências que transformam. Subsídios para reflexão* (2013), dentre outros materiais.





capítulo 01

NOVAS
METODOLOGIAS,
CONTEÚDOS
E ESTRATÉGIAS
*para promover
a aprendizagem*

ESTE CAPÍTULO PRETENDE RESPONDER ÀS SEGUINTESS QUESTÕES:

Como promover novas formas de aprendizagem a partir de matrizes curriculares que reorganizem os tempos, espaços e currículos?

Como estabelecer uma relação de aprendizagem com a comunidade e a cidade em que vivemos?

Como usar as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) a favor da educação?

Tendo como horizonte a construção de uma sociedade democrática, torna-se urgente discutir quais são as aprendizagens fundamentais que ajudarão os jovens a desenvolver conhecimentos, atitudes e valores que contribuam para a convivência com as diversidades, os cuidados com o planeta e a justiça social. É importante que crianças e jovens aprendam também a cuidar de si com responsabilidade, conheçam seus direitos e deveres e construam seus projetos de vida, buscando, com autonomia, informações e conhecimentos necessários.

As estratégias para o desenvolvimento dessas aprendizagens devem considerar as múltiplas formas de aprender das novas gerações. Conhecer o lugar onde se vive, poder circular e se apropriar dos espaços públicos, participar da vida comunitária

visando o bem comum são aspectos cada vez mais importantes na educação de crianças e adolescentes. A incompletude das instituições leva à reflexão sobre os diferentes aportes que cada uma pode dar para a educação na sociedade contemporânea.

Todos esses aspectos têm impulsionado as discussões em torno da educação integral. Neste capítulo, voltaremos a algumas delas a partir das três dimensões essenciais que a caracterizam:



A maneira como cada dimensão é concebida, realizada, posta em prática interfere enormemente no resultado final da proposta desenvolvida. Assim, os modos de fazer, a dimensão e os movimentos desses pilares fazem com que cada escola, rede ou mesmo ONG acabe executando uma proposta singular. Os

órgãos governamentais que fomentam ou executam políticas públicas, assim como pesquisadores e educadores têm enfatizado a importância desta reorganização institucional para que a educação integral possa de fato acontecer de uma maneira orgânica. A estruturação de cada uma dessas dimensões traz novos desafios aos profissionais da área, pouco habituados a essa prática, e exige dinamismo e empenho constantes para fazer com que as três dimensões funcionem em sinergia: o investimento em apenas um dos aspectos não assegura, por si só, a efetivação de uma proposta de educação integral e não garante os resultados de aprendizagem esperados.

Quando se aborda a questão da educação integral, não se fala somente de ampliação da jornada na escola, mas também de uma concepção de educação mais ampla, que compreende formar crianças e adolescentes de modo a atender as diversas habilidades, competências e conhecimentos exigidos no mundo contemporâneo. Dessa maneira, o que se pretende é oferecer novas oportunidades educativas e proporcionar aos estudantes interações em outros tempos, que não dizem respeito apenas ao tempo cronológico, mas também ao tempo subjetivo da aprendizagem, aquele que considera a individualidade, as interações grupais e os aspectos culturais dos estudantes.

Marcos Ramos de Oliveira



Rio de Janeiro-RJ. Associação Projeto Roda Viva.

Assim, se educação integral implica em ampliação de jornada, é preciso que as aprendizagens ocorram de maneira criativa, inteligente e articulada; afinal, se a criança estará mais tempo em período escolar, seja dentro de uma só instituição seja em outros lugares, estes deverão ser atrativos o suficiente para que ela tenha interesse em aprender, descobrir e se aprofundar em assuntos variados, para que valorize as diversas relações que estabelece e participe com inteireza de um mundo em transformação.

Que tipo de reorganização do ensino e da aprendizagem poderia dar conta dessas ideias? Vamos refletir um pouco mais sobre as três dimensões da educação integral.

SOBRE O TEMPO...

A ampliação da jornada escolar não visa somente elevar os índices de aprendizagem ou proporcionar proteção à infância e à adolescência. Essa questão traz também para o centro das discussões a função da educação oferecida pela escola, a importância de estudante ser conduzido por um educador especializado em outros momentos da jornada escolar, o que possibilitaria a ampliação das oportunidades de aprendizagem. O aumento da jornada implica ainda discutir o papel da convivência familiar e comunitária, ambas imprescindíveis para o pleno desenvolvimento do ser humano. O simples aumento do tempo na escola não garante processos de aprendizagem mais significativos, tampouco favorece o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais dos indivíduos; assim, mais tempo em período escolar não quer dizer, necessariamente, mais aprendizagem, o que torna ainda mais importante a reflexão sobre as diferentes dimensões da educação integral. Porém, não há dúvida de que a ampliação do tempo é ação necessária ainda que não suficiente! E, ao falar em ampliação necessária do tempo, estamos falando numa ampliação qualificada do tempo no qual o estudante estará exposto a situações intencionais de aprendizagem.

Embora possam ser muitas as maneiras de se conceber a educação integral, alguns pesquisadores registram certos formatos mais frequentes nos municípios brasileiros. A professora da UFRJ Ana Maria Cavaliere, em um artigo de 2009, identifica dois principais formatos organizacionais de concepção e organização da proposta, que chama de escola de tempo integral e aluno de tempo integral. No primeiro caso, “a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas.” (2009, p.53)².

2 CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral in *Em aberto*. Brasília, v.22, n. 80, p. 51-63, abril 2009. Veja também o livro *Tendências para educação integral*, capítulos 1 e 2. São Paulo: Cenpec, 2011.

Lúcia Velloso, professora da UERJ, também encontra as mesmas diferenças nos modelos vigentes e aponta suas origens e características, como se pode observar no quadro abaixo.

Como ampliar a jornada escolar?

Foco na escola:

Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira

- Diversas linguagens ao longo do dia na escola:

Possibilidade de horário mesclado

- Contato entre os diversos profissionais no cotidiano:

Facilidade de consolidação da equipe

- Contato prolongado entre professores e alunos:

Favorece articulação com projeto da escola

- Mais recursos

Foco entorno escola:

Concepção cidade educadora

- Diversas linguagens em diversos espaços:

Obrigatoriedade de atividades no contraturno

- Diversidade de espaços:

Menor integração da equipe e do projeto da escola

- Espaços no entorno escolar:

Maior articulação com comunidade

Necessidade de maior controle

- Menos recursos

Slide disponível em: <http://luciavelloso.com.br/apresentacao.html>

Teríamos assim, de um lado, um modelo no qual a escola assume para si a tarefa da formação dos estudantes nos tempos e espaços da própria instituição, com atividades diversificadas em seu currículo e, de outro, um modelo no qual se investe em parcerias de modo a ampliar não somente espaços, mas também responsabilidades e a diversidade dos aprendizados. Neste capítulo você verá experiências que de fato se encaixam em um ou outro modelo, com suas vantagens e desvantagens.

PARA REFLETIR...

Qual a intenção ao ampliar o tempo diário de escola?

“Que tipo de instituição pública de educação básica a sociedade brasileira precisa? Que funções relativas ao conhecimento cabem à escola, frente aos demais meios de informação e comunicação presentes na vida social? Qual o papel da instituição escolar na formação para a vida em sociedade e para a democracia?”

Reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação. Entretanto, parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes.

Torna-se então necessário abordar a questão do tempo de escola de forma a ir além da tentativa de resolver os déficits da escola pública brasileira, nos moldes em que hoje ela se estrutura. Um passo inicial parece ser a análise do tempo de escola em sua dimensão sociológica, ou seja, na dimensão que o compreende como tempo social.”

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade da educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, Cedes, vol. 28, nº 100, pág. 1017, 2007.

SOBRE O ESPAÇO...

E de que *espaços* precisamos para dar conta dessa nova maneira de conceber a educação?

Na concepção de educação integral, a escola assume o papel de articuladora e gestora de espaços e tempos. É na escola, ou nas instituições com as quais ela faz parceria, que os estudantes irão se deparar com novos desafios de aprendizagens e vivenciarão aspectos da socialização diferentes daqueles proporcionados por uma escola de turno parcial. Como as escolas brasileiras funcionam em dois ou três turnos (as de quatro turnos são cada vez mais raras, felizmente!), os educadores têm o desafio de receber mais alunos num mesmo momento e local, daí ser este, sem dúvida, um dos principais problemas encontrados por gestores e educadores que introduzem a educação integral em seus municípios: que espaços utilizar? Que atividades neles oferecer?

É preciso mirar os espaços das escolas e também os de fora dela com outros olhos, potencializar seu uso, refletir acerca de qual infraestrutura é adequada para a ampliação da jornada e quais são os arranjos possíveis a serem feitos. Por exemplo, se a criança fará mais refeições na escola ou se desenvolverá novas atividades corporais, que instalações relacionadas a aspectos da higiene (escovação de dentes e banho) são necessárias? O refeitório comporta adequadamente a quantidade de crianças que vão merendar e almoçar na escola?

Essa é uma das razões pelas quais muitas escolas e redes buscam novos espaços de aprendizagem fora dos muros escolares. No entanto, a escolha de educar além dos limites da escola não repousa somente no problema da falta de espaço, e isso é muito importante assinalar. Aqui subjaz uma concepção de educação que valoriza a entrada de novos atores e locais no cenário educativo e a consequente ampliação da qualidade da aprendizagem. Circular pela cidade, ocupar o território, interagir com a comunidade são princípios que levam os educadores a buscar outros locais que não a escola.

As experiências de municípios como Santa Bárbara d'Oeste, Campo Grande e Canela exemplificam a primeira proposta, enquanto os municípios de Mesquita, Belo Horizonte e Novo Hamburgo, por exemplo, assumiram a segunda. Já o município do Rio de Janeiro convive com as duas alternativas, atendendo características singulares de cada comunidade. Você vai conhecer um pouco desse processo ao longo deste capítulo. Passemos agora a algumas questões relativas aos conteúdos de aprendizagem oferecidos nas escolas de educação integral.



Marcello Timm

FLORIANÓPOLIS-SC

Circular pela cidade,
ocupar o território,
interagir com a
comunidade são princípios
da educação integral.

*Crianças em atividade artística
na ONG Casa da Criança do
Morro da Penitenciária.*

SOBRE OS CONHECIMENTOS (O CONTEÚDO)

Gualther Naves Correa



Belo Horizonte-MG. Instituto Undió

O mundo contemporâneo interpela gestores, professores, educadores e toda a comunidade educativa a (re)pensar o currículo das escolas buscando o diálogo entre os conhecimentos tradicionais com a cultura, as novas tecnologias, as competências sociais e toda a diversidade de aprendizagens possíveis no mundo moderno. Faz-se necessário ousar e rever o ensino regular para dar conta de educar uma geração que nasceu na era da informação, da tecnologia e da velocidade. Pensar um novo currículo significa vislumbrar outras maneiras pelas quais a ação educativa possa ser efetivada.

Os novos paradigmas consideram que a educação deve acontecer de uma maneira contextualizada e articulada ao universo sociocultural das cidades e comunidades, de modo que os currículos reflitam esse contexto e compartilhem sua intencionalidade com a

comunidade. Tal concepção de ensino-aprendizagem exige que a escola se abra ao seu entorno, que novos espaços de aprendizagem sejam incorporados, que a maneira de ensinar seja mais dinâmica, não apenas na oferta de atividades extracurriculares, mas também nos modos de fazer e de aprender.

Tentativas vêm sendo feitas por muitos – e as experiências mostram que há diversas maneiras de se oferecer a educação integral –, mas de comum a todas elas há o fato de que, em certo momento, viram-se diante da necessidade de reorganizar o currículo de forma a torná-lo mais vivo. Assim, em vários cantos do Brasil, educadores se debruçaram sobre algumas questões: como integrar outros saberes ao currículo do núcleo comum? Que atividades ofertar? Como estabelecer ligações entre o aprendizado em sala de aula e o mundo que nos rodeia? Esses questionamentos levaram muitas equipes escolares a se confrontar com os desafios do uso das novas tecnologias, das novas propostas metodológicas de ensino, das informações e conhecimentos cada vez mais acessíveis e com as diversas expressões culturais de cada comunidade. Cada vez mais fica claro que esses novos modos não se contrapõem à eficiência do ensino-aprendizagem de Português e Matemática mas, ao contrário, oferecem novos contextos mais favoráveis a uma aprendizagem significativa desses conteúdos. Vamos conferir o que essas equipes escolares fizeram.

PELO BRASIL AFORA...

³SANTA BÁRBARA D'OESTE (SP): APOSTA NOS CENTROS INTEGRAIS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEP)

Em Santa Bárbara d'Oeste, a Secretaria Municipal de Educação optou por implementar em 2009 a educação integral no município. Com a proposta de trabalhar no modelo dos CIEPs, a rede possui seis deles, sendo que dois atendem também alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Para atender essa nova proposta educacional, cinco prédios de antigas escolas foram readaptados e uma nova escola foi construída. A educação integral é oferecida pelas escolas durante 9 horas de segunda à quinta-feira e, às sextas-feiras, esse período é diminuído para 4 horas, pois desta maneira os professores podem se reunir

SANTA BÁRBARA D'OESTE - SP

POPULAÇÃO **181.590 habitantes** (IBGE, 2012)

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



| IDEB/2011 para 5º ano: 6,3

³ A maioria das informações a respeito da composição das redes de ensino foi enviada pelas respectivas secretarias de Educação. Em casos em que não foi possível obter tal informação, foram utilizadas as seguintes fontes: www.ideb.inep.gov.br, www.ide.mec.gov.br, www.todospelaeducacao.org.br e www.brasilhoje.org.br.

Os CIEPs (Centros Integrals de Educação Pública) foram um projeto educacional idealizado por Darcy Ribeiro e implantado, inicialmente, no Rio de Janeiro durante o governo de Leonel Brizola (1983-87 e 1991- 94). Com projetos arquitetônicos próprios, os CIEPs visavam ofertar aos alunos educação pública de qualidade em período integral. Às atividades curriculares, somavam-se atividades complementares (artísticas, físicas e culturais) que eram realizadas dentro das dependências das próprias escolas. Funcionavam das 8 às 17 horas e contavam com atendimento médico e odontológico. As redes nas quais foram implantados os CIEPs passaram daquela época até hoje por diferentes gestões. Assim, os Centros foram assumindo diversos formatos, em alguns foi mantido o atendimento intersetorial e em período integral, outros sofreram mudanças na proposta inicial, mas continuaram com a ampliação da jornada e ainda houve CIEPs que retornaram ao atendimento parcial.

para discutir assuntos relacionados à escola e realizar seu planejamento pedagógico. No total, os estudantes estão 40 horas sob a responsabilidade da escola, pois, segundo o Secretário de Educação⁴, caberia somente a ela centralizar esse tipo de educação aos estudantes. O Secretário considera o modelo CIEP o mais adequado, pois a criança permanece mais tempo na escola e pode participar das mais diversas atividades que vão complementar seu aprendizado frequentando o mesmo ambiente.

A organização do horário foi fruto de constantes reuniões, tentativas e reordenações, pois era necessário arranjar o ambiente escolar de maneira diferenciada para atender os alunos da Educação Infantil e os do 1º ao 5º ano que permanecem na escola.

Para que a nova organização funcione, é necessário o envolvimento de todos, pois são os professores e demais funcionários da escola que se organizam para acompanhar os alunos durante suas rotinas de comida e higiene.

Houve bastante reflexão para se decidir quais atividades seriam oferecidas aos estudantes e de que maneira estariam organizadas nas 9h do período integral. Nesse caso, a escolha foi mesclar as disciplinas curriculares (núcleo comum) às atividades diversificadas (núcleo diversificado), na perspectiva de um currículo único, o que evita a ideia de que a escola “chata” é em um período e a escola “legal” é em outro. Mas, para dar conta dessa integração foram necessários alguns ajustes por parte dos gestores, como estudos e reuniões que envolveram os técnicos da Secretaria Municipal de Educação, diretores e professores a fim de adequar a matriz curricular à organização dos horários dos alunos e à oferta de atividades da nova proposta pedagógica.

⁴ Na ocasião da visita em 2012, o Secretário Municipal de Educação era o prof. Herb Carlini.

A ampliação da jornada escolar, quando é fruto de um trabalho reflexivo e que visa tornar mais dinâmica a relação do aluno com a aprendizagem, pode favorecer a utilização de novas metodologias de ensino, como oficinas, trabalhos com projetos, circulação pelo território, uso de dinâmicas diferentes que criam espaços de discussão sobre valores e atitudes, entre outras. Essa combinação de aumento de tempo e mudança na metodologia adequada a essa dinâmica tem trazido para Santa Bárbara ganhos no ensino e na aprendizagem dos alunos⁵, uma vez que a fragmentação dos tempos escolares tem se mostrado como um dos grandes obstáculos para que se avance na qualidade do ensino.

PALAVRA DE QUEM FAZ...

Segundo Herb Carlini, Secretário de Educação de Santa Bárbara d'Oeste (SP) em 2012, ao oferecer as atividades do currículo comum mescladas às atividades diversificadas, gradativamente toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários etc.) passa a valorizar as diferentes formas de aprendizagem. Essa estratégia auxilia o gestor a mostrar que tudo faz parte da mesma escola e que tantos as atividades do núcleo comum quanto as diversificadas são fundamentais.



⁵ IDEB para o 5º ano: 6,2 em 2009 e 6,3 em 2011.

SOBRAL (CE): ESPAÇOS PARA BRINCADEIRAS E LIVROS

A partir de uma parceria com o Unicef, a prefeitura de Sobral, município do interior do Ceará, construiu uma brinquedoteca que é o encanto dos 35.000 alunos da rede municipal, mas há diversos outros projetos e atividades oferecidos às crianças em jornada ampliada. A cada dia uma turma de alunos visita a brinquedoteca no período da manhã e outra à tarde.

A brinquedoteca é organizada em cantos: da leitura, do faz de conta, do fazer, da comunicação, do esporte educacional. Os brinquedos são novos e bonitos, há diversas opções de fantasias, jogos, bonecos e livros para todas as idades. Uma equipe de monitores muito bem preparada atende as crianças e acompa-



nha a sua visita, cantando, ensinando a utilizar os brinquedos, supervisionando as explorações e brincadeiras.

A construção de um espaço desse tipo em uma ONG, escola ou espaço público muni-

SOBRAL - CE

POPULAÇÃO **193.134 habitantes** (IBGE, 2012)

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



| IDEB/2011: 7,3 para o 5º ano

cial é uma opção rica e, a depender do que se pretende montar, relativamente fácil de implementar em termos de infraestrutura e de recursos materiais. E os benefícios podem ser enormes para os usuários.

Entretanto, a brinquedoteca é apenas uma das diversas opções que Sobral oferece aos seus alunos. A ampliação da jornada do Programa Escola Viva é oferecida aos alunos que podem escolher diversas atividades artísticas ou esportivas, ao menos 3h por dia. Os profissionais da jornada ampliada são professores com contrato temporário.

Há 10 anos, o município tinha 70% dos alunos do 2º ano não alfabetizados e hoje esse problema não existe mais, porque há uma política de incentivo à leitura, eixo central de muitas atividades lúdicas. Aliada ao PAIC (Programa Alfabetização na Idade Certa), essa política vem dando excelentes resultados. A contação de histórias é atividade obrigatória, realizada pelos agentes de leitura (estudante ou recém-formado em Pedagogia ou Letras). Professores são formados nessa área e há exposições dos trabalhos dos alunos com o intuito de mostrar o que se produz – e não o “produzir para mostrar”. Combinando seu programa com vários outros oferecidos pelos governos estadual e federal, como o “Amigos da Leitura”, Sobral otimiza recursos e impulsiona políticas.

Em Sobral há muito espaço para brincar e para ler, mas também para cantar, tocar e fazer artes, na brinquedoteca e em toda a cidade.



PIRAÍ (RJ): UM TERRENO FÉRTIL PARA A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

Desde 2002, a Secretaria Municipal de Educação de Pirai vem realizando ações que possibilitaram que, em março de 2012, a jornada do tempo integral fosse ampliada em algumas escolas. Segundo a Secretaria, Pirai vem criando uma cultura da educação integral há alguns anos. A ampliação da jornada e a adesão ao Programa Mais Educação⁶ foram passos decisivos para consolidar a proposta. Nesse sentido, a ampliação do horário de estudo, a partir do Programa Gestão do Tempo⁷, de iniciativa municipal, possibilitou rever a lógica dos tradicionais 50 minutos de aula. Os alunos do 5º ao 9º ano de toda a rede passaram a ter aulas de 2 horas antes e depois do intervalo. Essa mudança permitiu que os alunos imprimissem outro ritmo de aprendizagem, com mais tempo para a mesma disciplina.

PIRAÍ - RJ

POPULAÇÃO **26.948 habitantes** (IBGE, 2012)

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



IDEB/2011: 5,2 para o 5º ano e 4,5 para o 9º ano

6 O Programa Mais Educação, criado pelo governo federal em 2007, atinge, cinco anos depois, mais de 32 mil escolas pelo Brasil. O Programa procura aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas agrupadas em macrocampos como meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes e cultura digital, entre outros, e oferece recursos que auxiliam a implementação da proposta (fonte: mec.gov.br).

7 Para mais informações sobre o Programa Gestão do Tempo, consulte: <http://www.pirai.rj.gov.br/secretariaeducacao/>

Como já foi mencionado, a mudança na duração das aulas possibilitou a utilização de novas metodologias como oficinas, trabalho com projetos, circulação pelo território, utilização de vivências etc. Isso ofereceu as condições necessárias para a concretização de novas formas de aprender e ensinar, uma vez que a fragmentação dos tempos escolares tem se mostrado um real obstáculo a esse tipo de avanço na nossa qualidade de ensino. Os professores passaram a ter uma grade diferente uma vez que dão aulas de 2h; têm mais tempo tanto para ensinar quanto para fazer outros trabalhos. Essa organização também favorece a participação dos professores no Tempo de Estudo (TD), horário reservado para trocas entre docentes (*ver mais detalhes no capítulo 2 sobre Formação*).

Esse novo entendimento do tempo possibilitou que, no momento de implementação da educação integral, os jovens já estivessem acostumados com essa nova duração das aulas, e com outra maneira de se relacionar com o professor e com o conhecimento. Assim, a jornada escolar foi ampliada em algumas escolas, passando de 4 para 7 horas por dia.

Outra forma de expandir o conhecimento dos alunos foi o uso de ferramentas tecnológicas. A esse respeito Pirai tem bastante a ensinar, pois a partir do Projeto Pirai Digital, o município vem possibilitando que o acesso à informação por meio da tecnologia seja uma realidade.

A articulação entre educação e tecnologia se deu quando uma das escolas do município, o CIEP 477 Rosa da Conceição Guedes, foi escolhida para participar, em 2007, do Projeto Um Computador por Aluno (UCA)⁸, iniciativa do governo federal. A partir do êxito da experiência e da melhoria notável no desempenho dos alunos (o Índice de Desempenho da Educação Básica – Ideb – passou de 2,2 em 2005 para 4,2 em 2009, meta que deveria ter sido atingida em 2005), todas as escolas do município foram contempladas com *laptops* em 2009. O investimento do município possibilitou que a ideia de um computador por aluno fosse ampliada para toda a rede: foram entregues 5443 *laptops* para os alunos e 500 para os professores da rede municipal de ensino.

A possibilidade de contar com essa nova ferramenta e com as tecnologias da informação e comunicação (TICs) fez com que as escolas repensassem seus projetos político-pedagógicos. A tecnologia passou a ser usada de maneira transversal ao currículo: todos os professores fazem uso dela para elaborar seus planos de

⁸ O Projeto Um Computador por Aluno (UCA) estabeleceu, durante o ano de 2007, cinco experiências piloto para implementar a modalidade de um computador por aluno. Dessa experiência participaram escolas pertencentes aos seguintes municípios: Pirai (RJ), Palmas (TO), Porto Alegre (RS), São Paulo (SP) e Brasília (DF). Para mais informações, consultar: <http://www.uca.gov.br>

PIRAÍ - RJ

Com o Projeto Piraí Digital, professores e alunos incorporaram o computador em suas práticas cotidianas

aula e dinamizar a didática, desde o uso de *softwares* para auxiliar no ensino da biologia, jogos *online* para o ensino da Matemática até mapas com imagens via satélite para visualizar montanhas e planícies com o uso do *Google*

Earth. Na oficina de música, por exemplo, os alunos, antes de praticarem algum instrumento, pesquisam sua origem, as músicas que serão usadas, testam ritmos, entre outras atividades. Os alunos da oficina de xadrez são desafiados a jogar contra computadores, e os da oficina de rádio aprendem mais sobre o universo das mídias a partir de pesquisas. As possibilidades de trazer o mundo para dentro da sala de aula e integrá-lo ao currículo são muitas!

Além dos ganhos em termos de aprendizagem, os alunos começaram a testar maneiras de se organizar em sala de aula, pois o uso do computador em duplas ou em grupos permitiu que uma nova dinâmica fosse instalada. Além disso, eles passaram a contribuir com os professores e com a escola, a partir de projetos como o programa aluno-tutor e aluno-monitor. No primeiro caso, alunos treinados pela equipe tecnológica do município auxiliam as escolas a resolver problemas básicos em relação à manutenção dos compu-

tadores⁹. Já no segundo projeto, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, os alunos são convidados a participar de maneira ativa em sala de aula. Em cada turma são identificados dois alunos que se destacam no uso da tecnologia, e ambos ajudam o professor e os colegas no uso das ferramentas tecnológicas.

Assim como os livros podem ser levados para casa para auxiliar nos estudos, em Piraí com os computadores não é diferente. A partir do 6º ano (e se o planejamento da aula incluir tarefas com o computador), os alunos são autorizados pela direção da escola a levar o computador para casa. Diante da entrada do *laptop* em lares que muitas vezes não tinham computadores, as escolas ofereceram aos pais capacitação sobre o uso da tecnologia, a fim de auxiliá-los na tarefa de supervisionar seus filhos quanto à navegação em *sites* seguros e apresentar-lhes esse novo universo tecnológico. A capacitação fez parte de um projeto conhecido no município como Escola de Pais, que objetiva aproximar as famílias das escolas a partir do compartilhamento de saberes. Com a tecnologia permeando tantos espaços, Piraí vem comprovando que, quando as iniciativas são bem planejadas e acompanhadas sistematicamente, todos esses ingredientes acabam por ampliar ainda mais as possibilidades de aprendizagens das crianças e adolescentes.

⁹ Para mais detalhes sobre esse programa, consultar o capítulo 3.

MESQUITA (RJ): A EDUCAÇÃO TAMBÉM SE FAZ NA COMUNIDADE

Mesquita deu início à proposta de educação integral em 2009, ao aderir ao programa Mais Educação. Inicialmente o Programa contava com a participação de 11 escolas; em 2010 outras seis aderiram e em 2012 houve a entrada de mais três escolas, totalizando 20 escolas de Ensino Fundamental que atualmente participam dessa iniciativa.

Como o município ainda não possui uma política própria de educação integral, o Programa é a via propulsora de discussões sobre o tema. Assim, as escolas participantes do Mais Educação são desafiadas a lidar com dois públicos em horários distintos: alunos que estão em período integral e outros que frequentam apenas o ensino regular. Segundo a coordenadora do Programa,

cada escola buscou uma maneira de contornar essa situação: houve negociação de espaços, reorganização de horários, adequação de salas, ocupação de espaços ociosos, modificações na infraestrutura, parcerias com espaços na comunidade, entre outras iniciativas.

Aos alunos que participam do Programa são oferecidas atividades no turno inverso ao do currículo comum; dessa maneira cria-se a possibilidade de que participem de atividades de artes, cultura, esportes e acompanhamento pedagógico. As escolas têm autonomia para escolher as atividades que estão ligadas às necessidades dos alunos e ao projeto político-pedagógico da unidade escolar.

MESQUITA - RJ

POPULAÇÃO **169.537 habitantes** (IBGE, 2012)

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



| IDEB/2011: 4,1 para o 5º ano e 3,5 para o 9º ano



Todas as escolas tiveram autonomia para elaborar sua maneira de averiguar quais novas atividades seriam oferecidas: alunos, pais, professores e funcionários achavam importante considerar a necessidade pedagógica e os espaços parceiros no entorno. Essa dinâmica favoreceu que as expectativas fossem alinhadas e que, nos anos posteriores, fosse possível readequar a oferta das atividades novas no currículo conforme o interesse e as possibilidades da comunidade escolar. Por exemplo, a Escola Municipal Doutor Deoclécio Dias Machado Filho optou por estimular os alunos a partir do grêmio estudantil e também por meio de diferentes estratégias de consulta pública. Primeiro, foi elaborado um questionário para averiguar quais atividades os alunos do Programa gostariam que fossem oferecidas, depois, os alunos optaram por apresentar aos professores suas escolhas, a fim de ampliar o debate. Em seguida houve uma apresentação à direção para, finalmente, o processo ser finalizado com uma votação organizada pelo grêmio estudantil. Este processo motivou os alunos a participarem do Programa, além de estimular o protagonismo juvenil.

Com a necessidade de ampliar espaços para realizar as atividades diversificadas, as 20 escolas participantes do Programa passaram a olhar para a comunidade onde se localizam de uma maneira especial: que espaços a comunidade possui? Quais são possíveis de serem utilizados? Quais os papéis de cada um nessa nova relação? Quais entraves burocráticos devem ser resolvidos para que os alunos possam estar em outros ambientes além da escola? Mapear os parceiros potenciais do entorno da escola passou a ser uma atividade constante e necessária, não apenas por falta de recursos na escola, mas também por apostar que a educação também se faz na comunidade, ela pode e deve transcender os muros da escola.



A Secretaria de Educação, em consonância com essa nova maneira de conceber a educação, estimula as escolas na busca de novas parcerias. No total são 33 parceiros entre empresas, igrejas, associação de moradores, clubes, salões de festas, praças, academias, fundações e instituições públicas, entre outros.

Com esse olhar, um vasto mundo, cheio de possibilidades educativas, se abriu e a Secretaria apostou no incremento dessa visão, diversificando as possibilidades em todas as escolas da rede. Com o lema de que “a cidade também educa”, a Secretaria passou a estimular os educadores a realizarem as chamadas aulas-passeios, disponibilizando dois ônibus exclusivos para atender a demanda das escolas.

Assim, os professores iniciaram o trabalho sobre o bairro e depois sobre a cidade, na perspectiva de que os jovens pudessem se apropriar dos espaços públicos, estabelecer uma relação de pertencimento com a comunidade e com a cidade em que vivem. Antes de cada aula-passeio, os alunos refletem sobre o que será visitado, elaboram questionários, roteiros de entrevista e de visita. Após a visita, compete ao professor ajudá-los a estabelecer conexões entre o que foi visto e o currículo da escola; professores de mais de uma área podem aproveitar o saber gerado por esse tipo de metodologia. Vale destacar que o planejamento prévio e a discussão posterior são tão ou mais importantes quanto a visita em si para que a cidade se transforme em uma verdadeira sala de aula.

Um exemplo pode ser dado a partir da experiência da escola Doutor Deoclécio Dias Machado Filho, que em 2011 realizou 32 aulas-passeios. Em 2012, a expectativa é de que 35 aulas-passeios sejam realizadas. O quadro abaixo ilustra a importância dessas aulas e a articulação curricular possível a partir das atividades desenvolvidas.

AULAS-PASSEIOS		
VISITAS	DISCIPLINAS	TEMAS
Atividade Rio a pé	Integração entre as disciplinas de Português e História	Alunos planejam o que seria visitado e foram os guias das visitas.
ONG Onda Verde	Integração entre as disciplinas de Ciências e Geografia	Educação ambiental e geografia da Baixada Fluminense
Museu Nacional das Belas Artes	História	História do Brasil, Grécia e Roma
Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro	Integração entre as disciplinas de Ciências Humanas e fomento à criação do grêmio estudantil	Democracia e participação popular
Museu de Energia (Centro Cultural da Light)	Integração entre a disciplina de Ciências e a Feira do Conhecimento da escola	Energia
Visita à redação de jornal local	Integração entre a disciplina de Língua Portuguesa e a oficina de rádio	Leitura e escrita
Museu do Corpo de Bombeiro	Língua Portuguesa	Ética e cidadania
Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (COPPE- UFRJ)	Ciências	Energia
Centro Cultural da Justiça Eleitoral	Projeto Escolar sobre Eleições	Eleições
Petrópolis	Integração entre as disciplinas de História e Geografia	Relevo, vegetação, localização geográfica, realidade local e Brasil Império.

Essa abertura à comunidade aproxima pessoas, grupos informais ou instituições das escolas e possibilita que o diálogo educacional seja descentralizado, pois agora, outros atores são convidados a participar da dinâmica educacional.

CANELA (RS): A EXPERIÊNCIA DE UM CIEP NO SUL DO BRASIL

Desde 1994, a Escola Estadual de Educação Básica Neusa Mari Pacheco – CIEP –, localizada no município gaúcho de Canela, vem discutindo e aperfeiçoando sua proposta de educação integral. Ela faz parte de um conjunto de escolas da política de educação integral dos CIEPs, implementada em 1992 pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul.

A escola desenvolve as disciplinas comuns às outras unidades – Matemática, Português, Geografia, História, Ciências (programas de saúde) e o que denominam *apoio de estudos* em todas elas, que, segundo seu projeto pedagógico, são as atividades de “fixação, técnicas de estudo, debates para os alunos trabalharem as dificuldades apresentadas no turno regular”. Além dessas, oferece Língua Espanhola e Língua Inglesa (desde o 1º ano do Ensino Fundamental), Comunicação (do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental) promovendo o incentivo à leitura; Recreação,

CANELA - RS

POPULAÇÃO **40.076 habitantes** (IBGE, 2012)

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



IDEB/2011: 5,2 para o 5º ano e 4,2 para o 9º ano

Artes, Canto, Teatro, Educação Física, Dança, Natação¹⁰ (desde o 1º ano do Ensino Fundamental), Turismo (do 6º ao 9º), Ensino Religioso (trabalhando, discutindo e desenvolvendo valores sociais e morais, todos os anos e etapas), Atividades Agrícolas e Atividades Ecológicas para todos os alunos matriculados.

Todas as disciplinas fazem parte da grade obrigatória, possuem professor concursado respondendo por todas as obrigações dos demais, como avaliação de frequência e de rendimento. Além dessas, as crianças podem participar da Banda Marcial ou da Banda Mirim – de acordo com a faixa etária. As atividades de qualificação profissional também são oferecidas aos alunos de Ensino Médio, ministradas por empresas ou órgãos públicos sob supervisão da escola.

CANELA - RS

A Escola Neusa
Mari Pacheco
tem longa
experiência em
educação integral

Existe uma programação muito ativa durante todo o ano. Alguns temas são especialmente trabalhados nas “semanas” – semana do civismo, do folclore, dos esportes, das artes, da ecologia e meio ambiente, entre outras, que agitam as crianças e adolescentes em torno do tema abordado, também norteando o trabalho docente e servindo assim como tema gerador durante as semanas. É comum que a escola também promova gincanas e festivais, como o de música, o de dança, o de teatro, para desenvolver o espírito competitivo de forma respeitosa.

O programa de saúde visa à promoção do bem-estar da comunidade. Há um consultório dentário e os professores trabalham a saúde bucal e física dos alunos.

Em 1994, a escola recebeu um terreno da Secretaria Estadual de Educação para ali fazer um Centro Agrícola. No final de 2004, a comunidade escolar adquiriu outros 11,9 hectares a partir de arrecadação própria, por meio de rifas, jantares, bailes, tudo organizado pelo Conselho de Pais e Mestres. Atualmente planta-se todo o tipo de frutas nos 15,9 hectares disponíveis, em especial uvas. Os alunos fazem conservas e sucos depois da colheita. O suco de uva é utilizado na merenda escolar, e o excedente da produção é vendido à comunidade; os valores arrecadados reverterem

¹⁰ Total das três atividades físicas: 6h/semana

integralmente para a área de alimentação da escola. A diretora Vera Morais afirma que a escola está quase autossuficiente em termos de alimentação, pois sua produção abastece grande parte do cardápio das crianças.

Além desse espaço, a escola possui 4,10 hectares para educação ecológica, conseguidos depois da desativação de uma escola rural na área. Nessa área de recreação privilegiada, situada a 14 km da escola, os estudantes pesquisam as 105 espécies de árvores nativas e os pássaros encontrados na região. Por todas essas ações, a Escola Neusa Mari Pacheco recebeu o Prêmio SESI de Qualidade na Educação, categoria Melhor Escola Pública do País, depois de ter concorrido com mais de 1.700 instituições do Brasil.



CAMPO GRANDE (MS): VÁRIOS CAMINHOS RUMO À CONCRETIZAÇÃO E EXPANSÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Em Campo Grande, a Secretaria Municipal de Educação (Semed) vem apostando na educação integral como uma maneira de educar seus cidadãos, com diferentes iniciativas e o acompanhamento constante e articulado de uma equipe dinâmica e extremamente motivada. A Semed vem driblando os desafios e colocando a capital do Estado do Mato Grosso do Sul no palco das discussões brasileiras sobre educação integral.

O município conta com três propostas de educação integral (Escolas de Tempo Integral, Programa Mais Educação e Educação do Campo em Tempo Integral) e cada uma traz contribuições que fazem refletir sobre novas metodologias de aprendizagem, integração curricular, espaços e tempos. Aqui nos deteremos mais detalhadamente nas propostas relacionadas às Escolas de Tempo Integral (ETIs) e à Educação do Campo em Tempo Integral.

CAMPO GRANDE - MS

POPULAÇÃO **805.397 habitantes** (IBGE, 2012)

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



| IDEB/2011: 5,8 para o 5º ano e 5 para o 9º ano



O desafio começou na própria organização curricular; a equipe envolvida no projeto estava interessada em inovar na maneira de aprender e isso incluía repensar como as disciplinas do currículo comum seriam ensinadas e que relação professor e alunos estabeleceriam. Dá-se então início a uma nova maneira de estruturar o currículo escolar e os horários de aprendizagem. O conceito de aula é substituído pelo de “tempo de estudo”, em que se organizam os diferentes “ambientes de aprendizagem”, nos quais serão trabalhados aspectos do currículo da base comum e da diversificada. O projeto enfatiza que a principal atividade dos alunos é estudar e não apenas frequentar as aulas, o que significa promover atividades monitoradas pelos próprios alunos, saídas eventuais para pesquisa, o movimento, a interação própria das crianças.

Coloca-se, desta maneira, o estudante no centro do processo de aprendizagem ao estimular o desenvolvimento de atividades que levam em consideração as necessidades dos alunos, tanto em relação ao seu desenvolvimento físico e psíquico como em relação a aspectos socioculturais. Para estimular o trabalho autônomo e colaborativo durante o “tempo de estudo”, que pode ter duração variada, utiliza-se a pesquisa como recurso pedagógico transversal que visa facilitar a aprendizagem. Assim, ela passa a ser o eixo que norteia todo o trabalho didático, independentemente do que o aluno esteja estudando. O estudante passa a ter papel ativo na busca de informações e conhecimentos, pois é constantemente instigado a acessar diversos meios de comunicação como a internet, jornais e revistas científicas, explorar os diferentes espaços físicos da comunidade e da cidade, buscar contato com as diversas atividades laborais e outras fontes de

CAMPO GRANDE - MS

O currículo das Escolas de Tempo Integral foi reestruturado para se adequar à nova proposta educacional



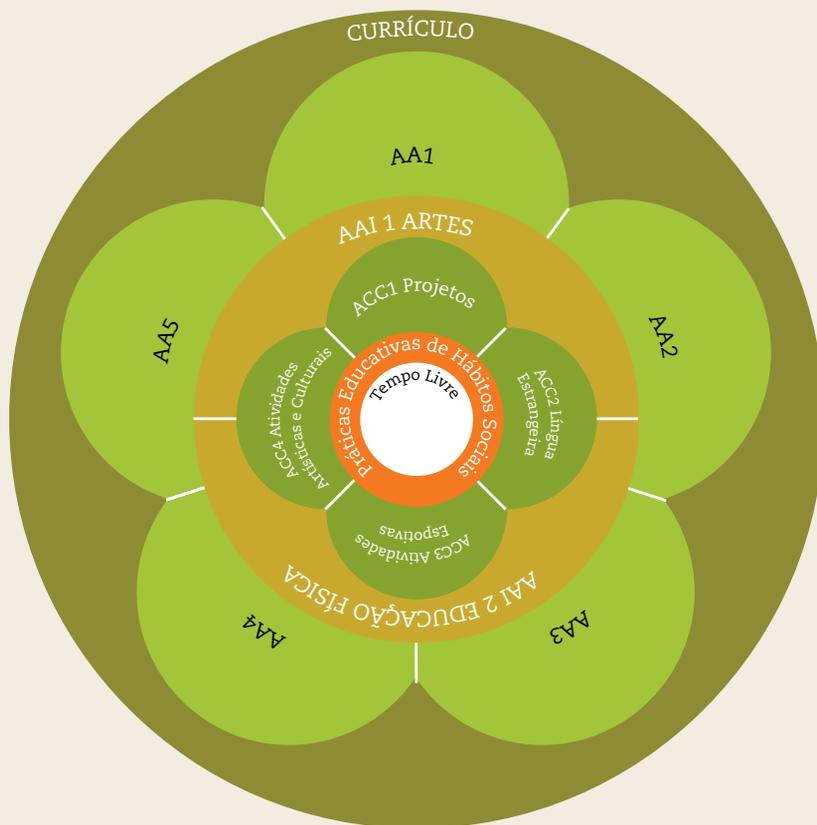
conhecimento. Vale destacar o importante papel dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), vistos como recursos necessários para adentrar o universo a ser pesquisado. O ambiente virtual e a cidade passam a ser espaços que devem ser aproveitados no processo de aprendizagem.

Ao trabalhar na perspectiva da educação integral, os profissionais da Secretaria buscaram organizar o currículo de maneira diferenciada, de tal forma que todas as atividades desenvolvidas nas ETIs façam parte do mesmo currículo. Dessa maneira, a base curricular comum está organizada em Ambientes de Aprendizagem (AA) e Ambientes de Aprendizagem Integradores (AAI). Os ambientes de aprendizagem são

compostos por áreas de conhecimento que buscam trabalhar a interdisciplinaridade, sendo organizados da seguinte maneira: Língua Portuguesa, História e Geografia (AA1), Matemática, Ciências e Língua Portuguesa (AA2), Língua Portuguesa, Ciências e Matemática (AA3), Língua Portuguesa, Geografia e Matemática (AA4) e Matemática, Língua Portuguesa e História (AA5). Esta nova denominação (ambiente de aprendizagem) visa modificar a concepção de que cada disciplina deve ser trabalhada separadamente. Nesse contexto, os professores são orientados a trabalhar a interdisciplinaridade de cada AA conforme seu planejamento e a necessidade dos projetos de que os alunos estão participando, portanto são estabelecidas conexões entre

as diferentes áreas do saber, de tal modo que nenhuma delas seja trabalhada de maneira isolada. Os Ambientes de Aprendizagem Integradoras correspondem a Artes (AA1) e Educação Física (AA2) e também são vistos na perspectiva da interdisciplinaridade. Já as atividades diversificadas, nomeadas de Atividades Curriculares Complementares (ACC), estão organizadas da seguinte maneira: ACC1 Projetos, ACC2 Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), ACC3

Atividades Esportivas (ginástica, dança, judô, xadrez, tênis de mesa, entre outras) e ACC4 Atividades Artísticas e Culturais (música, teatro, cultura popular, entre outras). Excetuando-se a ACC2, que é obrigatória a todos os alunos, as demais atividades complementares são optativas. Além destas atividades, o currículo na ETI também é composto pelas atividades de Tempo Livre (TL) e as Práticas Educativas de Hábitos Sociais (PEHS).



CAMPO GRANDE - MS

O currículo das escolas de Campo Grande valoriza práticas diversificadas do campo



Educação do Campo em Tempo Integral: a experiência da Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo

Em Campo Grande, a educação do campo é uma realidade e compõe uma das frentes de trabalho da Semed. A Secretaria coordena nove escolas rurais, sendo que três funcionam em período integral e uma delas oferece formação ao Ensino Médio em técnico agrícola: a Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo.

Inicialmente, a escola atendia apenas alunos do 6º ao 9º do Ensino

Fundamental, já com uma proposta de ensino integral voltado para a qualificação agropecuária. No entanto, havia na região uma demanda crescente de vagas para outras faixas etárias e, a partir de reivindicações da própria comunidade, em 2006 a Semed e a escola decidiram implantar gradativamente o ensino profissional integrado ao Ensino Médio e posteriormente, em 2008, o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.



Nascia então um projeto de escola do Ensino Fundamental ao Médio que visava atender, prioritariamente, filhos de trabalhadores rurais da região. Para tanto, era necessário que os conteúdos curriculares estivessem cada vez mais articulados com as práticas desenvolvidas no campo, o que daria suporte para que os alunos, ao ingressar no Ensino Médio profissionalizante, estivessem bem preparados para a formação técnica em agropecuária.

Na escola, o currículo é composto por uma base comum e complementado por atividades diversificadas que valorizam as práticas do campo, o desenvolvimento sustentável e a apropriação das novas tecnologias de informação e comunicação. Dessa maneira, às disciplinas curriculares tradicionais são acrescentadas as seguintes atividades:

jogos recreativos e brincadeiras de infância, iniciação às práticas agrícolas, iniciação às práticas zootécnicas, iniciação à informática aplicada, filosofia, sociologia, educação ambiental, artes e regionalismo, para os alunos do 1º ao 5º ano. Já o currículo do 6º ao 9º ano é complementado com atividades relacionadas às práticas agrícolas, zootécnicas, industriais, comerciais, filosofia e sociologia.

O Ensino Médio profissionalizante visa atender os alunos da própria unidade escolar egressos do Ensino Fundamental. Em seus 148 hectares de terra, a escola conta com diversos espaços destinados ao aperfeiçoamento prático dos alunos que cursam o Ensino Médio profissionalizante, entre eles: bovinocultura, suinocultura, avicultura, apiário, horticultura, piscicultura, viticultura, citricultura,

entre outros. Esses espaços, além de atender as necessidades práticas dos alunos, também oferecem a oportunidade de que os estudantes do Ensino Fundamental I e II possam cada vez mais estabelecer conexões entre os conteúdos curriculares e as atividades práticas.

A busca pelo constante aperfeiçoamento das atividades oferecidas e o incentivo às práticas rurais vêm favorecendo que muitas crianças e adolescentes possam aprofundar seus conhecimentos sobre a realidade do campo, além de proporcionar o aperfeiçoamento técnico dos jovens em agropecuária e agronegócios, caso haja interesse em dar continuidade a uma formação mais específica.



PALAVRA DE QUEM FAZ...

Entusiasmados com a motivação dos jovens para seguir com os trabalhos relacionados ao campo, os gestores da escola relataram que a maioria dos alunos que optaram por cursar o Ensino Médio profissionalizante deu continuidade aos estudos na área agrícola.

O caminho trilhado pelos estudantes vai desde o ingresso em universidades públicas e privadas até o prosseguimento dos estudos a partir do Projeto “Agroescola”, que iniciou suas atividades em 2012.

O diretor da escola relata que o projeto é fruto de uma parceria entre a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), a Prefeitura Municipal de Campo Grande, o Governo do Estado do MS e a Embrapa Gado de Corte, que oferecem aos alunos formados pelas escolas agrícolas uma especialização de 1600 horas em pecuária de corte. O curso, que segue o modelo dos oferecidos aos profissionais universitários, foi adequado ao perfil dos alunos vindos do ensino técnico, oferece bolsa de estudos e busca qualificar, cada vez mais, os jovens interessados em seguir trabalhando com a temática do campo. Segundo os gestores da escola, investimentos como esses proporcionam a permanência dos jovens na região e favorecem o desenvolvimento sustentável.

SANTOS (SP): SURF, SKATE E INGLÊS JUNTOS, PODE?

Santos, cuja política de educação integral iniciou-se em 2006 com a proposta de cidade educadora, tem uma experiência de integração de conhecimentos que merece ser conhecida.

A educação integral na cidade manifesta-se de duas maneiras: em escolas de período integral e nas de tempo de permanência ampliado, o que é feito graças às parcerias com espaços públicos ou alugados. Tanto em um modelo como no outro, cerca de 4.600 crianças inscritas fazem aulas das mais diversas modalidades de acordo com o núcleo a que pertencem. 420 educadores dão aulas de lutas (judô, capoeira, caratê e taekwon-do), esportes individuais (natação,

surfe e atletismo), esportes coletivos (futebol, voleibol, basquete, handebol e futsal), línguas e várias áreas das artes, além de contação de histórias, manutenção de skate e culinária, e acompanhamento pedagógico. Um dos núcleos, o Cais (Centro de Atividades Integradas), foi construído para receber várias dessas oficinas e atende 800 alunos. As crianças que não estão em escolas de período integral se deslocam em ônibus escolares.

Os 7 km da orla santista, margeada pelos belos jardins do passeio, atrai duas tribos para esses locais – surfistas e skatistas. Sabendo do interesse das crianças e adolescentes por essas atividades, a Secretaria de Educação

SANTOS - SP

POPULAÇÃO **419.614 habitantes** (IBGE, 2012)

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



| IDEB/2011: 5,6 para o 5º ano e 4,5 para o 9º ano



Erik Chade



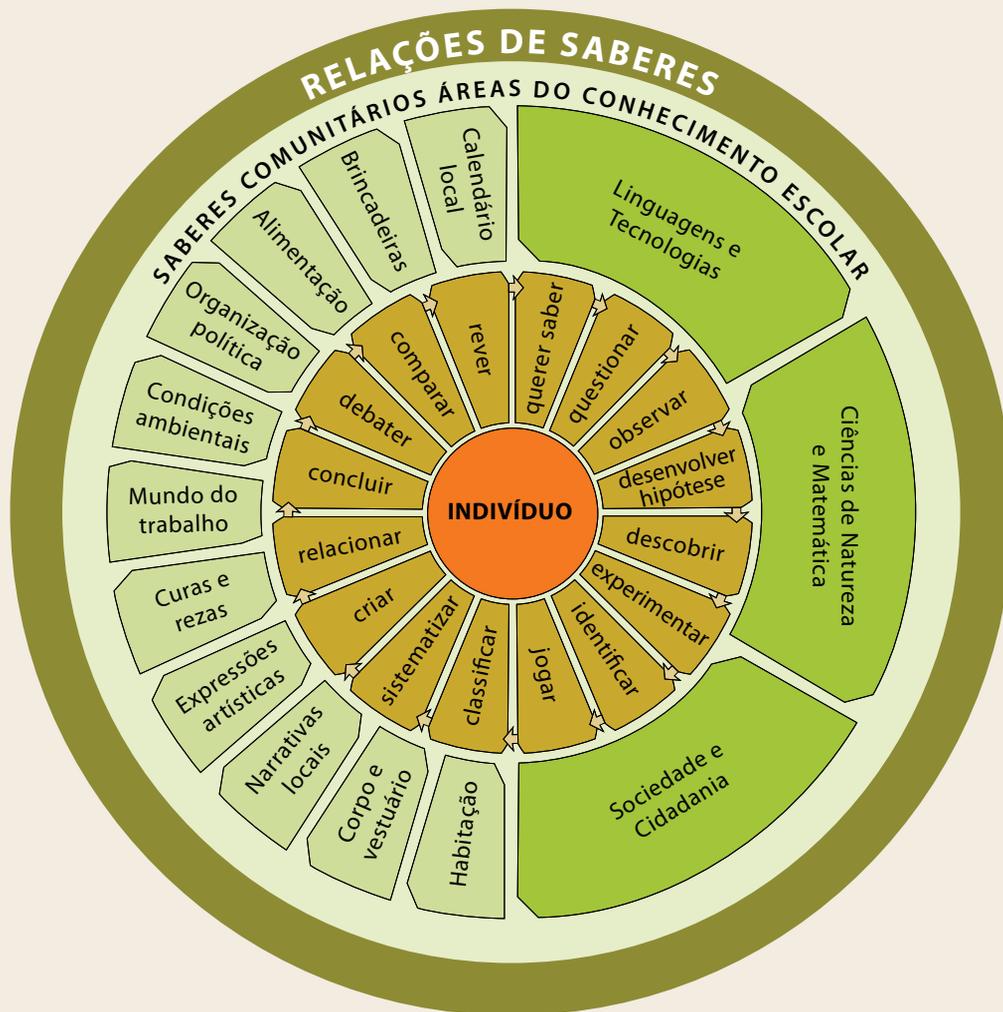
Erik Chade

definiu que ambas estariam entre as opções oferecidas aos alunos das escolas municipais do entorno. Técnicos experientes no skate e no surfe foram contratados para trabalhar com grupos de 8 a 10 crianças por turma, em aulas que podem ser práticas e teóricas. As crianças menores de 9 a 10 anos fazem skate enquanto as maiores já podem escolher o surfe. As aulas não se limitam à aprendizagem da técnica esportiva, mas enveredam pela cidadania e meio ambiente, uma vez que essas práticas são realizadas em espaços públicos. Aprender a manter a praia limpa, a rodar nas áreas permitidas para esse fim, compreender a função do emissário submarino, fazer a maquete do passeio público, reconhecer os personagens históricos das estátuas ali presentes são algumas das propostas desenvolvidas pelos instrutores.

Mas a novidade não se encerra aí. Como as manobras do surf e do skate têm nomes em inglês, os técnicos observaram ali uma boa oportunidade de trabalhar a língua inglesa de maneira contextualizada, capaz de despertar maior interesse nos alunos. Assim, enquanto parte da turma faz a aula de surfe, por exemplo, a outra parte aprende inglês de um modo bastante voltado para as necessidades turísticas e o vocabulário esportivo.

Assim, Santos alia uma boa utilização dos recursos da cidade aos interesses atuais de suas crianças e adolescentes dentro de uma concepção de educação que abarca habilidades, competências e conhecimentos bastante diversificados e, sobretudo, oferecidos de maneira original e criativa.

ASSOCIAÇÃO CASA DAS ARTES DE EDUCAÇÃO E CULTURA: AS MANDALAS QUE INTEGRAM SABERES, PESSOAS E INSTITUIÇÕES DA COMUNIDADE (RJ)



A Associação Casa das Artes de Educação e Cultura é uma organização da sociedade civil, fundada em 1999 por profissionais ligados à educação e à cultura. Atende crianças e jovens moradores de duas comunidades cariocas, a Casa de Mangueira, próxima ao Morro da Mangueira, e a Casa da Arte de Vila Isabel, instalada nas proximidades do Morro dos Macacos, ambas na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro.

Os alunos do Projeto de Educação Integral frequentam a Casa da Arte de segunda a sexta-feira e nela permanecem por 3 horas, em turnos alternados ao horário escolar. Os jovens e adultos do EJA participam dos trabalhos no período noturno.

Em 2007, a Associação Casa das Artes de Educação e Cultura criou a tecnologia social Mandala de Saberes, com o intuito de ampliar o diálogo entre as práticas escolares e as não escolares. Essa metodologia despertou enorme interesse Brasil afora. Atualmente, integra a “Coleção Mais Educação”, do MEC e vem sendo utilizada na orientação de novas políticas públicas em cultura e educação. Seguindo nessa trajetória, a Associação Casa das Artes de Educação e Cultura realiza ações em parceria com as escolas municipais do entorno, a partir da metodologia do Diálogo de Saberes, e das Mandalas de Saberes como estratégia para o diálogo.

Os projetos estruturados segundo o que é denominado Pedagogia de Trocas são possibilidades de influência recíproca entre grupos com saberes diferentes e transformam o educador num pesquisador das experiências da cultura, no mundo em que vai atuar. As pesquisas desenvolvidas nascem de processos participativos, elaborados através de diversas práticas que permitem colocar em diálogos as vozes e experiências dos envolvidos. Perseguem uma prática solidária, na qual todos são simultaneamente autores e agentes da educação.

O projeto procura se construir a partir de uma efetiva parceria entre escola e comunidade. No entanto, essa parceria não se dá apenas pelo acompanhamento escolar das crianças e adolescentes, pela utilização conjunta dos espaços educativos ou ainda pela proposta pedagógica elaborada em conjunto. Representantes da comunidade reúnem-se também regularmente com as escolas parceiras; participam dos Conselhos de Classe (COCs) e das reuniões pedagógicas. Relatórios anuais são apresentados às escolas, aos professores, patrocinadores e potenciais patrocinadores, com avaliações pormenorizadas do trabalho realizado, do desempenho dos alunos e do impacto de suas ações na família, na escola e na comunidade. Trata-se da efetivação de uma parceria escola/comunidade capaz de congregar os



Noélia Albuquerque

RIO DE JANEIRO - RJ

A Casa da
Arte de Educar
foi vencedora
nacional do Prêmio
Itaú-Unicef no
ano de 2009

saberes escolares aos saberes das comunidades, promovendo um programa que proporciona às crianças e jovens uma educação integral de qualidade. Curas, rezas, alimentação, brincadeiras, mitos e narrativas locais “conversam” de maneira simples e de fácil entendimento com os saberes escolares da História, Geografia, Biologia, enfim, com o saber acumulado e sistematizado historicamente.

A avaliação do desenvolvimento dos alunos parte do chamado “marco zero”, definido junto com a escola, no início do ano. O acompanhamento de cada criança é feito e o seu desempenho é avaliado três vezes ao ano. As crianças também fazem a sua auto-avaliação e, a partir dela, são estimuladas a traçar um plano de metas para si.

Para os educadores da Casa, a educação de qualidade que acreditam buscar depende diretamente da sua própria capacidade de escutar, de negociar, de trocar e de se relacionar com os desafios escolares de seus alunos.

Os saberes

Segundo a proposta, entre escolas e comunidades circulam, pelo menos, dois grandes grupos de saberes. De um lado, os saberes avalizados pela sociedade através da produção acadêmica, de teses, publicação de livros etc. De outro, em relação direta com a vida, estão os saberes que têm origem no fazer, que têm a experiência como grande fonte. Os atores envolvidos reconhecem que ambos os saberes possuem limitações e possibilidades semelhantes. Assim, procuram aproximar o pensamento científico ao saber local, relacionando-o aos desafios cotidianos.

Os saberes comunitários representam o universo cultural local, isto é, tudo aquilo que os alunos trazem para a escola, independentemente de suas condições sociais. O que se quer é que os alunos aprendam através das relações que possam ser construídas entre os saberes.

O objetivo é identificar aspectos gerais que possam ser aplicados a diversos contextos, uma vez que se trata de áreas articuladas à realidade social e cultural brasileira. Assim, foram selecionados onze áreas distintas de saberes: Habitação; Corpo/vestuário; Alimentação; Brincadeiras; Organização política; Condições ambientais; Curas e rezas; Mundo do trabalho (moedas de troca); Expressões artísticas, verbais,

visuais, corporais, musicais; Narrativas locais; Calendário local. Para se ter uma ideia, na área de expressão verbal, podem ser pesquisados os seguintes temas: há particularidade na forma de se comunicar na comunidade? Quais as expressões mais utilizadas? Quais as gírias? Que relações podem ser estabelecidas entre as expressões verbais e as lendas e as narrativas locais?

As mandalas

A mandala é um símbolo que representa a totalidade e está presente em diferentes culturas e em diferentes tempos históricos; ela foi escolhida pela organização e pelo projeto por representar as inúmeras possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre escola e comunidade. Tanto a organização, como os educadores, a comunidade e as crianças e adolescentes produzem mandalas para representar suas totalidades. É possível identificar as mandalas dos saberes comunitários, dos saberes escolares, de cada uma das oficinas/atividades e até de cada criança e adolescente do projeto. Pode-se perceber que o currículo organizado dessa maneira e por meio dessa metodologia é capaz de proporcionar significativas oportunidades de desenvolvimento para crianças, adolescentes e famílias participantes do Projeto da Casa das Artes de Educação e Cultura.

NO NORTE DO PAÍS, O AMAZONAS INOVA A EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA JOVENS

O Estado do Amazonas iniciou sua experiência com escolas de tempo integral em 2002, ao implantar dois projetos-piloto, no Município de Manaus, nas escolas Marcantonio Villaça e Petrônio Portela, pertencentes à rede estadual de educação. Diferentemente de muitos municípios que priorizaram a educação integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas ousou ao iniciar suas discussões sobre o tema a partir do Ensino Médio, um grande desafio. Atualmente, o município conta com nove escolas de Ensino Fundamental I, nove de Ensino Fundamental II e oito de Ensino Médio que oferecem educação em tempo integral.

Os desafios encontrados não foram poucos, pois cientes das particularidades do Ensino Mé-

dio (altos índices de abandono escolar e assuntos relacionados ao mercado de trabalho, entre outras questões da adolescência), era necessário motivar os jovens a seguir com a trajetória de estudos, agora em período integral. A saída encontrada pela Escola Marcoantonio Villaça foi readequar a matriz curricular e envolver ativamente os jovens em projetos de iniciação científica, nos quais a curiosidade de descobrir o mundo é constantemente aguçada. Para tanto, investiu-se na reestruturação de locais dentro da escola que pudessem oferecer maiores oportunidades pedagógicas aos alunos. Os laboratórios e espaços ociosos ganharam vida e proporcionaram aos alunos uma nova relação com esse ambiente. Dessa maneira, a escola passou a contar com duas bibliotecas que foram equipadas com livros que dialogam com

AMAZONAS

O ESTADO DO AMAZONAS POSSUI **3.483.985 habitantes** (IBGE, 2012)

REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO



| IDEB/2011: 4,3 para o 5º ano e 3,8 para o 9º ano

a juventude. Paralelamente, laboratórios de física, química, matemática, artes e informática começaram a fazer parte da dinâmica de sala de aula e do universo dos estudantes.

Todas as semanas, jovens pertencentes ao primeiro, segundo e terceiro anos passaram a se agrupar, conforme seus interesses, em projetos de iniciação científica que seriam desenvolvidos ao longo do ano com o apoio de um professor. Estudantes das mais diferentes idades começaram a trabalhar juntos, partilhar saberes e buscar respostas para seus questionamentos. Os professores introduzem os alunos em um universo diferente ao auxiliá-los a escrever artigos científicos, realizar fichamentos das leituras e elaborar planos de pesquisa. Além dessas metodologias, os estudantes lançam mão de outros recursos como documentários, visitas às comunidades, pesquisas em jornais, livros e internet. Tudo isso auxilia os jovens a organizar

o conhecimento acumulado e as respostas que vão sendo encontradas no decorrer do percurso. No final do ano, os alunos são convidados a apresentar suas pesquisas na “Mostra de Projetos de Iniciação Científica” que a escola realiza e que reúne todos os projetos de pesquisa daquele ano. Os estudantes elaboram cartazes e apresentam o desenvolvimento dos projetos, seguindo a mesma dinâmica dos grandes eventos científicos. Assim, é possível encontrar pesquisas das mais diferentes áreas, com projetos como: “A Biblioteca – Formando Multiplicadores de Informação”, “O Compreender Textual”, “O Estudo da Geometria numa Perspectiva Freiriana”, “Manaus, Igarapés e Espaços Urbanos” e o projeto “Quinovar: Inovando no Ensino da Química”.

Desse modo, a rede estadual de educação tem buscado incentivar as escolas a investir constantemente em inovações na maneira de aproximar o jovem dos mais diversos saberes, potencializando ações que dialoguem com a cultura juvenil e que tornem dinâmica a relação do estudante com a aprendizagem.

MANAUS - AM

Alunos de Ensino Médio fazem pesquisas para participar da “Mostra de Projetos de Iniciação Científica.”



O CEARÁ APRENDE A UNIR A ESCOLA AO MUNDO DO TRABALHO

Em 2008, a Secretaria Estadual de Educação do Ceará começou a investir em uma nova modalidade de formação que seria oferecida aos jovens cearenses, o Ensino Médio integrado à educação profissionalizante a partir das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP). A iniciativa começou a ser aplicada em 25 escolas e oferecia, inicialmente, quatro cursos técnicos de nível médio: enfermagem, turismo, segurança do trabalho e informática. Atualmente, são 92 escolas e 51 cursos em funcionamento em 71 municípios cearenses, e seis novas escolas serão inauguradas em 2013, das quais duas situadas em Fortaleza. Cada escola oferece de três a quatro cursos distintos, sendo atendidos cerca de 30 mil alunos no total.

A ampliação da jornada escolar foi um dos requisitos essenciais para que a proposta pudesse ser posta em prática. Para tanto, a matriz curricular passou a contar com nove tempos pedagógicos diários, nos quais os conteúdos da base nacional comum são integrados aos do ensino profissionalizante e às atividades diversificadas. Diariamente, os estudantes estão envolvidos em diversas atividades durante as 10 horas em que permanecem na escola.

Um dos grandes desafios da proposta é caminhar cada vez mais na direção da integração completa da matriz curricular. Atualmente, as disciplinas do núcleo comum estão integradas aos cursos oferecidos a partir da ênfase dada a determinadas

CEARÁ

O ESTADO DO CEARÁ POSSUI **8.452.381 habitantes** (IBGE, 2012)

REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO



| IDEB/2011: 4,9 para o 5º ano e 4,2 para o 9º ano



CEARÁ

Em 2012, mais de 30.000 adolescentes estavam matriculados em 51 cursos nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará.

disciplinas conforme o curso escolhido; dessa maneira, os cursos do eixo saúde, como o de enfermagem, por exemplo, terão uma formação mais sólida em disciplinas relacionadas a essa área, neste caso a biológica. Além da busca pela solidez da formação profissional, a matriz curricular contempla atividades complementares, desenvolvidas com instituições parceiras, que abordam temas como: Horário de Estudo (organizado com base na metodologia da aprendizagem cooperativa); conteúdos sobre o Contexto nas Relações de Trabalho – CRT e Desenvolvimento Pessoal e Social (Projeto de Vida); Temáticas, Práticas e Vivências; Formação para a Cidadania e Projetos Interdisciplinares.

Os alunos, ao ingressarem no 1º ano do Ensino Médio, optam por cursos que estão

ligados a diferentes eixos tecnológicos, a saber:

- Ambiente, Saúde e Segurança
- Apoio Educacional
- Controle e Processos Industriais
- Gestão e Negócios
- Hospitalidade e Lazer
- Informação e Comunicação
- Infraestrutura
- Produção Alimentícia
- Produção Cultural e Design
- Produção Industrial
- Recursos Naturais

No 3º ano os jovens têm a oportunidade de colocar em prática muito do que aprenderam ao realizarem o estágio



obrigatório em empresas parceiras das escolas. O governo do estado se responsabiliza pela oferta de bolsas de estágios, equivalentes a meio salário mínimo, vale transporte e seguro de vida, além de oferecer tutoria aos jovens sob a responsabilidade dos professores orientadores. Toda essa movimentação resulta em uma evasão em torno de 10% e lista de espera em todos os cursos ¹¹. Os índices de empregabilidade atingem percentuais significativos, em torno de 48%, assim como resultados expressivos em relação à aprovação em vestibulares e bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Com a proposta de ampliar a oferta a outros municípios, o Estado do Ceará vem apostando que o caminho para a construção de um projeto de educação integral que envolva os jovens passa por oferecer-lhes uma formação consistente e que lhes permita enfrentar os desafios que a contínua profissionalização impõe.

¹¹ Segundo o anuário da educação brasileira "Todos pela Educação", a taxa de evasão no Ensino Médio no Brasil é de 10,3% (2010), no Nordeste de 14,2% e no Ceará de 10,6% (fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil>).

EM SÍNTESE:

Neste capítulo pudemos conhecer como diferentes municípios e estados estão inovando na maneira de realizar educação integral. O equacionamento dos problemas dialoga com as possibilidades de cada região; as novas metodologias de aprendizagem estão sendo incorporadas ao fazer cotidiano das escolas e o diálogo com novas linguagens, que complementam o conteúdo escolar, só tem beneficiado crianças e adolescentes de todo o país.

Esses municípios começaram como você, com muita vontade, criatividade e a aposta em uma educação pública de qualidade. Vejamos algumas das lições aprendidas que podem contribuir com a implantação de uma política de educação integral:

- Olhar para o território a fim de estabelecer possibilidades de aprendizagem que conectem os saberes aprendidos nas escolas com o universo cultural dos estudantes, valorizando a cultura, os espaços e os saberes locais, mas sempre em conexão com o mundo;
- Refletir sobre as várias metodologias de ensino e adequá-las a um projeto de educação integral que repense a reorganização dos tempos e espaços, para que os estudantes sejam constantemente desafiados diante de novas possibilidades de aprendizagem.
- Envolver todos da comunidade escolar (famílias, professores, diretores, alunos, funcionários) na discussão sobre o tipo de educação integral que será oferecida, possibilitando a integração constante de todos os agentes envolvidos.
- Utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis é uma maneira de inovar os métodos, ao mesmo tempo que se ensina ao estudante como navegar na rede de maneira inteligente.
- Em relação aos adolescentes e jovens que constituem atualmente o grande desafio para os educadores, os exemplos citados mostram que as demandas do mundo cotidiano, como a preparação para o trabalho, as tecnologias e, principalmente, a chamada à participação precisam estar presentes quando se pensa em uma educação integral provocativa para essa faixa etária.

OPINIÃO DE ESPECIALISTA

INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Diversos fatores concorrem para que a integração curricular se efetive. São fatores que se entrelaçam e dependem do desenho da educação integral proposta – que, no meu entender, se desenvolve em tempo integral –, seus objetivos, a quem visa atender, quem

desenvolve as atividades. É bom esclarecer um de seus pressupostos: a integração curricular não é espontânea, ela é construída, depende de intenção e planejamento, de trabalho coletivo

e organização para que possa ser alcançada. Alguns aspectos facilitam a integração curricular; o que não significa que garantam. Outros dificultam essa integração; o que não quer dizer que a impeçam.

Tomemos como modelo uma proposta de educação integral que tenha todos os fatores favoráveis para essa integração: primeiro, ela se dá em tempo integral

para alunos e professores, assim toda a comunidade escolar pode desfrutar do contato prolongado ao longo do dia, todos os dias; segundo, todos os alunos estão incluídos no projeto, portanto não há necessidade de separar atividades curriculares num turno e atividades de ampliação curricular/jornada em outro, permitindo a organização do horário que entremeia atividades de concentração intelectual com atividades de expressão artística, por exemplo; dessa forma, os profissionais de diferentes formações terão oportunidade de convivência próxima, trocando ideias, incorporando novas práticas; terceiro, há disponibilidade de infraestrutura e espaço na escola para o desenvolvimento das diversas atividades, desse modo os vários profissionais e alunos têm possibilidade de aproximação maior porque partilham lugares comuns. Por mais que se possam organizar atividades no espaço dentro da escola, facilitando proximidade entre os participantes da comunidade escolar, é sempre estimulante, desejável e enriquecedor desenvolver atividades em espaços da cidade/município, não por falta de espaço escolar, mas pelo objetivo mesmo de vivenciar o espaço extraescolar.

LÚCIA VELLOSO MAURICIO

*Professora-adjunta da UERJ/
FPP. Mestrado, doutorado e
pós-doutorado em educação.
Responsável pela formação de
professores na implantação
dos CIEPs. Ex-consultora da
Fundação Darcy Ribeiro*

Apesar do modelo descrito, os fatores que favorecem a integração curricular por si só não são suficientes para que ela seja construída, mesmo supondo as condições necessárias como recursos materiais e humanos suficientes, além da infraestrutura adequada. É indispensável que os objetivos do projeto de educação integral sejam não apenas conhecidos por todos os integrantes da comunidade escolar, como partilhados, processo que ocorre quando se dá a construção coletiva desses objetivos. Vamos supor um município que tenha como programa de governo desenvolver educação integral em tempo integral em determinado número de escolas. O processo de discussão interno da escola para avaliar se ela apresenta condições para aderir a esse projeto já constitui a primeira etapa da sua discussão coletiva. Para que a adesão se fortaleça, processo que ocorre no debate para operacionalização do projeto, é necessário garantir tempo regular de discussão coletiva, previsto, inclusive, no calendário escolar. Essa discussão coletiva é um processo formativo que deve atender a demandas da própria escola como a temas que os implementadores do projeto considerem pertinentes. O que se quer destacar é que o projeto de educação integral é da escola e não de alguns professores, portanto a escola o constrói na medida em que pavimenta suas etapas através da sua discussão coletiva. É um processo formativo de equipe, que pode ser auxiliado pela presença de especialistas para aprofundar determinados temas, como também pela instituição da função de coordenador do projeto, professor da escola

que atue exatamente no sentido de buscar a integração das diversas linguagens através da articulação dos vários profissionais organizados no tempo e no espaço.

Um fator que pode favorecer a integração curricular diz respeito aos profissionais que vão desenvolver o projeto. Se são todos professores, apesar da grande variedade de concepções de educação e de mundo com as quais se identificam, já se parte de uma base comum para o desenvolvimento de qualquer projeto, porque partilham, de certa maneira, de formação equivalente, de condições de trabalho semelhantes, legitimados por processos regulatórios comuns. Se são profissionais com formações diversas e em níveis diferenciados, esse processo de integração provavelmente vai requerer esforço maior, tendo em vista que a aproximação entre diferentes ou desiguais pode ser delicada, às vezes conflituosa, e supõe a construção de bases compatíveis como carga horária, remuneração, participação em decisões, entre outras. Não se quer dizer que trabalhar exclusivamente com professores é a melhor proposta; o que se quer é chamar atenção para o fato de que a integração da diversidade pede mais cuidado. Vale lembrar que nem sempre há professores disponíveis para a variedade de linguagens que se quer oferecer, como também que a diversidade de profissionais é muito enriquecedora.

Nos municípios que já pesquisamos, particularmente no Ceará, temos visto projetos de educação integral com professores, com

monitores e com ambos. De maneira geral, para as atividades mais “curriculares” como reforço escolar em Sobral, tarefa orientada em Eusébio, e acompanhamento pedagógico nos moldes do Programa Mais Educação, em Maracanaú, a opção é o trabalho do professor. Como também era nos CIEPs de Darcy Ribeiro para o estudo dirigido. Para as atividades artísticas, esportivas, artesanais e outras tanto encontramos professores como monitores ou equivalentes. Em alguns municípios, por falta de profissional disponível; neste caso costuma-se exigir Ensino Médio completo e relação institucional reconhecida, como é o caso de mestres de capoeira, de participantes de grupo de teatro ou de dança. Em outros municípios, recorre-se a artesãos que não são professores, mas têm saber próprio reconhecido e fortalecem articulação comunitária, como vimos em Eusébio com rendeiras e outros artesãos. A incorporação desses profissionais à vida escolar é, sem dúvida, enriquecedora, mas a solução funcional para sua integração ainda é um desafio. Na época dos CIEPs, esta atividade era desenvolvida pelo animador cultural, considerada uma função indispensável para a articulação da escola com a comunidade. Entretanto, não se encontrou solução jurídica, na época, para que pudessem participar de concurso público.

Começamos este texto com a proposta de educação integral em tempo integral que envolve todos os alunos e os professores, partindo do pressuposto de que esse fato facilita o processo

de integração curricular. O que fazer se o projeto não inclui todos os alunos, nem todas as atividades são desenvolvidas por professores, nem a escola conta com os espaços necessários para todas as atividades? Essas circunstâncias tornam premente a discussão coletiva sobre o projeto, com encontros regulares previstos, para que todos se sintam não apenas conhecedores, mas também responsáveis pelas soluções encontradas para: prioridade para demandas de infraestrutura, organização do espaço, organização do tempo, critério de prioridade de alunos, critério de seleção de profissionais, perfil de coordenador, processo de formação, entre outros tantos temas que a educação integral requer.



São Paulo-SP. Casa Mestre Ananias -
Centro Paulistano de Capoeira e Tradições Baianas

OPINIÃO DE ESPECIALISTA

ESCOLA PÚBLICA DE HORÁRIO INTEGRAL

EDNA BORGES

Doutoranda em educação pela UFMG; assessora institucional da MAGISTRA - Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais

As experiências educativas que têm como foco a educação integral na perspectiva da ampliação do tempo do aluno sob a orientação da escola estão se ampliando cada vez mais no cenário brasilei-

ro, seja nas escolas das redes estaduais, seja nas municipais, e têm encontrado ressonância na legislação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) prevê no seu art. 34 a ampliação progressiva da jornada escolar do Ensino Fundamental para o regime de tempo integral, a critério dos estabelecimentos de ensino. Além de prever a ampliação do Ensino Fundamental, para tempo integral, a LDB admite e valoriza as experiências extra-escolares (art. 3, inciso X). Este dispositivo legal amplia os espaços e práticas educativas ao dispor, ainda, no seu art. 1º:

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar,

na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Importante ressaltar ainda que tanto o Plano Nacional de Educação que estipula o período de pelo menos sete horas diárias para o Ensino Fundamental, quanto a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) com destinação de recursos para as escolas de Educação Básica em tempo integral, reforçam a ampliação do tempo escolar.

Respaldados na legislação e com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, os gestores dos sistemas educacionais, dentro de suas possibilidades de recursos materiais e humanos, têm optado ou pela oferta do horário integral, dentro da própria unidade escolar, ou em parceria com a sociedade civil. Na primeira proposta, as crianças permanecem durante todo o dia na escola, desenvolvendo atividades curriculares variadas e recebendo alimentação e cuidados básicos. Na segunda, a oferta de atividades diversificadas aos alunos ocorre no turno alternativo ao da escola, por meio de

articulação com instituições da comunidade local (associações comunitárias, clubes, estabelecimentos comerciais, empresas, fábricas, centros de lazer, centros culturais, centros de saúde, igrejas, creches, faculdades, universidades, fundações e institutos de pesquisa), buscando oferecer experiências plurais como oficinas de arte, atividades esportivas e culturais e reforço escolar, dentre outras. Nessa direção, toda a comunidade, ou seja, os atores que dela participam das mais diversas formas, tornam-se co-responsáveis e colaboradores no processo de aprendizagem das crianças e adolescentes na sua plenitude e, como consequência, a escola se envolve mais diretamente no cotidiano dos educandos. Muitas das oficinas culturais e educativas que são oferecidas no turno complementar são ministradas por agentes culturais selecionados na própria comunidade, tais como: artistas, artesãos, mestres de capoeira, instrutores de artes marciais, danças, dentre outros, e ainda estagiários universitários que organizam oficinas relacionadas ao curso de origem ou atuam em estratégias de reforço escolar, como o para-casa¹².

Nas duas propostas podemos encontrar apenas grupos de alunos atendidos no programa, sendo geralmente os que apresentam maiores dificuldade de aprendizagem e/ou os que se encontram em situação de risco social, ou o atendimento de todos os alunos matriculados.

As duas opções são válidas e apresentam pontos negativos e positivos, e a criatividade dos gestores e professores vai construindo outras possibilidades de ampliação do tempo escolar. O importante é que essas propostas tenham como eixo propiciar às crianças e adolescentes das classes populares, tempo escolar adequado para assegurar *a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, e a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios e em estudos posteriores para progredir no trabalho*, condições estas que, no geral, já estão asseguradas às crianças e adolescentes da classe média, conforme disposto no art. 206 da Constituição Federal.

Sabemos que não há como universalizar a escola de horário integral em curto espaço de tempo em todo país, pois reorganizar espaços e tempos no sentido da sua ampliação exige custos, seja na contratação de novos profissionais, na adaptação da infraestrutura ou na aquisição de novos materiais didáticos e pedagógicos. Essa universalização será gradual, mas deve estar alicerçada em bases fortes, garantindo de fato a melhoria da aprendizagem de todas as crianças e adolescentes, e diminuindo drasticamente a evasão e a repetência. As propostas de ampliação do tempo devem ter como objetivo promover a inclusão e ao mesmo tempo contribuir para a melhoria da qualidade da formação do estudante, para responder às várias necessidades formativas do sujeito, contemplando não somente a dimensão cognitiva, mas também as dimensões afetiva, ética, política, cultural e estética.

12 Em outras regiões do Brasil: dever de casa ou tarefa.

As experiências atuais têm mostrado a necessidade de refletirmos sobre alguns aspectos da escola pública de horário integral, em especial daquelas que são construídas em parcerias com a sociedade civil. O primeiro aspecto diz respeito à articulação da proposta curricular do turno regular com a do turno complementar. Como bem recomenda o Ministério da Educação, no documento “Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional”,

a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala e aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado para à ocupação do que à educação. (BRASIL, 2008, p.23)

Assim, é fundamental que as atividades socioeducativas no turno complementar estejam integradas ao projeto político-pedagógico da escola. Uma boa alternativa seria pensar em uma organização que intercalasse atividades do “currículo formal” com as atividades complementares. A ideia é deixar claro que todas as atividades são importantes para o projeto político-pedagógico da escola e ele deverá ser único, conhecido e efetivado por todos os professores, monitores, agentes culturais, ou oficinairos envolvidos no trabalho educativo. Necessariamente, se o projeto pedagógico

da escola já estiver elaborado, deverá ser redimensionado coletivamente para incluir a proposta de escola de horário integral.

A construção da unidade pedagógica da escola pode ser facilitada com a existência de um profissional, de preferência um professor ou o próprio coordenador pedagógico, com a função de estabelecer as articulações entre as atividades dos dois turnos e é fundamental a interação dos profissionais que atuam no tempo integral com os docentes da escola, para que não sejam geradas insatisfações de natureza diversas. É necessária uma gestão integrada de toda a escola e os gestores escolares devem estar atentos para a construção de espaços e tempos que permitam essas articulações. A integração deve se dar nas rotinas do dia a dia e deve contemplar a avaliação dos aspectos negativos, positivos e o que precisa melhorar para um planejamento conjunto do semestre ou do ano seguinte.

O segundo aspecto que gostaríamos de salientar é que a escola de tempo integral deve ser vista na ótica do direito das crianças e adolescentes e como dever do Estado. Não há implantação da escola de tempo integral sem vontade política, pois ela implica em uma disponibilidade de recursos materiais e humanos significativa, ou uma articulação entre serviços oferecidos pelo Estado e pela comunidade que não se dá espontaneamente. Portanto, ela deve ser uma política de Estado, assumida em sua plenitude pelos governos.

PARA SABER MAIS

Leituras que podem ajudar sobre o tema “Educação integral”

CAVALIERE, A.M. Tempo de escola e qualidade da educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, Cedes, vol. 28, nº 100, pág. 1017-1035, 2007.

CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. *Colóquio educação integral*. São Paulo: Cenpec, 2010.

CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. *Tendências para educação integral*. São Paulo: Fundação Itaú Social, Cenpec: 2011.

CENPEC. *Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral*. – Parceria Fundação Itaú Social, Unicef. São Paulo: Cenpec 2006.

COELHO, L. M. *Políticas públicas municipais de jornada ampliada na escola: perseguindo uma concepção de Educação Integral*. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro, Unirio, Observatório da Educação, Capes/Inep.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, 2009.

MAURÍCIO, L.V. (Org.). Educação integral e tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v.22, n.80, 2009.

MAURÍCIO, L.V. *Ampliação da Jornada Escolar no Brasil: Panorama atual*. Ppt de 26 de agosto de 2011. Disponível em: <<http://luciavelloso.com.br/apresentacao.html>>. Acesso em: 24 ago. 2012.

MEC. *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas*. 1ª ed. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>.

MEC/SEB. *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada*. Brasília: MEC/SEB, 2011. Série Mais Educação. Disponível em: <portal.mec.gov.br>.

MOLL, J. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.



capítulo

02

NOVAS
SITUAÇÕES DE
APRENDIZAGEM
*pedem um
novo educador*

PERGUNTAS QUE PODEM SER RESPONDIDAS NESTE CAPÍTULO:

Quando realizar atividades de formação? Para quem?

Quem deve participar da formação continuada, somente professores?

Como possibilitar que os conhecimentos adquiridos se integrem à prática docente?

Que parcerias podem ser feitas nessa área?

Como formar educadores nas novas tecnologias?

Que alterações podem ser feitas na rotina para garantir a formação continuada?

Desde os primeiros tempos da colonização do Brasil até os dias de hoje, a ideia de educação remete à escola. Ainda que nem todos os brasileiros a tenham frequentado, aqueles que passaram pelos bancos escolares têm imagens claras e fortemente presentes do que sejam alunos, classes, séries, salas de aula, professores, diretores, recreio, lição e demais rotinas ou funções ligadas à tarefa de educar.

Se educar está, quase sempre, associado à

escola, os conteúdos a ensinar estão ligados aos conhecimentos científicos, transpostos e organizados pedagogicamente em disciplinas – humanas, exatas ou biológicas. Assim, durante séculos, educar tem sido tarefa de uma dada instituição, realizada por um grupo de profissionais formados para esse fim, que compartilha conhecimentos organizados em disciplinas; já os modos de ensinar podem variar, e isso faz com que diferenciemos práticas pedagógicas. Outras formas de educar ou outras instituições são muito pouco consideradas quando se pensa em educação de crianças e adolescentes, salvo algumas exceções. Entretanto, isso vem mudando e de maneira bastante rápida desde o início dos anos 2000 em nosso país.

Conceber a educação de forma mais abrangente, que inclua outros atores e instituições não é ideia tão recente assim, mas quando feito em larga escala, como ocorre no Brasil hoje, realmente parece algo inovador. A educação integral, implementada em nosso país nesses últimos anos, vem colocando em xeque várias ideias até então hegemônicas, e adotando outras que vêm dar um novo tempero à escola: educar (quando fora do âmbito familiar) passa a ser tarefa de toda a sociedade (família, escola e comunidade), realizada por diferentes atores que ensinam, transmitem e trocam conhecimentos diversificados. Habilidades e competências emocionais, sociais, artísticas, físicas somam-se às cognitivas até então preponderantes em qualquer nível do ensino escolar.

As ideias relativas ao papel da escola e à concepção do ofício do professor, tão

impregnadas na sociedade, atravessam o exercício docente de maneira mais profunda do que se pode imaginar. Professores exercem sua tarefa da maneira como concebem sua profissão, o que inclui as ideias e representações que guardam de si como alunos e de seus próprios professores, ou seja, a forma pela qual vivenciaram o papel de estudantes quando estavam na escola. Daí uma das grandes dificuldades de alterar práticas, renovar saberes e rever concepções educativas.

Assim, para mudar a escola é preciso também dar um grande mergulho nas concepções existentes sobre cargos, funções e papéis das profissões envolvidas. Isso não é, em absoluto, empreitada fácil, mas está ocorrendo em todo o país. E pode ser feito por meio da formação em serviço ou continuada, que não é mais um ideal a ser buscado, mas sim uma rotina para muitos educadores. Professores,

gestores e educadores sociais começam a rever seus papéis, seus conceitos, suas ideias sobre educação e sobre sua própria função, de modo a poderem realizar as mudanças necessárias à implementação de uma educação integral abrangente. Sem que essa transformação ocorra, corre-se o risco de serem desenvolvidas inúmeras ações sem que o essencial tenha sido revisto. Só tendo um relacionamento vivo e significativo com seu próprio trabalho, com o conhecimento, com as práticas existentes é que gestores, professores e educadores sociais poderão propor uma nova escola e um novo jeito de educar.

E é isso que tem acontecido por aí. Neste capítulo você vai conhecer alguns tipos de formação continuada de educadores que estão começando a surgir, fazendo diferença na educação das crianças e adolescentes.

RIO DE JANEIRO - RJ

Para a educação integral, o desenvolvimento de habilidades e competências emocionais, sociais, artísticas, físicas somam-se às cognitivas até então preponderantes em qualquer nível do ensino escolar.

Crianças em roda de histórias na ONG Ballet de Santa Teresa.

Gerson de Menezes Costa



ABRINDO ESPAÇOS NA ROTINA PARA O APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL

Ao priorizar o aperfeiçoamento constante de seus profissionais, as secretarias de Educação deparam-se com inúmeros desafios, e um deles diz respeito à organização do tempo que o professor terá para se dedicar à sua formação. Os horários para estudo são garantidos por lei em todas as redes, mas na prática muitos gestores têm dificuldades para gerir o tempo e organizar esse tipo de atividade. Experiências que conseguiram driblar os desafios e investiram na prática sistemática de formação em serviço relataram a melhoria nos ambientes de trabalho, a maior coesão entre os profissionais, o equacionamento de problemas comuns, o compartilhamento de metodologias de ensino e o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas.

Em **Piraí (RJ)**, a Secretaria Municipal de Educação procurou investir em formações que privilegiassem os encontros entre profissionais. Para tanto, reorganizou os horários dos professores do Ensino Fundamental I e II de tal maneira que o Tempo de Estudo (TDE), denominação dada ao horário reservado aos professores para seu aperfeiçoamento, fosse garantido a todos os profissionais da rede municipal.

Nessa nova configuração, a matriz curricular dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi enriquecida com atividades como educação física, artes, língua estrangeira, sala de leitura e filosofia (algumas atividades estão previstas na LDB

Marcello Timm



FLORIANÓPOLIS - SC

O investimento na formação proporciona o compartilhamento de diferentes metodologias e o aprendizado de novas práticas pedagógicas.

*Atividades educativas na
ONG Casa da Criança do
Morro da Penitenciária.*

e outras foram incorporadas pela própria Secretaria de Educação), que passaram a ser de responsabilidade de professores especialistas em tais áreas. Ao contar com esses novos profissionais durante o horário regular, foi possível reorganizar a dinâmica escolar de tal maneira que tanto os professores regentes como os professores especialistas ficaram com horários livres e passaram a se reunir semanalmente por quatro horas com o coordenador pedagógico. Nesses encontros, os professores podem se aprofundar no estudo de temas que lhes interessam, realizar e rever seus planejamentos e discutir questões relativas aos aspectos pedagógicos. A organização dos horários fica a cargo de cada escola, porém todas elas organizam os agrupamentos de professores conforme a série, por exemplo, os professores do primeiro ano se reúnem todos no mesmo dia, os do segundo em outro dia e assim por diante.

Já os professores responsáveis pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental necessitaram de uma reorganização na grade de horários para poderem se encontrar semanalmente para a formação em serviço. Em 2002, a Secretaria de Educação modificou os horários de aprendizagem do Ensino Fundamental II de tal forma que as aulas de 50 minutos foram substituídas por períodos de 2 horas, guardando a proporcionalidade de diferenças entre as cargas horárias de cada disciplina. Assim, os alunos têm aula de uma disciplina antes do intervalo e de

outra, depois. Essa reorganização, além de proporcionar maior contato dos professores com os alunos, facilitou o encontro dos profissionais da mesma área para realizar sua formação. A ampliação do tempo de aprendizagem faz com que os professores se atualizem e criem metodologias mais dinâmicas para usarem em sala de aula.

Das 20 horas que os professores estão a serviço da Secretaria, 12 delas estão dedicadas ao ensino em sala de aula, quatro são destinadas a atender os alunos que necessitam de uma atenção individualizada (recuperação paralela) e as outras quatro correspondem ao Tempo de Estudo. Durante o TDE, os professores de uma mesma área se reúnem com o coordenador pedagógico da sua escola. Desse modo, às segundas-feiras, por exemplo, os professores de Ciências e os de Artes de toda a rede municipal de ensino estão participando de formações nas suas respectivas escolas. Além do horário dedicado ao TDE, a Secretaria conta com coordenadores de área que reúnem periodicamente todos os professores da sua especialidade para uma formação conjunta, permitindo que professores de diferentes escolas se encontrem. Ainda, a cada bimestre, a Secretaria organiza uma formação para todos os profissionais do Ensino Fundamental II, qualquer que seja sua área de formação. O fato de o TDE ser realizado em um horário fixo para todos os profissionais da mesma área facilita o planejamento da Secretaria. Esta pode organizar encontros mensais ou temáticos, caso haja necessidade.

Em **Campo Grande (MS)**, os professores das Escolas de Tempo Integral (ETI) contam com 12 horas semanais disponíveis para se dedicarem à formação profissional. Ao conceberem uma escola em período integral, os profissionais da Secretaria enfatizaram a importância de os professores poderem se dedicar constantemente ao aperfeiçoamento de sua prática. Assim, todos os professores que trabalham nas ETIs se dedicam 40 horas por semana à escola, o que veio facilitar a organização dos horários de formação. As ETIs contam com três modalidades distintas de formação: a Hora de Trabalho Pedagógico Articulado (HTPA), a Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) e a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), cada uma com quatro horas de duração.

Durante a HTPA os professores do mesmo ano (5º ano, por exemplo) e/ou da mesma área de formação (Educação Física e Artes) se reúnem com o coordenador pedagógico da escola para discutir, estudar, planejar e rever suas atividades e ações. O foco dessa formação é o planejamento

pedagógico e a reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas pelos profissionais, de tal maneira que haja um impacto no aprimoramento das ações realizadas com os estudantes. A HTPI é o momento em que, individualmente, cada professor irá realizar o seu planejamento em relação ao cotidiano escolar: ele pode dedicar-se a pesquisas, aprofundar-se em temas que o ajudarão nos projetos desenvolvidos pelos alunos; pode rever seus planos de aula, preparar atividades, avaliar, entre outras ações, todas acompanhadas, posteriormente, pelo coordenador pedagógico. O momento da HTPI pode ser realizado fora do ambiente escolar, porém cabe ao corpo gestor da escola definir quais serão os horários reservados a essa formação. Como acontece em grande parte das escolas do Brasil, o horário de trabalho pedagógico é o espaço no qual todos os professores e a equipe gestora se reúnem para discutir questões relativas ao ambiente escolar, à educação integral e ao projeto pedagógico, tudo objetivando o melhor funcionamento da escola e a efetivação da aprendizagem dos alunos.

CAMPO GRANDE - MS

Momento de troca e aprendizagem conjunta de professores em hora de trabalho pedagógico articulado (HTPA).



Veronika Manevy de Pereira Mendes

Na década de 1990, o educador suíço Philippe Perrenoud já listava “novas competências para ensinar” em livro de mesmo título, e chamava a atenção dos educadores que quisessem aceitar o desafio de buscar práticas mais reflexivas, pedagogias diferenciadas a fim de delinear um novo ofício “por recusarem a sociedade dual e o fracasso escolar que a prepara, por desejarem ensinar e levar a aprender a despeito de tudo” (1999, p. 11). A lista, sintetizada em dez itens, parece ainda bastante atual nos tempos de educação integral:



São Bernardo do Campo-SP.
ONG Núcleo de Apoio ao Pequeno Cidadão.

-
- 01 Organizar e dirigir situações de aprendizagem;

 - 02 Administrar a progressão a aprendizagem;

 - 03 Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação (administrar o heterogêneo);

 - 04 Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;

 - 05 Trabalhar em equipe;

 - 06 Participar da administração da escola;

 - 07 Informar e envolver os pais;

 - 08 Utilizar novas tecnologias;

 - 09 Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;

 - 10 Administrar sua própria formação contínua.

A FORÇA DA “VIVÊNCIA” NA FORMAÇÃO DE GESTORES NO ESTADO DE GOIÁS

Desde 2006, a Secretaria Estadual de Educação de Goiás vem implementando um programa de educação integral que envolve o funcionamento de 120 escolas que oferecem atividades às crianças e adolescentes durante 8 horas diárias. Em 2011, com apoio da Fundação Itaú Social e do Cenpec, detectou-se a necessidade de rever as ações desse programa, os recursos existentes e apontar inovações para consolidar a proposta de educação integral no Estado visando o aperfeiçoamento do trabalho. Para tanto, foram ouvidos técnicos da Superintendência do Ensino Fundamental, subsecretários e tutores¹³ que atuam nas regionais e diretores de escola. Também foram realizadas visitas a algumas

GOIÁS

O ESTADO DO GOIÁS POSSUI **6.003.788 habitantes** (IBGE, 2010)

REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO



| IDEB/2011: 5,3 para o 5º ano e 4,2 para o 9º ano

¹³ Em Goiás, tutores são os profissionais da Secretaria Estadual de Educação responsáveis por oferecer suporte técnico às escolas de maneira a garantir o planejamento, execução e avaliação dos projetos político-pedagógicos, orientando e formando os gestores e professores sempre com foco na qualificação da aprendizagem dos alunos.

escolas de educação integral, bem como o levantamento das informações básicas sobre a situação das 120 Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETI) com suas práticas eficientes, suas dificuldades de funcionamento e possíveis soluções para melhoria.

Essas informações permitiram que o programa de educação integral do Estado fosse reformulado: as atividades que deveriam ser oferecidas às crianças e adolescentes no período ampliado foram revistas, assim como o horário de funcionamento dessas escolas (redução da jornada de dez horas diárias para oito horas). Essa sondagem também detectou aspectos que mereciam ser privilegiados na formação em serviço para os gestores e educadores que atuam nessas escolas.

Ao final do processo, chegou-se ao Plano “Escola Estadual de Tempo Integral”, documento destinado à rede estadual com o objetivo de disseminar as novas diretrizes da educação integral. Esse documento definiu novos Objetivos, Diretrizes e Metas até 2014, além de reconfigurar as Matrizes Curriculares para as EETI.

TUTORIA PEDAGÓGICA

A Secretaria Estadual de Educação de Goiás desenvolve, junto à rede de educação, um trabalho de tutoria pedagógica, uma formação em serviço realizada no cotidiano da escola por um profissional mais experiente, que reconhece, valoriza e parte dos conhecimentos e da vivência do tutorado, agregando novos conhecimentos de caráter prático e modelar.

A ação do tutor se dá no cotidiano da escola, a partir da construção de uma relação de parceria, baseada em princípios de escuta do seu tutorado; diálogo; tomada de decisões de forma colaborativa; reflexão da prática; devolutiva sobre o trabalho e sugestão de encaminhamentos pedagógicos.

O trabalho de tutoria é iniciado com o estabelecimento da parceria com o tutorado, passa pelo planejamento das atividades, observação em sala de aula, proposição de ações modelares, avaliação acompanhada de devolutiva e contínuo registro de cada um desses processos.

A implantação da tutoria pedagógica é realizada em parceria com a Fundação Itaú Social.

PALAVRA DE QUEM FAZ...

“Mudanças como a articulação de aulas das disciplinas regulares com oficinas e atividades extraclasse são fundamentais para tornar a rotina escolar muito mais rica e agradável. A Educação carece de mais recursos, que significam mais investimentos na formação continuada dos profissionais que atuam no ensino integral, tornando-os aptos a trabalhar com práticas pedagógicas diferenciadas. Também se faz necessário dotar todas as escolas com infraestrutura adequada para o desenvolvimento dessas propostas. A adequação desses espaços engloba quadras poliesportivas, laboratórios, refeitórios e bibliotecas.”

**THIAGO MELLO
PEIXOTO DA SILVEIRA**

*Secretário da Educação do
Estado de Goiás*

Para sensibilizar os 400 educadores das subsecretarias e os gestores das 120 escolas de educação integral quanto às alterações do Programa, bem como estabelecer consensos acerca das concepções, metodologias e resultados pretendidos por ele, foi realizada uma formação durante quatro dias em outubro de 2011, em Pirenópolis (GO).

Muitos eram os desafios na estruturação dessa formação, entre eles:

- Como sensibilizar os gestores para a utilização de práticas inovadoras na educação integral?
- Como eles poderiam favorecer essas inovações, oferecendo condições mais adequadas de trabalho aos professores?
- Como estimular a utilização de outros espaços de aprendizagem?
- Como favorecer a articulação das atividades da jornada ampliada com o currículo regular?
- Que critérios utilizar na seleção dos educadores que atuariam na educação integral?

Para superar esses desafios, a equipe da Secretaria optou pela utilização de uma metodologia que desse oportunidade aos gestores de vivenciar atividades interdisciplinares nas diferentes linguagens, de modo a recriar as situações de aprendizagem que deveriam ser promovidas pelos educadores nas escolas.

Esta é uma concepção que aposta no princípio do “aprender fazendo”, que convoca educadores a mobilizar os conhecimentos que possuem e também a produzir algo novo coletivamente, utilizando várias linguagens. Tal concepção materializa, em grande parte, princípios e conceitos da educação integral implementada no estado. Assim, os gestores foram colocados em situações de aprendizagem, resolvendo problemas, construindo hipóteses, observando, argumentando, tomando posições, através de um diálogo permanente com a realidade pedagógica. Foram envolvidos em jogos rítmicos, brincadeiras corporais, produção de poesias, confecção de brinquedos, criação de músicas e coreografias, confecção de teatro de sombras etc.

As oficinas incidiram sobre os três campos temáticos relativos à ampliação da jornada e previstos na matriz curricular da educação integral de Goiás: Ludicidade, Cultura e artes e Corpo e movimento.

Em cada campo temático os educadores foram convidados a realizar uma atividade com diferentes linguagens artísticas e refletir sobre o uso pedagógico que se pode fazer delas. Para que os professores das escolas possam desenvolver trabalhos criativos, que focalizem as diversas dimensões de seus alunos, optou-se por fortalecer o caráter lúdico das oficinas na formação, visando não só o desenvolvimento de habilidades

cognitivas, mas também atitudes sociais e éticas. A intenção era levar os gestores a reconhecer as relações que se dão entre o campo temático e os fundamentos preconizados pela educação integral em Goiás e subsidiá-los na sua função de formadores, com metodologias que visem desenvolver aspectos pouco explorados na aprendizagem dos alunos. Depois das oficinas, os gestores também tinham de pensar em como iriam introduzir essas metodologias nas suas escolas e nos territórios onde elas se localizam, apontando suas potencialidades e desafios.

A formação foi muito bem avaliada pelos gestores participantes; eles se envolveram nas atividades e reviram suas concepções sobre cultura, artes, corpo, movimento e ludicidade. A maioria dos grupos apontou, em suas avaliações, a necessidade da realização de formação para os profissionais que desenvolvem as oficinas com os alunos e a melhoria da infraestrutura das escolas (espaços e materiais).

Após essa formação intensiva e pontual, a Secretaria se propôs a dar continuidade à proposta através da implementação de plano de formação de professores e educadores das escolas (encontros semestrais) e do acompanhamento dos trabalhos de duas unidades escolares, com finalidade de produção de conhecimento sobre educação integral.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS – ALGUMAS IDEIAS

Serão examinados a seguir alguns aspectos da formação dos educadores sociais, com base nas experiências desenvolvidas nos municípios de Betim (MG) e Maracanaú (CE).

Em Betim, a parceria com as universidades

Parcerias têm sido uma maneira fértil e eficaz de desenvolver uma série de ações no âmbito da educação integral¹⁴ porque têm o poder de aliar forças e competências diversas para a realização de objetivos comuns. As partes interagem e se complementam nas limitações e potências que cada instituição possui.

As universidades são um parceiro por excelência de secretarias governamentais em virtude de seu cabedal de conhecimento na área da formação inicial, sua função primordial, o que lhes permite expandir a atuação para a formação em serviço (o que

BETIM - MG

POPULAÇÃO **388.873 habitantes** (IBGE, 2012)

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



| IDEB/2011: 5,4 para o 5º ano e 4,9 para o 9º ano

¹⁴ O próximo capítulo tratará especialmente de parcerias com ONGs.



Fabe, UNA. Cada universidade atua em uma área do conhecimento que mais se aproxima dos cursos por ela ofertados. Isso significa que a participação da Universidade, nos momentos de formação dos monitores, estará relacionada, principalmente, com o macrocampo que dialoga com os cursos ofertados.

As IES (Instituições de ensino Superior) Unipac e

PUC-Betim, por exemplo, que oferecem, a primeira, os cursos de Pedagogia e Gestão Ambiental, e a segunda, os de Letras e Licenciatura em Matemática, respectivamente, colaboram na formação dos monitores – como lá são chamados – do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”. Os professores das universidades planejam e realizam as oficinas de capacitação em conjunto com a equipe de coordenação do Programa. Oitenta monitores das áreas de Letramento, Matemática, Informática e Educação Ambiental recebem formação que não se limita somente ao seu campo de atuação. No mês de setembro, por exemplo, a temática central da formação eram as “práticas de inclusão com crianças e adolescentes com necessidades especiais” porque a equipe técnica do Programa tinha como objetivo o aperfeiçoamento do trabalho dos monitores que convivem com essas crianças e nem sempre estão capacitados para fazê-lo. Os professores das universidades se reuniram e planejaram atividades práticas e de reflexão para as quatro horas previstas no cronograma de formação. Este é discutido e elaborado no início do ano e organiza, inclusive, como e quando se dará a participação das IES parceiras. A carga horária dessa formação é distribuída da seguinte forma:

- Duas semanas do mês, na escola em que o monitor atua; acompanhado pelo gestor do Programa na escola. Cada escola encaminha seu planejamento de formação, bem como a temática que será discutida.
- Uma semana do mês, em pequenos grupos, sob a responsabilidade do coordenador de área (cultura, esportes, letramento etc.). Nessa lógica, a equipe que coordena o projeto faz a distribuição dos monitores, a depender de alguns aspectos, como: a) região em que a escola está localizada; b) dificuldades demonstradas pelos monitores

(quem é formado e quem não tem formação acadêmica, como é o caso de dança, artes visuais e música, por exemplo); c) tempo de experiência no Programa (monitores novatos ou veteranos, por exemplo). Nesse caso, cada macrocampo define seu cronograma e grupo de atendimento.

- Na última sexta-feira do mês a formação é de responsabilidade da equipe de coordenação do Programa¹⁵. Esse momento pode acontecer de duas formas: i) a partir de uma temática geral, como no caso da “inclusão” – pode ser com todos os monitores juntos ou por macrocampo; ii) ou de assunto específico da área de atuação.

Independentemente da forma, as universidades sempre participam, colaborando com as discussões ou assumindo todo o desenvolvimento de atividades junto aos monitores. Toda a articulação é de responsabilidade da equipe de coordenação, mesmo quando a formação é ministrada pelo coordenador de área.



BETIM - MG

Aulas de natação fazem parte das atividades curriculares por meio das parcerias estabelecidas.

¹⁵ No capítulo 3 sobre gestão você poderá ler sobre o funcionamento do Programa, que não é coordenado pela Secretaria Municipal de Educação, mas por um fórum multissetorial.

Todos os monitores que trabalham nas escolas de educação integral recebem esse tipo de formação. Assim, o Município de Betim inova tanto pela força e consistência de suas parcerias quanto por sua preocupação em formar os monitores que, pela própria especificidade de seus conhecimentos (capoeira, artes, dança etc.) não estão preparados para se confrontar com a estrutura e os desafios que a escola lhes reserva.

A equipe de coordenação do Programa também tem seu momento de formação mensal e sempre há um rodízio na coordenação dos trabalhos, uma vez que a gestão é feita por um conjunto de instâncias e secretarias. A equipe responsável (três ou quatro pessoas) define a metodologia, podendo, inclusive, convidar profissional

externo, uma vez que a temática já foi definida no planejamento anual.

Além disso, a equipe realiza alguns fóruns de discussão sobre o tema da educação integral no município, convidando pesquisadores e especialistas de diferentes segmentos para fomentar o debate e a reflexão na rede. Essas discussões permitem que profissionais conheçam outras experiências e aprendam com que já fez ou teoriza sobre o tema.

Essa abertura da equipe gestora, somada à proximidade com a capital mineira – que iniciou o Programa Escola Integrada em 2006 e já tinha experiência acumulada nessas parcerias –, certamente auxiliou Betim a dar passos largos na implantação dessa proposta que se tornou política pública.

**BETIM - MG**

Alunos da
rede pública
fazem atividades
artísticas em
ONGs parceiras

Maracanaú e a formação de monitores

Os educadores e gestores do município cearense de **Maracanaú**, ao iniciarem os debates sobre educação integral e, principalmente, ao aderirem ao Programa Mais Educação, perceberam a necessidade de investir na formação de outros agentes que iriam compor essa nova proposta educacional. Portanto, desde o início do Programa, em 2008, a Secretaria de Educação vem investindo na formação dosicineiros, que são os responsáveis pelas atividades que compõem o currículo diversificado das escolas participantes do Programa Mais Educação.



Em 2012, 62 escolas participavam do Programa e ofereciam entre cinco ou seis atividades na jornada ampliada ministradas por 200 monitores, responsáveis pelas seguintes atividades: Ciências, Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, Letramento,

Matemática, Judô, Caratê, Natação, Canto Coral, Ensino Coletivo com Cordas, Escultura, Grafite, Hip-Hop, Recreação, Banda Fanfarras, Percussão, Capoeira, Dança, Teatro, Desenho, Pintura, História em Quadrinhos, Jornal Escolar, Rádio Escolar, Robótica Educacional.

MARACANAÚ - CE

POPULAÇÃO **213.404 habitantes** (IBGE, 2012)

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



| IDEB/2011: 4,9 para o 5º ano e 4,3 para o 9º ano

Formar os educadores na perspectiva da educação integral e oferecer-lhes suporte para o desenvolvimento pedagógico das atividades é um dos objetivos principais da Secretaria da Educação e da Coordenadoria de Ações Socioeducativas Complementares (Casec), órgão responsável por coordenar as formações e dar suporte ao desenvolvimento do Programa Mais Educação. Inicialmente, os técnicos da Coordenadoria eram os responsáveis por esse trabalho com os oficinairos, porém, após várias discussões, perceberam a importância de os educadores serem capacitados pelos mesmos profissionais responsáveis pela formação dos professores. Dessa forma, a equipe da área de desenvolvimento curricular, responsável



pela formação dos professores da rede, passou a organizar, em parceria com a Casec, a formação dos monitores, possibilitando um alinhamento pedagógico cada vez mais eficaz. Ao valorizar que tanto a formação dos educadores que atuam na jornada ampliada quanto a dos professores do currículo básico sejam de responsabilidade dos mesmos formadores, a Secretaria Municipal de Educação lança mão de uma estratégia de gestão que busca superar o paralelismo existente entre turno e contraturno, ainda muito comum nesse estágio de evolução da educação integral no Brasil.

As formações acontecem mensalmente durante quatro horas e são ofertadas em dois turnos, manhã e tarde, possibilitando que os monitores optem pelo turno mais conveniente, sem que haja paralisação das atividades desenvolvidas no Programa Mais Educação. As formações estão organizadas conforme as áreas de atuação dos monitores, a saber:

- Formação em Letramento e Matemática: tem como objetivo articular os conteúdos curriculares de Língua Portuguesa e Matemática a maneiras mais dinâmicas de aprendizagens por meio dos materiais pedagógicos disponibilizados pelo Programa (jogos e livros).
- Formação em Ciências: monitores e professores recebem a formação no Laboratório de Ciências, podendo experimentar na prática diferentes formas de articular os conteúdos curriculares aos materiais pedagógicos disponibilizados pelo Programa.



- Formação em Artes: oferecida por um profissional da Casec, visa sensibilizar os monitores para o uso da arte como instrumento que facilita a socialização e a aprendizagem do aluno.
- Formação em Rádio Escolar: visa o aperfeiçoamento técnico de práticas relacionadas à rádio escolar, como: uso do microfone, técnicas vocais, programação, formatação de uma transmissão, entre outras.
- Formação em História em Quadrinhos e Jornal: ministrada por um profissional da ONG Comunicação e Cultura e por um

profissional da Casec, a formação tem como foco o uso da história em quadrinhos e do jornal como instrumentos que podem contribuir com a melhora da leitura e escrita dos alunos.

Além da formação oferecida aos educadores responsáveis pelas atividades complementares, a Casec reúne mensalmente os coordenadores do Programa Mais Educação com o objetivo de resolver questões burocráticas e discutir temas da área de educação integral. Tal formação tem auxiliado a equipe do Programa a aprofundar os conhecimentos na área e construir de maneira sólida a política de educação integral.

BELO HORIZONTE: FORMAÇÃO CONJUNTA PARA OS PROFISSIONAIS DE ESCOLAS E ONGS

Em Belo Horizonte (MG), a educação integral de crianças e de adolescentes constitui prioridade do governo municipal, desde 2006. Uma das modalidades de educação integral ofertada pela Secretaria de Educação está relacionada às parcerias estabelecidas com as ONGs que, a partir de um convênio com o governo local, oferecem atividades socioeducativas às crianças e adolescentes de forma articulada e integrada às escolas, proporcionando-lhes a circulação pela cidade e a apropriação dos espaços públicos. A perspectiva de articular espaços escolares com os da comunidade não é apenas um meio de suprir carências de infraestrutura da escola, mas também de efetivamente estabelecer parcerias que potencializem a relação com os bairros, instituindo-os como território educativo.

Para implementar esse programa como política pública, a Secretaria Municipal de Educação tem contado com inúmeras parcerias, envolvendo universidades e organizações não governamentais e governamentais. Uma dessas parcerias reuniu a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), para desenvolver um programa de formação conjunta para os profissionais que atuam nas ONGs e escolas do Programa Escola Integrada.

A opção pela formação conjunta desses atores foi tomada pela Secretaria visando diminuir a fragmentação entre as atividades desenvolvidas para as mesmas crianças e jovens nas escolas e nas ONGs.

BELO HORIZONTE - MG

POPULAÇÃO **2.395.785 habitantes** (IBGE, 2012)

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



| IDEB/2011: 5,6 para o 5º ano e 4,5 para o 9º ano

Gualther Naves Correa



BELO HORIZONTE - MG

A utilização de espaços públicos diversos e as parcerias com instituições da comunidade marcam uma nova maneira de habitar os territórios.

Atividade artística desenvolvida pelo Instituto Undió.

Ao colocar juntos educadores de instituições diferentes – ONGs, escolas e técnicos da Secretaria – mas que atuam no mesmo território, buscou-se potencializar a interlocução entre os agentes, promover a troca de saberes e experiências, bem como concretizar o exercício de planejamento conjunto. Além disso, o desenvolvimento de um currículo comum possibilitou o acesso dos participantes aos mesmos referenciais teóricos relativos à educação integral. No modelo implementado por Belo Horizonte, a escola é polo central e responsável pelo desenvolvimento de seu projeto político-pedagógico a partir da sua rede local. A utilização de espaços públicos diversos – como parques, quadras e museus – e as parcerias com instituições da comunidade marcam uma nova maneira de habitar os territórios e de conceber a educação, porque articulados no tempo, no espaço e na vida dos alunos.

Para dar conta da heterogeneidade das instituições participantes e garantir a qualidade do atendimento, a Secretaria aposta em diferentes tipos de formações:

- 1- Formação conjunta de gestores de ONGs e de professores comunitários¹⁶ das escolas da rede municipal de educação.

¹⁶ Professor comunitário é o nome dado à função exercida por um professor da escola indicado pelo Diretor e que é responsável pela coordenação do Programa dentro da instituição. São 9 horas de trabalho diário. São responsabilidades desse profissional: o planejamento conjunto de todo o trabalho a ser realizado nas oficinas, o acompanhamento e o monitoramento das atividades, a interlocução com a comunidade, assim como o preenchimento e envio da matriz curricular, mensalmente, para a Secretaria Municipal de Educação.

2- Formação de educadores sociais, agentes culturais e universitários (estagiários que também são responsáveis pelo desenvolvimento de oficinas nas escolas participantes do Programa).

3- Reuniões formativas com os Técnicos Regionais da SME (responsáveis pelo acompanhamento das instituições envolvidas).

4- Visitas técnicas às instituições, realizada pelos formadores conjuntamente com os Técnicos Regionais da SME, para reconhecer e valorizar as boas práticas, identificar desafios de processo e formar em serviço.

Em 2012, aderiram aos encontros de formação 200 gestores de ONGs e professores comunitários e 228 educadores, que eram agrupados por território de atuação. Foram oito encontros durante o ano, com a carga horária de quatro horas mensais.

A formação de gestores de ONGs e professores comunitários visava a construção de estratégias que articulassem o currículo básico à jornada ampliada e a articulação entre escolas e comunidade a fim de aproximar os mais diversos agentes que atuam nos mesmos territórios. A oportunidade de ONGs e escolas se visitarem foi uma estratégia muito bem-sucedida, pois as visitas promoveram maior conhecimento do trabalho que cada um realiza, troca de experiências entre os profissionais que atendem as crianças e adolescentes e o estabelecimento de relações institucionais cada vez mais consistentes.

Outro foco da formação se relacionava às questões de monitoramento e avaliação dos resultados, sempre refletindo sobre os fundamentos/concepções da educação integral e sobre as relações institucionais necessárias para o sucesso do Programa.

Já a formação oferecida aos educadores tinha como objetivo ampliar o repertório didático nas diferentes linguagens e a reflexão sobre o papel do educador em um programa de educação integral para crianças e adolescentes. Maior ênfase foi dada à ludicidade, no universo da cultura popular (danças, cantigas, brincadeiras, histórias) e também em atividades artísticas (linguagem teatral e artes plásticas). Temas ligados a valores e atitudes, bem como sobre a relação com as famílias e a comunidade também foram trabalhados.

Apesar das diferenças de conteúdos trabalhados nos dois tipos de formação, alguns pontos foram comuns, como o conceito e a metodologia das oficinas e o trabalho com os referenciais teóricos da proposta de educação integral.

O trabalho com oficinas¹⁷, tal como foi realizado, baseia-se no pressuposto que o educador “aprende fazendo” e, ao experimentar o passo a passo da oficina, redimensiona seu planejamento e projeta o que vivenciou na prática com as crianças e jovens que atende. Os trabalhos grupais

¹⁷ Para mais detalhes consulte o livro *Tendências da Educação Integral*, veja bibliografia.



Gualther Naves Correa

também foram priorizados, pois favorecem o desenvolvimento das relações interpessoais e garantem um ambiente de ensino compartilhado, implementando o hábito da colaboração na qual o educador mais experiente apoia o menos experiente.

A participação dos técnicos regionais da SME nas formações e nas visitas de acompanhamentos às escolas e ONGs foi muito importante, pois aprimorou a implementação do Programa e potencializou os ganhos da formação, já que forneceu subsídios para trabalhar as questões pedagógicas. Dessa forma, as visitas assumiram uma dupla função formativa: aperfeiçoar os agentes e o próprio Programa.

Os resultados das formações já são visíveis. A relação entre ONGs e escolas está mais

fortalecida, pois há o reconhecimento do trabalho específico que cada uma das instituições realiza, há maior compreensão das dificuldades que cada uma enfrenta e também se torna evidente a necessidade de um trabalho cada vez mais interdependente. Ao se conhecerem melhor, ONGs e escolas acabam por descobrir potencialidades do território onde ambas atuam.

Outro resultado que ganha força é o fortalecimento da Secretaria no acompanhamento do Programa. O trabalho dos Técnicos Regionais aponta para o início de constituição de um grupo gestor no processo de implementação da política de educação integral. E para além disso tudo, observa-se a construção de um consenso acerca de qual educação integral querem de fato oferecer. E é esse consenso que permite avançar!

ACOMPANHAR É PRECISO! A FORMAÇÃO DOS TÉCNICOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

Desde a década de 1980, o Rio de Janeiro (RJ) conta com experiências de escolas com ampliação da jornada. Inicialmente implantados na rede estadual de educação, durante a gestão de Leonel Brizola, os CIEPS (Centros Integrados de Educação Pública) foram os primeiros modelos de educação integral no Estado. Após mudanças de gestão ao longo dos anos, alguns desses Centros foram municipalizados. Assim, já nos anos 1980, a rede municipal de educação passou a contar com centros educacionais que atendiam os alunos em período integral e atualmente desenvolve outros projetos de ampliação da jornada.

Em 2010, foi aprovado, pela Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro, o Projeto de Lei

nº 1.376/2007 que implantou o turno único de sete horas nas escolas de rede pública do município. O Projeto prevê que a transição do turno de quatro horas para o de sete horas aconteça de forma progressiva, alcançando 100% das escolas em dez anos.

No intuito de caminhar em direção a essa implantação, em 2012, a Secretaria Municipal de Educação (SME) iniciou uma nova jornada e lançou as bases para a concretização de uma proposta de educação integral ao expandir a oferta desse novo modelo educacional para 96 escolas do Ensino Fundamental I e II da rede municipal de educação. Além da expansão da oferta, a SME investiu na implantação de uma matriz curricular comum a todas as escolas que

RIO DE JANEIRO - RJ

POPULAÇÃO **6.390.290 habitantes** (IBGE, 2012)

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



| IDEB/2011: 5,4 para o 5º ano e 4,4 para o 9º ano



Hélio Mello

oferecem educação integral, dando um passo fundamental para que esse novo modelo de educação se consolide como política pública no município.

Das 96 escolas, 31 foram consideradas prioritárias por se localizarem em áreas de maior vulnerabilidade social e apresentarem baixo índice de rendimento escolar, demandando da Secretaria um acompanhamento sistemático para enfrentar os desafios da mudança na concepção educacional e na implementação da nova matriz curricular.

Com vistas a fortalecer o trabalho educativo dessas escolas, a SME estabeleceu que o acompanhamento seria realizado pelos técnicos das Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE), setores responsáveis por acompanhar as escolas no município, que passariam a desempenhar um novo papel: dar suporte pedagógico na imple-

mentação da nova matriz curricular. Uma das estratégias adotadas para apoiar o desenvolvimento dessa nova proposta foi reconhecer o papel estratégico que o coordenador pedagógico desempenha na escola, por ser um dos principais atores na articulação entre as mudanças pedagógicas propostas e os professores. Ao identificar a necessidade de fortalecer o trabalho pedagógico, caberia aos técnicos das CREs dar apoio aos coordenadores pedagógicos na implantação da proposta de educação integral, porém agora valorizando um novo formato de intervenção: a formação em serviço.

Historicamente, a SME do Rio de Janeiro vem estabelecendo parcerias com diversas organizações da sociedade civil organizada, valorizando a importância da participação dos mais diversos atores na construção de uma proposta de educação integral. É nesse contexto que o Cenpec

e a Fundação Itaú Social passaram a auxiliar a SME a estruturar a formação dos técnicos das CREs. O objetivo era auxiliar a equipe técnica da Secretaria a garantir que os princípios e pressupostos da concepção de escola de tempo integral fossem mantidos durante o acompanhamento aos coordenadores pedagógicos e, para tanto, seria necessário que a própria equipe técnica se debruçasse sobre os temas que permeiam a educação integral.

Evidencia-se aqui um dos grandes desafios na implantação das propostas de educação integral: a necessidade de investir na formação dos mais diversos atores que compõem a rede municipal de educação, desde professores aos técnicos das Secretarias, entre outros.

A formação no Município do Rio de Janeiro

foi oferecida às dez Coordenadorias Regionais de Ensino que fazem parte da SME, sendo acordado que ao menos um técnico de cada CRE participaria da formação. Nos encontros de formação quinzenais com os técnicos das CREs, percebeu-se a necessidade de se realizarem encontros entre eles, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas, além de se realizarem visitas técnicas a fim de melhor assessorar o trabalho pedagógico dos técnicos nas escolas. Como cada técnico das CREs era responsável pelo acompanhamento de, em média, quatro escolas de educação integral (dentre as 31 eleitas como prioritárias pela SME), optou-se por realizar a visita técnica em apenas uma delas, devido à disponibilidade de tempo. O formato da visita foi decidido entre os dois formadores, a equipe das CREs e os coordenadores pedagógicos, que elegiam a escola prioritária e a ação



Hélio Mello

que seria acompanhada. Isso também permitiu que os formadores pudessem observar e orientar in loco o trabalho desenvolvido pelos técnicos.

A formação acabou por incluir outras atividades, uma vez que foram identificadas demandas surgidas durante os encontros de formação. Metodologias que privilegiam a escuta e são flexíveis para adequar as necessidades dos participantes mostram-se muito ricas e eficazes, uma vez que focam os pontos nevrálgicos do trabalho dos participantes.

Durante os encontros foram elaborados diversos materiais que passaram a auxiliar os técnicos no processo formativo junto aos coordenadores pedagógicos, entre eles: roteiros de visitas às escolas, instrumentos de acompanhamento e orientações sobre funcionamento da escola de tempo integral. A análise desses produtos foi objeto de estudo nos encontros de modo que todos os envolvidos puderam colaborar com o monitoramento das ações. O desenvolvimento de um novo modelo nessa relação de trabalho favoreceu a busca conjunta por soluções aos problemas enfrentados¹⁸.

18 No novo modelo, os técnicos das CREs responsáveis pelo acompanhamento pedagógico devem cumprir o papel de formadores em serviço dos coordenadores pedagógicos, tendo como foco o trabalho pedagógico e não mais questões burocráticas. O caminho proposto para alcançar esses objetivos foi o de estabelecer uma relação de parceria entre os dois profissionais, na qual o técnico se torna referência para o coordenador pedagógico. Considerando a especificidade de sua função, esses técnicos das CREs passaram a ser chamados de Parceiros.



Hélio Mello

Os técnicos das CREs elaboraram, durante a formação, um plano de ação para cada escola sob sua responsabilidade. Apesar de cada escola contar com seu plano de ação, as discussões sobre educação integral e sobre as dinâmicas escolares auxiliaram técnicos e formadores a definir um foco comum para as ações junto às escolas: o acompanhamento do Centro de Estudos.

O Centro de Estudo é o nome dado ao momento de trabalho pedagógico semanal em que vários atores participam com seus saberes: o coordenador pedagógico, com suas experiências de sala de aula e de acompanhamento do trabalho dos docentes, e os professores com suas diferentes experiências de sala de aula. Esse é o espaço em que se discutem as principais questões da escola e são definidas as demandas, as

estratégias de ação e as formas de atuação dos diferentes atores. Acompanhar o Centro de Estudo é aproximar-se do cotidiano da escola. Os diversos instrumentos que auxiliam o trabalho do professor e do coordenador pedagógico (cadernos da Secretaria, plano de ação do coordenador e produção dos alunos) aparecem de forma privilegiada durante o funcionamento do Centro de Estudo.

Dessa maneira, quando os técnicos das CREs acompanham o Centro de Estudos participando ativamente desse espaço de trabalho e decisão coletiva, essa ação legítima a nova função desempenhada por eles junto aos coordenadores, contribui para a ruptura de resistências, favorece a análise crítica das situações vividas no cotidiano, aproxima ainda mais os técnicos das CREs da realidade escolar.

Essas ações de formação em serviço, acompanhamento e discussão contribuem para a implantação da nova matriz curricular, uma das bases da educação integral no município, pois permite aos técnicos verificar na prática os desafios e conquistas junto às escolas acompanhadas. O percurso vivido ao longo desse trabalho trouxe reflexões importantes para o campo da educação integral, entre as quais se destacam:

- A formação conjunta de diferentes atores (técnicos, coordenadores pedagógicos, gestores das escolas) nos encontros de formação permitiu maior aproximação entre os técnicos das CREs e a equipe gestora da escola, além de favorecer o reconhecimento



Hélio Meilo

da importância do trabalho dos técnicos junto às escolas.

- As discussões e reflexões sobre educação integral possibilitaram maior compreensão em relação às diretrizes da educação integral e à implantação da nova matriz curricular por parte dos técnicos, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas.
- A possibilidade de construção conjunta de estratégias que visam auxiliar o planejamento prévio e garantir a intencionalidade pedagógica das visitas às escolas favoreceu o entendimento dos técnicos sobre a importância que práticas como essas assumem quando se opta por acompanhar in loco o trabalho desenvolvido por diferentes profissionais.

EUSÉBIO (CE): COESÃO E CONSISTÊNCIA NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Eusébio é um pequeno município do litoral cearense, distante de Fortaleza apenas 18 km. De suas 30 escolas, cinco estão com indicadores do Ideb mais altos do estado, e isso se deve ao trabalho intenso da equipe da Secretaria Municipal de Educação. A Secretária¹⁹, com grande experiência em gestão municipal, foi uma liderança importante e contagiou sua equipe para se formar e para superar desafios.

No Programa de Educação Integral do município, os alunos ficam das 7h às 17h na escola onde têm atividades extracurriculares como oficinas lúdicas de português, matemática, inglês, história e religião; aulas de música; caratê, judô, artesanato, estudo de história da arte; tarefas orientadas; além de plantio de hortas e pomares; dança; esportes recreativos; canto; informática e culinária.

Dentre os diversos aspectos positivos da gestão do programa de educação integral, destaca-se a formação continuada. O fato de a equipe técnica ter grande conhecimento pedagógico pode ser uma das razões dos bons resultados em vários aspectos.

EUSÉBIO - CE

POPULAÇÃO **47.993 habitantes** (IBGE, 2012)

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



| IDEB/2011: 5,4 para o 5º ano e 4,6 para o 9º ano

19 De 2006 a 2012 a Secretária Municipal de Educação foi a professora Marta Cordeiro.

**EUSÉBIO - CE**

A equipe técnica da Secretaria da Educação fez visitas técnicas e estudou propostas de outras localidades antes de convidar diretores a aderirem ao programa de educação integral do município.

Desde 2006, a Secretaria montou uma equipe formada por pedagogos que acompanha de maneira muito próxima as escolas. Três técnicos da Secretaria concursados, os Diretores de Departamento, se encarregam da formação em serviço dos segmentos Educação Infantil e Ensino Fundamental 1º ao 5º e 6º ao 9º. Os técnicos acompanham a didática, a dinâmica da sala de aula e o currículo. Eles também têm assessores técnicos em Língua Portuguesa e Matemática.

As formações acontecem bimestralmente, ou às vezes mensalmente, e são realizadas durante oito horas na própria unidade escolar com os professores, educadores responsáveis pelas atividades complementares, coordenadores pedagógicos e diretores. Segundo a Secretária de Educação e os técnicos da Secretaria, o fato

de as formações serem realizadas por escola facilita que os conteúdos estejam cada vez mais adequados às necessidades formativas dos professores, uma vez que a equipe escolar identifica quais são os conteúdos que precisam de um aprofundamento maior e os compartilha com os técnicos, que serão os responsáveis por adequar os conteúdos à demanda solicitada.

Os técnicos, assim como professores, coordenadores e educadores fazem uso constante de instrumentos avaliativos que funcionam de fato como diagnóstico do desenvolvimento dos alunos. A cada bimestre o técnico avalia as atividades, faltas e participação do aluno nas atividades, por meio do Plano de Ação Estratégico. Ao ser finalizado o ano letivo, os técnicos apoiam as escolas na elaboração de um novo Plano de Ação Estratégico; é nesse

momento que educadores, professores, coordenadores e diretores são estimulados a avaliar se as metas do ano corrente foram alcançadas e a traçar estratégias futuras para que os objetivos do ano seguinte sejam concretizados.

De posse dessas informações, a equipe orienta as atividades didáticas de sala de aula, a postura dos professores, a tomada de decisões da escola, de modo que as turmas passam a ser atendidas de modo individualizado, de acordo com suas necessidades. Os técnicos procuram incentivar os diretores e equipes a trabalhar com a comunidade em busca da qualidade do ensino.

A partir do acompanhamento sistemático feito a cada escola, é possível orientar professores, educadores, coordenadores e diretores a respeito de quais atividades complementares serão adequadas a cada realidade escolar, tanto em relação às necessidades de aprendizagem dos alunos quanto à oferta de oficinas (responsáveis por algumas das atividades complementares) naquela região.

O engajamento é bastante grande. Tanto os profissionais da escola quanto os alunos conhecem os técnicos por conta de sua presença constante e atenta, o que acaba por favorecer que os processos formativos sejam extremamente valorizados por toda a comunidade escolar.



EDUCAÇÃO INTEGRADA – PROJETO JOVEM COMUNICA ESCOLA E ONGS - PENSAR, DESCOBRIR E FAZER JUNTO

Equipe do Núcleo de Comunicação Comunitária São Miguel²⁰ no Ar
Fundação Tide Setubal, São Paulo

“Ajudar-se mutuamente, encontrar novas formas de solidariedade, de generosidade, criar ocorrências caritativas, há tantas ocasiões para vibrar junto, para exprimir ruidosamente o prazer de estar junto...” Michel Maffesoli

Em 2009, nós do NCC (Núcleo de Comunicação Comunitária São Miguel no Ar) da Fundação Tide Setubal decidimos replicar, em escolas públicas, propriamente no Jd Lapenna, bairro de São Miguel Paulista, nossas experiências em educomunicação, descobertas nos coletivos com os quais nos relacionamos, e aplicadas durante três anos em um projeto que tinha a participação de 70 jovens da região e oito educadores. Iniciava-se o Projeto Jovem Comunica. O projeto foi desenvolvido com o objetivo de envolver alunos e professores na produção de fanzines, folhetos, textos, gravações de rádio e vídeo a fim de fomentar a criação de um ambiente comunicativo na escola.

Tínhamos a intuição de que ações e práticas educativas em escolas públicas deveriam aproximar educador e educando, pois percebíamos alguns obstáculos para o desenvolvimento de habilidades e descobertas de potencialidades, tanto dos educadores, quanto dos educandos. Sentíamos igualmente a necessidade de colaborar para o rompimento da distância escola – território (do qual também fazemos parte), no que definimos como uma educação integrada, compreendida a partir das novas formas comunicativas do habitar.

Assim, dentro dessa percepção de integrar território e escola, desenvolvemos, em parceria com os docentes e alunos de escolas públicas, algumas

20 São Miguel Paulista é um distrito da região leste do Município de São Paulo.

estratégias e caminhos para estabelecer práticas educativas que pudessem integrar os conhecimentos sobre o lugar onde se vive e as disciplinas escolares, criando uma dimensão interativa e digital. Era preciso estimular o olhar para o território, estimular um circuito conectivo com pontos irradiadores colaborativos, nascido no entrelaçamento dos desejos de bem viver junto.

Planejamos nossas ações de educomunicação nas escolas, com a participação de grupos híbridos formados por educadores e educandos. Montamos uma equipe composta por jovens ex-integrantes do Núcleo e, a partir de reflexões e estudos sobre sociedade em rede, desenhamos uma estratégia com a finalidade de descobrir e utilizar as tecnologias contemporâneas. Esta é uma nova forma comunicativa e educativa de pensar, estudar, descobrir e fazer peças de comunicação (jornal, rádio, TV de rua) com potencial e intencionalidade voltada ao próprio ambiente escolar, mas também para além dos muros da escola.

Um primeiro caminho feito dessa maneira conjunta foi o projeto “O corpo que movimenta a rede”

que “navegou” em rodas de conversa e atividades voltadas ao letramento, por meio do desenvolvimento de peças de comunicação, mostrando às crianças e jovens dessas escolas, a necessidade de sermos, além de passageiros das redes sociais, também pilotos – ou seja, de termos um papel de emissores e produtores de conhecimento. Refletimos sobre como levar o local para o global, que consiste também em ocupar a rua, a escola, os lugares públicos da comunidade.

Essas reflexões viraram blogs, vídeos, matérias para o “Suplemento Jovem Comunica” no Jornal *A Voz do Lapenna* (também elaborado pelos jovens), que foram e são compartilhados nos blogs das escolas, nas intervenções de rádio e TV Comunitária, no espaço público de São Miguel Paulista (ruas e vielas), no endereço nccsaomiguelnoar.blogspot.com.br, e nas próprias escolas, protagonizadas por seus atores que abordam e provocam reflexões ligadas à necessidade de repensar o viver. É um grande prazer acompanhar as discussões promovidas pelos estudantes sobre, por exemplo, os graves desequilíbrios ambientais e

desigualdades provocadas por um “modo de viver” que necessita ser mudado. (Veja alguns vídeos e matérias produzidas pelas escolas no endereço acima grifado).

Cada dia da semana, nossa equipe está em uma escola pública, reunida com educadores e educandos, trabalhando, estudando a localidade, promovendo ações de letramento, utilizando a comunicação. Esse percurso, definido em parceria com os educadores e as coordenações pedagógicas das escolas, aos quais, afetivamente designamos como “cuidadores”, foi dividido ao longo do ano em três momentos: geografia do corpo na cidade (mobilidade urbana e cartografia); o organismo da cidade (rios, mananciais, estrutura, ruas, pontos afetivos); como a cidade funciona e o que sonhamos para ela a partir da comunidade localizada, e seus resultados podem ser compartilhados também na web.

Atualmente nos relacionamos de modo direto com 120 educandos e 70 educadores e, indiretamente, com um universo de 5.000 pessoas conectadas por rádios-escola, práticas educomunicativas em sala de aula, intervenções comunicacionais de caráter educativo no espaço público e

produção colaborativa para jornal comunitário, para o público leitor desse veículo.

Também destacamos que em função da ambiência estabelecida por dois grandes eventos esportivos de caráter global previstos para 2014, nasceu uma proposta com jovens da comunidade do Jd Lapenna e Jd São Vicente, de um conjunto de ações para trabalhar em parceria com professores de Educação Física das escolas públicas. O projeto, ainda em elaboração, prevê um tipo de “letramento esportivo” por conta das alterações da geografia da localidade, utilizando linguagens de comunicação e mídias digitais, para colaborar para uma melhor convivência escolar e ampliar os sentidos dessa disciplina.

Acreditamos, como bem observa o filósofo e sociólogo Michel Maffesoli, que talvez o **segredo comunitário** e quiçá educativo seja um pouco da volta do conhecimento instintivo, um privilegiar da familiaridade, características das proximidades localistas, nesses tempos em que as tecnologias de comunicação e de informação criam, não mais indivíduos inteligentes, mas redes inteligentes, compostas de pessoas em grupos, tribos. A ambiência é propícia para novas formas de participação na sociedade.

EM SÍNTESE:

Educadores e professores aprendem essencialmente com a prática. Entretanto, para que esse aprendizado seja realmente consistente, é preciso que haja um distanciamento entre o sujeito e sua realidade de modo que ele possa pensar sobre ela, colocar suas hipóteses em xeque, avaliá-las, buscar outras soluções para seus dilemas – e isso se faz por meio da formação continuada. No caso da educação integral, em que está em jogo não somente um modo de fazer, mas também de conceber a educação, a formação se torna ainda mais importante para ajudar os profissionais envolvidos a construírem um novo papel para si, para a escola, para a cidade.

As experiências descritas sinalizam temas interessantes que podem guiar outros que estão nesse caminho e também apontam para alguns temas comuns que parecem eficazes na formação de diversos profissionais da área da educação. Alguns deles estão resumidos abaixo:

- Formadores que se aproximam daqueles a quem pretendem formar e acompanham sua prática de algum modo, costumam ter bastante êxito em seus objetivos. Caminhar lado a lado sempre possibilita aprendizagens conjuntas.

Luciana D'Francesco



SÃO PAULO - SP

A formação permite que professores e educadores se apoiem em grupos de referência que confirmam e alimentam seus valores, reforçando sua prática.

ONG Casa Mestre Ananias -
Centro Paulistano de Capoeira e
Tradições Baianas.

- A sistematização das aprendizagens é fundamental e ao gerar produtos (instrumentos, guias, manuais, fichas, relatórios) auxilia o educador no seu cotidiano, além de possibilitar a ampla divulgação do processo, dos resultados e dos avanços.
- Professores e educadores se apoiam em grupos de referência que confirmam e alimentam seus valores e princípios, reforçando sua prática. Grupos de referência heterogêneos enriquecem e permitem que horizontes sejam ampliados, mas devem também permitir identificações entre os pares a fim de motivar e fortalecer os participantes.
- O estabelecimento de parcerias com universidades para a formação dos educadores otimiza esforços e conhecimentos e se apresenta como um modelo bastante produtivo de capacitação.
- Pautas e encontros de formação dinâmicos e que permitem aos participantes vivenciarem eles próprios aquilo que irão desenvolver com crianças e adolescentes parecem promover, em alguns casos, uma aprendizagem vivencial que pode ser importante para a aprendizagem profissional.
- O sentido que o professor ou o educador social dá ao seu trabalho é parte essencial da construção do seu papel e, portanto, da tarefa que eles se atribuem. A formação continuada os ajuda a rever seu papel, sua relação com os educandos, com os conhecimentos e, nesse caso, com a concepção de educação integral que se pretende desenvolver.
- A formação continuada é fundamental para que os profissionais da educação ampliem seus referenciais, deem sentido ao seu trabalho e revejam seu papel, mas ela sozinha não é suficiente. A formação tem que estar alinhada a outras estratégias de gestão educacional, como boas condições de trabalho, disponibilidade de materiais pedagógicos, valorização profissional, entre outras.
- A tutoria é uma estratégia de formação em serviço que tem trazido importantes resultados para a atuação das equipes escolares. Por se tratar de uma prática que tem a própria escola como lócus de formação, permite que os técnicos das secretarias, responsáveis pelo trabalho de acompanhamento pedagógico, construam uma relação de parceria com os gestores e professores. Ao privilegiar esse tipo de formação, torna-se possível que os tutores acompanhem o planejamento, a execução e a avaliação dos projetos político-pedagógicos a partir dos conhecimentos e vivências dos próprios tutorados.

OPINIÃO DE ESPECIALISTA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

VERÔNICA BRANCO

É professora da UFPR e faz parte do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral da Unirio

Embora o tema da Educação Integral na escola pareça recente, no Brasil já aparece em experiências isoladas realizadas por Anísio Teixeira, na Bahia, em 1950 e Brasília, em 1960, e por

Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, nas décadas de 80 e 90 do século XX. Para esses educadores a escola deveria ofertar aumento da jornada escolar, tornando-se escolas de tempo integral, para desenvolver um currículo mais rico. Na nova proposta de currículo acrescentaram, aos conteúdos tradicionais de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, outros até então considerados menos importantes, como: as artes, a cultura das comunidades locais, os esportes e a preparação para o trabalho. Na organização do tempo escolar, foi criado o turno, destinado às disciplinas tradicionais e o contraturno, aos novos conteúdos. Para Anísio, os conteúdos tradicionais poderiam continuar a ser transmitidos nas Escolas-Classe enquanto os novos conteúdos receberam local especial, a “Escola Parque”, porquanto, os variados espaços destinados para biblioteca, ginásio de esportes, anfiteatro e pavilhão de oficinas,

entre outros, garantiriam a vivência de variadas situações de aprendizagem em situação real. Já para Darcy, nos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEP’s, o turno era único, com ofertas de aulas de conteúdos tradicionais entremeados com os novos, em um mesmo local. Para esse caso foi elaborado uma “construção-modelo” para a escola, com espaços necessários para o desenvolvimento de todas as atividades previstas no currículo.

Apesar daquelas experiências, a marca que o século XX deixa para a educação é da escola como local do ensino, de transmissão dos conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores às mais novas. Para atingir esse objetivo foi suficiente garantir uma vaga, nas escolas de Ensino Fundamental, para cada uma das crianças brasileiras. Fato que só ocorreu a partir de 1997, quando se conseguiu oferecer matrícula a 97% da população em idade escolar. Naquele contexto, o que a escola precisava era uma sala de aula com quadro de giz e carteiras, com o espaço suficiente para o número de alunos que se precisasse acolher, de 30 a 40/45 alunos, e uma professora (a maioria dos profissionais desse nível de ensino é do sexo feminino).

O século XXI trouxe aos gestores da educação

pública outros problemas: os baixos resultados de avaliações em grande escala, Prova Brasil e Pisa, ao informar que a presença das crianças na escola não garantiu a permanência nelas, bem como a aprendizagem de conteúdos básicos de leitura, escrita e cálculo. Resultados que foram tomados como denunciadores da baixa qualidade da educação desenvolvida pelas escolas públicas.

Como resposta para elevar a qualidade da educação, o Governo Federal retomou o tema do aumento da jornada escolar, agora com o título de Programa Mais Educação para a indução da Educação Integral, cujo principal objetivo é o de garantir a aprendizagem de crianças e jovens da escola pública. Com ele foram introduzidas, no currículo das escolas integrais, atividades do campo das artes, da cultura e dos esportes, para serem desenvolvidas, de forma integrada, com os conteúdos tradicionais.

O grande destaque na concepção contemporânea de Educação Integral é o foco na aprendizagem, na integração dos conteúdos curriculares, na expansão do território escolar para além de seus muros e na admissão de novos atores para participarem da formação dos alunos.

O que aprendemos com a oferta de cursos de formação continuada dos professores para este Programa: que cada um destes destaques implica mudanças na formação e atuação dos professores, porque para focar a aprendizagem é preciso ter clareza de como se aprende.

Primeiramente, é preciso demarcar o que as pesquisas e as nossas práticas já comprovaram: não se aprende por transmissão (aula expositiva), treino repetitivo (cópia), no isolamento (cada aluno numa das carteiras enfileiradas), e tampouco em um tempo predefinido (a hora-aula do professor). Os alunos não são uma massa uniforme. A sala de aula não é o único lugar de aprendizagem. O professor não pode, sozinho, entre outras razões, pela limitação de sua formação, e dos recursos da escola, dar conta de oferecer todas as oportunidades de aprendizagem que os alunos precisam.

E depois, que cada um de nós possui uma capacidade, um tempo e um jeito/método diferente para aprender. Procuramos aprender o que nos motiva ou nos é necessário e só aprendemos quando esses fatores são privilegiados. Por exemplo: as crianças aprendem quando se envolvem em atividades lúdicas porque sua forma de conhecer o mundo é o brinquedo. Assim, fazer cálculos em um jogo (de tabuleiro ou de campo) traz resultados mais duradouros do que contas no quadro de giz ou caderno. Isso ocorre porque ela se envolve em uma situação da vida real (juntar, separar, ganhar, perder etc.). O jogo exige um mínimo de transmissão (as regras básicas, que também podem ser construídas conjuntamente pelo grupo), motiva pelas oportunidades de interação entre os parceiros (aprender juntos); a cada rodada, que poderia parecer repetitiva, os desafios que surgem exigem novas reflexões. O tempo é determinado pela necessidade de reflexão de cada jogador, até atingir o desfecho final. Para o desenvolvimento desta atividade muitos são os lugares possíveis, dentro e fora da escola,

acompanhados pelo professor, pelo estagiário ou pelo monitor. O que garante a aprendizagem é a sua programação conjunta por todos os atores nela envolvidos, principalmente o professor.

As aprendizagens de leitura e escrita também podem ser desenvolvidas em situações reais: relatar, oralmente ou por escrito, um jogo ou brincadeira vivenciados pelo grupo, em produção coletiva, corrigida e postada no mural da escola é muito mais interessante do que fazer redações solitárias, como “o que eu fiz no final de semana”. Embora as atividades em grupo sejam as preferenciais nas situações de ensino, não se dispensam as avaliações individuais para saber o que cada aluno aprendeu. Métodos de ensino têm objetivos diferentes de métodos de avaliação.

Não se quer dizer que o professor tenha que empregar sempre o jogo, e sim que deve trabalhar os conteúdos tradicionais dentro das situações reais de uso, como se atuasse em uma oficina. As informações presentes na mídia podem ser melhores e mais amplas, por comportar conceitos e imagens variadas, em vez da simples exposição do professor. O emprego da metodologia de projetos como forma de buscar solução para problemas reais exige trabalhar em grupo e cooperativamente para coletar, identificar e contextualizar informações, comparar alternativas, tomar decisões, implementar escolhas e analisar resultados. Neste processo, o desenvolvimento de competências para ler, escrever/ registrar e calcular têm lugar privilegiado e é espaço de atuação específica do professor. Nesta metodologia, o papel do professor é de mediador no levantamento de interesses dos alunos, na compatibilização dos

conteúdos curriculares, no planejamento, na busca, no questionamento e na interpretação das informações para que elas se transformem em conhecimento e em aprendizagem. São os alunos que devem/precisam fazer as buscas nas fontes disponíveis (livros, revistas, jornais, internet, museus, órgãos públicos e de serviços, etc) para aprender. O professor é o facilitador deste processo, é ele quem traz informações e materiais selecionados, quem organiza e realiza visitas, elabora os relatórios, corrige-os e acompanha sua edição, porém cuidando para não impor seus referenciais..

Se o professor pesquisar e não encontrar uma situação real em que o conteúdo a ensinar seja aplicável e justificar que mais tarde o aluno vai descobrir para o que serve, é sinal de que está na hora de rever e adequar os conteúdos curriculares. E é isso que se espera que se faça, com regularidade, para que o Projeto Pedagógico da escola seja a bússola das atividades escolares e não livro de literatura pedagógica guardado nas prateleiras do mobiliário escolar.

Contar com parceiros na comunidade é a grande oportunidade que se dispõe para ampliar e melhorar as aprendizagens dos alunos, para utilizar espaços que ampliem o território escolar e obter a participação de outros atores que ofereçam atividades para as quais a escola não dispõe de pessoal e recursos, como no campo das artes, da cultura local e dos esportes.

O que a concepção contemporânea de educação integral anuncia é o surgimento de uma nova escola, de novos professores e orientadores da aprendizagem para os alunos do século XXI.

PARA SABER MAIS

Leituras que podem ajudar sobre o tema “Formação”

CARVALHO, C.R.C. de et al. Gestão Pedagógica: Estratégias e Protocolos Básicos de Tutoria, palestra proferida em 16 dez 2011. *Caderno de formação dos tutores pedagógicos*, Goiânia, Seduc-Goiás, p. 70 a 73, 2011.

CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. *Caderno de Formação dos Tutores Pedagógicos: formação desenvolvida no período de 12 a 16 de dezembro de 2011*.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. 5 soluções para o ensino integral. *Nova Escola Gestão Escolar* n. 21, São Paulo, Fundação Victor Civita, ago-set 2012.

_____. Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores. *Nova Escola Gestão Escolar*, São Paulo, Edição especial n. 6, Fundação Victor Civita, junho 2011,

MEC/SEB. *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada*. Brasília: MEC/SEB, 2011.

MEC/SECAD. *Educação integral: texto referencial para o debate nacional*. Brasília: MEC/Secad, 2009.

MONTEIRO, A. M. F. C. A formação de professores nos Cieps: a experiência do curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral no Estado do Rio de Janeiro – 1991-1994. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 147-167.

PERRENOUD, P. Formação continuada e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. *Ideias*. São Paulo, FDE, n.30, p. 208, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.



capítulo

03

A GESTÃO EM
EXPERIÊNCIAS
*de Educação
Integral*

ESTE CAPÍTULO PRETENDE RESPONDER AS SEGUINTE QUESTÕES:

Como dar os primeiros passos
rumo à educação integral?

A Secretaria de Educação pode ser
a articuladora das demais?

Quem são os parceiros que podem
compor essa rede?

Como fazer essas parcerias?

Como a família pode ser aliada?

Como fazer com que as escolas
dialoguem, representem e se
integrem à comunidade?

Gerir é a tarefa principal dos educadores que dirigem ou coordenam instituições, sejam secretarias, escolas ou ONGs. A gestão de uma instituição requer diversas habilidades, conhecimentos múltiplos, uma grande rede de apoio e informação e também capacidade para administrar simultaneamente diversos assuntos.

Nos estados, municípios de grande porte ou mesmo em organizações não governamentais com estrutura consolidada, uma equipe preparada em cada assunto auxilia o gestor nessa tarefa. Nas grandes

idades, as secretarias de Educação contam com uma estrutura e organograma que, em geral, divide-se em áreas, variáveis em cada município (comunicação, jurídica, contabilidade, recursos humanos, planejamento etc.), permitindo que o trabalho seja realizado por especialistas. Nesse caso, a articulação entre os diferentes departamentos é fundamental para que a gestão caminhe de forma articulada. Já em municípios de pequeno porte, muitas vezes o responsável conta apenas com um ou dois auxiliares diretos, necessitando, de maneira mais consistente e próxima, do apoio dos diretores e coordenadores pedagógicos.

Em diversas propostas de educação integral desenvolvidas no país, além da articulação interna à Secretaria, os gestores têm procurado implementar ações intersetoriais de modo que várias secretarias discutam conjuntamente o formato e a operacionalização da iniciativa.

No caso das ONGs, a gestão acontece de maneira diversa devido à própria heterogeneidade dessas instituições, mas também às diferenças quanto ao tipo de trabalho realizado e às características de cada instituição em relação a si mesmas e em relação às escolas. Nas ONGs, em geral há equipes menores e maior flexibilidade na gestão de programas e projetos. A tão desejada articulação com as escolas ou com as redes já dá mostras de viabilidade em muitos locais, fazendo com que haja uma convergência de olhares e de atividades para as crianças e adolescentes que as frequentam.

Compreender a instituição educativa no território, ouvir suas demandas, acompanhar sua história, valorizar os saberes e fazeres locais também tem sido um dos grandes desafios educativos para gestores, tanto em ONGs quanto em escolas. Experiências ricas e emocionantes nascem da apropriação dos espaços públicos ou privados disponíveis nas cidades, levando a educação das crianças e adolescentes a se ampliar e se modificar gradativamente.

Implementar e gerir programas e projetos é sempre uma tarefa difícil para qualquer educador. No caso das propostas de educação integral, que se caracterizam por uma grande variedade nos modos de fazer, a questão parece ainda mais complicada: por onde começar? O que fazer? Que espaços usar? Como avançar a partir do que se tem? Muitas vezes, sem se dar conta, educadores já seguem nessa direção, quando realizam atividades em parceria com outras instituições, quando chamam as famílias para participar e discutir, quando partilham ações com outras secretarias. Ensaando e testando a partir de experiências diversificadas, os educadores passam a pensar e a fazer educação juntos. Talvez eles nem tenham percebido, mas já estão caminhando na direção da educação integral.

Entretanto, uma proposta consistente em educação integral precisa ir além dos pequenos ensaios e experiências, pois uma educação que se pretende ampla, integral e integrada precisa ser, irremediavelmente, coletiva, combinada e formalizada por muitos. E então, como fazer?

Luís Renato Canto de Campos



Mogi-Mirim-SP. Instituição de Incentivo à Criança e ao Adolescente de Mogi Mirim.

Na verdade, não há de fato um modo único porque as concepções mudam, os recursos de cada instituição ou município são diversos, os entraves e potências muito diferentes. A gestão de um programa ou projeto envolve uma variedade muito grande de componentes – recursos humanos, financeiros, materiais disponíveis; aspectos administrativos e políticos de diferentes carreiras dos funcionários; planejamento; monitoramento e avaliação; condições sociais, políticas e econômicas vigentes – que não caberia aqui discutir. Essa tarefa fica ainda maior quando se pensa a gestão de uma política que é, ao fim e ao cabo, a maneira mais eficaz porque sustentável e perene. Entretanto, alguns deles têm sido foco de atenção dos educadores nesse processo, e estes serão abordados aqui. Neste capítulo você vai conhecer a experiência de algumas pessoas que, com muita vontade e alguns ingredientes de qualidade, fizeram um bom cardápio de educação integral para as crianças e adolescentes de seus municípios. Vamos lá!

ALGUMAS IDEIAS SOBRE “POR ONDE COMEÇAR”

Este item será abordado com base nas experiências dos municípios de Novo Hamburgo (RS) e Pirai (RJ).

Novo Hamburgo e o Pacto pela educação

Em Novo Hamburgo, tudo começou com a visita de 1 600 professores e mais de 500 funcionários das escolas às casas dos alunos. O objetivo era aproximar a escola das famílias e diagnosticar a condição de cada aluno do ponto de vista social e pedagógico para ter elementos consistentes de modo a promover um ensino adequado à realidade da comunidade escolar. Esse movimento, que foi institucionalizado nos primeiros sábados do calendário letivo de 2009, foi designado como “Pesquisa Socioantropológica” e seus dados passaram a servir como subsídio ao trabalho na sala de aula.

Nesse processo de democratização da gestão com maior participação da comunidade escolar, surgiu a necessidade de avaliar e planejar a educação da rede municipal. A 1ª Conferência Municipal de Educação foi o disparador para discutir

NOVO HAMBURGO - RS

POPULAÇÃO **239.355 habitantes** (IBGE, 2012)

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



| IDEB/2011: 5,4 para o 5º ano e 4,6 para o 9º ano

NOVO HAMBURGO - RS

Quase 2/3 dos alunos do Ensino Fundamental rede municipal de Novo Hamburgo participam da educação integral.



Bruna Provenzano

“a escola que temos e a escola que queremos”. A mobilização contou com a participação de mais de 12 mil pessoas que, durante um ano e meio, mediante a realização de assembléias escolares e regionais, avaliaram e projetaram os rumos da educação em seis eixos:

- 01 Conhecimento e currículo: tempos e espaços na escola
- 02 Avaliação escolar
- 03 Gestão democrática
- 04 Princípios da convivência
- 05 Inclusão, diversidade e igualdade
- 06 Educação ambiental e sustentabilidade

O resultado foi a elaboração dos Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Municipal para os dez anos seguintes. Ao mesmo tempo, com o objetivo de democratizar o acesso à escola, a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) e as Escolas de Ensino Fundamental do município começaram a implantar, de maneira progressiva, a educação integral e ações e projetos no contraturno escolar, em espaços da própria escola, utilizando salas de recurso multifuncional, laboratórios de aprendizagem e os espaços pedagógicos da SMED: Atelier Livre (música, teatro, dança e canto coral), Núcleo de Apoio Pedagógico (Psicomotricidade, Psicologia). Nesse processo, utilizaram ainda espaços dos programas e convênios firmados com o governo federal (Mais Educação, Segundo Tempo, Programa Esporte e Lazer da Cidade – Pelc) e firmaram contratos com instituições comunitárias, como clubes esportivos, associações de moradores, igrejas, Centros de Tradições Gaúchas (CTGs), escolas de samba, universidades, escolas particulares, entre outras.

PALAVRA DE QUEM FAZ...

“Os compromissos do programa de governo de democratizar o acesso à escola (mais vagas) com mais aprendizagem e sucesso escolar para todos e cada um dos estudantes estão na base da atitude do gestor municipal de começar a implantar a educação integral. Os princípios e diretrizes votados pela 1ª Conferência Municipal de Educação são a base conceitual e política do projeto de educação integral do município. Estas discussões junto ao Pacto pelo Direito de Aprender proposto pela SMED fizeram com que toda a rede fosse ‘chacoalhada’ e mobilizada para pensar criativamente na superação das limitações e dificuldades diagnosticadas e na potencialização dos acertos. A adesão de cada equipe escolar às discussões e acordos feitos são, portanto, essenciais para desenvolver as novas propostas, ainda que nem sempre tudo seja consensual.”

ALBERTO CARABAJAL

*Secretário de Educação
da gestão 2009-2012*



Bruna Provenzano

Nessa estratégia de implantação progressiva da educação integral, desenvolvida de 2009 a 2012, já recebem atendimento cerca de 14 mil crianças e jovens (2/3 dos estudantes do Ensino Fundamental). Destes, 5 mil estudantes participam do Programa Mais Educação em parceria com o MEC, quinhentos têm educação integral com recursos próprios da SMED e das escolas e 8 500 alunos participam de atividades de contraturno nas escolas e nas instituições comunitárias, todas com acompanhamento pedagógico das escolas.²¹ Estas são convidadas, não obrigadas, a aderir ao projeto de educação integral, e a maioria o faz. Aquelas que aderem à proposta também se filiam ao Mais Educação do governo

²¹ Entre 2010 e 2011, Novo Hamburgo reduziu pela metade o número de estudantes reprovados nas escolas municipais.

federal a fim de que a política municipal caminhe lado a lado com a política nacional.

O Secretário de Educação da gestão 2009-2012, Alberto Carabajal, começou a fazer algumas mudanças no sentido de maior participação da comunidade, implantando a eleição direta para diretor de escola, na qual professores, funcionários, pais/mães e alunos com mais de 12 anos tiveram a oportunidade de escolher pelo voto direto e uninominal os seus dirigentes. Participação da comunidade que, desde então, aumenta a cada ano.

Pode-se observar, nesse exemplo de

Novo Hamburgo, que os princípios e conceitos que norteiam o projeto de educação integral do município constituíram a base fundamental da implementação da proposta. Todo esse grande movimento iniciado com a “Pesquisa Socioantropológica” serviu de apoio para construir acordos e lançar as bases da proposta de educação integral.

Como se pode perceber, as motivações de cada rede ou escola para o desenvolvimento de propostas em educação integral podem variar, mas precisam ser ancorados em ideias claras, discutidas e acordadas para que possam se sustentar ao longo do tempo.

Bruna Provenzano



Bruna Provenzano



Piraí e o Projeto Inova Educação

O município de Piraí, no Rio de Janeiro, iniciou sua jornada rumo à educação integral a partir do planejamento estratégico realizado no início da gestão de 2009-2012, que ficou conhecido como “Projeto Inova Educação”. O projeto tinha como foco atuar com as escolas, famílias e comunidades, a partir de ações estratégicas divididas em seis subprojetos: aprendizagem, aluno, gestão, comunidade, escola e parcerias. Segundo os técnicos da Secretaria de Educação, cada um desses projetos continha objetivos específicos que focalizavam sua área de atuação, porém todas essas ações articuladas visavam preparar o terreno para que a educação integral fosse concretizada futuramente. Segundo a professora Lúcia Helena, chefe da Divisão Técnico-Pedagógica da Secretaria na época, ainda que a ampliação da jornada escolar seja um passo importante nos debates sobre educação integral, esta ação isolada não garantiria a concretização da educação integral no município; era imprescindível um debate mais amplo sobre o tema, e por essa razão foram necessárias ações como:

- a) articular as Secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social;
- b) investir na formação de professores;
- c) qualificar as discussões sobre os projetos político-pedagógicos das escolas;

- d) discutir sobre as novas formas de aprendizagem;
- e) incorporar as novas tecnologias ao currículo escolar;
- f) concretizar o projeto Um Computador por Aluno (UCA);
- g) investir na formação e autonomia dos alunos, a partir de projetos como o de alunos monitores e tutores, entre outras ações.

Com todos os desafios lançados e as ações postas em prática, em março de 2012 a Secretaria de Educação aderiu ao Programa Mais Educação e, dessa maneira, a ampliação da jornada escolar se tornou realidade em algumas escolas, com vistas à concretização de uma política de educação integral. O Município de Piraí já contava com experiência semelhante graças ao CIEP 477 Rosa da Conceição Guedes, porém, a adesão ao programa possibilitou que a discussão sobre educação integral se estendesse a outras escolas e que o programa fosse implementado de maneira harmônica devido à sensibilização prévia trazida pelo Projeto Inova Educação.

Pelo Brasil afora, são muitas as maneiras de iniciar o trabalho, mas o elemento comum em todas elas é uma enorme vontade de trabalhar, de aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem, de fazer mais e melhor na educação!

A Educação Comunitária acontece de forma mais potente quando se configura como um projeto de cidade. Quando deixa de ser uma iniciativa localizada, restrita a uma escola ou região, e ganha foco municipal. Vale ressaltar que a experiência só ganha esse nível de escala se:

1. Coordenada pelo poder público local;
2. Legitimada por um pacto com a sociedade civil;
3. Respalhada por leis que viabilizem a sua operacionalização.

A INTERSETORIALIDADE NO PODER PÚBLICO: POLÍTICAS TRANSVERSAIS

Neste item serão abordadas algumas experiências educacionais dos municípios de Apucarana (PR) e Betim (MG).

A experiência de Apucarana sobre política intersetorial

Quando uma cidade se propõe a trabalhar na perspectiva da intersetorialidade e em prol da educação, há uma clara integração de diversos atores aos valores educacionais. Nesse sentido, ao assumir o slogan de “Cidade Educação”, Apucarana vem reafirmando, desde o início da implantação do projeto de educação integral, em 2000, que as transformações propostas pela educação não podem se restringir a esta área e devem ser um compromisso pactuado entre as diversas secretarias da administração municipal e com a comunidade. Mas, como estabelecer um diálogo entre tantas áreas? Que tipos de ações, projetos e programas são possíveis ser estabelecidos?

Tendo como horizonte a educação integral, as diversas secretarias municipais passaram a conceber projetos em conjunto e compreenderam que todos poderiam contribuir de alguma forma. Assim, a nutricionista encarregada de conceber o cardápio das escolas passou

APUCARANA - PR

POPULAÇÃO **122.896 habitantes** (IBGE, 2012)

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



| IDEB/ 2011: 6,0 para o 5º ano e 4,6 para o 9º ano

a trocar ideias com as gestoras, indo além da área na qual é especialista. A engenheira responsável pelas modificações na infraestrutura decorrentes da implantação da educação integral no município passou a dialogar com as pedagogas e com o setor financeiro da Secretaria de Educação. Aliás, o constante esforço para assegurar o financiamento adequado para todas as iniciativas ligadas à nova proposta educativa é um bom exemplo da integração entre as secretarias e possibilita perceber como profissionais de diversos campos podem interagir para fundamentar determinadas políticas.

Porém, a consolidação de uma política de educação integral pode ir além das trocas entre secretarias para equacionar problemas. Ao se trabalhar na perspectiva da intersetorialidade, as possibilidades são muitas! Por exemplo, um dos custos mais significativos quando da mudança para o regime de tempo integral é a alimentação das crianças, que passa de apenas um lanche para dois e ainda um almoço. Em muitos lugares, a refeição feita na escola será possivelmente a mais substancial do dia para diversos alunos – em especial para aqueles em situação de maior vulnerabilidade social. Tendo em vista esse quadro, em Apucarana, a nutricionista assumiu um papel chave que não se restringiu à elaboração do cardápio. Em uma situação de recursos limitados, houve, desde o princípio, um diálogo necessário entre a nutricionista, o gestor financeiro da Secretaria e a engenheira da Prefeitura a fim

de se ofertar uma alimentação nutritiva e balanceada, a baixo custo, com a necessária adequação dos refeitórios para servir grande número de alunos.

Mas as ações não finalizaram por aí. O diálogo constante entre esses atores e os coordenadores educacionais gerou o projeto “Prato Limpo”, que buscava eliminar o desperdício de comida e, como consequência, diminuir custos. Foram promovidas atividades diversas que problematizassem a questão da fome no país e no mundo, além da importância de não se desperdiçar alimentos. Trata-se de um exemplo de como o trânsito livre de profissionais de outras áreas se integra e enriquece a gestão educacional na Secretaria.

Betim – uma gestão inovadora

O Programa Escola da Gente da Prefeitura do Município de Betim, em Minas Gerais, começou com dez escolas em 2009; em 2012 já eram 37 as participantes, sendo que 21 com adesão ao Programa Mais Educação. A implantação do Escola da Gente assenta-se na concepção de “Cidade Educadora”, que pressupõe a ocupação da cidade como espaço educativo e a escola como espaço comunitário. “O Programa Escola da Gente alinha-se aos pressupostos teóricos e metodológicos das diversas áreas de conhecimento e às orientações da política educacional e cultural da gestão municipal. Este Programa fundamenta-



BETIM - MG

O Programa Escola da Gente começou com dez escolas em 2009 e em 2012 já tinha 37 participantes. Dentre as diversas atividades propostas, a natação está presente em várias delas.

se nos princípios da descentralização e da democracia participativa e integra-se aos eixos do governo municipal: desenvolvimento e geração de trabalho e renda, políticas sociais e de garantia de direitos e equidade, gestão ética democrática e eficiente, gestão democrática do território, participação cidadã e controle social, governabilidade e com as políticas do Ministério da Educação.” (Parecer Nº 001/2009, Fórum Intersetorial, Programa Escola da Gente).

O trabalho começou em abril de 2009 quando a prefeita instituiu o Fórum Intersetorial, composto por um representante de cada uma

das doze secretarias envolvidas. Ao contrário da maioria dos municípios onde a educação integral é implementada e desenvolvida pela Secretaria da Educação, em Betim o Fórum Intersetorial gere o Programa de Educação Integral Escola da Gente, com recursos advindos dos governos federal e municipal. Isso significa planejar, executar e avaliar as ações do Programa partilhando decisões, ações e administrando o orçamento: os 15 milhões destinados atualmente

para o Programa advêm de recursos de todas as secretarias, de acordo com suas especificidades e em consonância com ações previstas no planejamento estratégico de cada uma delas. A coordenadora do Fórum é também coordenadora do Programa. A coordenação do Escola da Gente, vinculada à Secretaria de Governo, não constitui uma Secretaria específica, já que exerce um papel supra secretarias.

As secretarias envolvidas e seus respectivos papéis são os seguintes:

- **Planejamento:** Apoia a construção de um programa integrado, capaz de articular ações, metas e orçamentos das diversas secretarias, bem como dos governos estadual e federal.
- **Obras Públicas:** Adapta praças, ruas e calçadas, a fim de transformar os espaços públicos em ambientes acolhedores e educativos e conectar as escolas com os locais onde são realizadas as ações complementares.
- **Engenharia de Tráfego:** Facilita a circulação, permitindo que os alunos desloquem-se com segurança entre os diferentes espaços educacionais, e desenvolve atividades de Educação para o trânsito.
- **IPPUB (Instituto de Pesquisa e Política Urbana de Betim):** Orienta o planejamento urbano, atualizando a legislação urbanística, identificando dados e informações do município a serem

disponibilizados, despertando sentimento de pertencimento do lugar onde está inserido o estudante.

- **Assistência Social:** Articula e integra ações e serviços da rede, com vistas à prevenção e proteção de situações de vulnerabilidade e risco social e pessoal, oferecendo serviços ao público de sua responsabilidade.
- **Cultura:** Contribui na articulação de uma política educacional e uma política de cultura. Integra as atividades dos pontos de cultura às atividades educativas, atuando na formação dos agentes culturais para práticas que promovam a memória, a identidade e a multiculturalidade.
- **Educação:** Contrata e monitora os educadores comunitários, que fazem a ponte entre as escolas e os parceiros locais. Capacita gestores e professores para que integrem as atividades complementares ao cotidiano da sala de aula. Mobiliza as famílias e acompanha os alunos.
- **Saúde:** Trabalha com as escolas no sentido de promover a saúde, prevenir, identificar e tratar as enfermidades que comprometem o aprendizado dos alunos, como dificuldades de visão e audição, verminoses e carências nutricionais, entre outras.
- **Agricultura:** Orienta práticas agrícolas para produção de alimentos, preservando o meio ambiente, prevenindo doenças, melhorando a saúde, mediante a

construção de hortas e plantas medicinais, fornecendo orientações sobre o uso de alimentos de qualidade e o plantio sem agrotóxicos.

- **Superintendência de Políticas Sobre Drogas:** Desenvolve ações de prevenção, por meio de informações e orientações de forma acessível e atrativa referentes ao uso/abuso de drogas lícitas e ilícitas e desenvolve ainda ações que facilitem a integração, interação e diálogo entre os jovens e seus familiares sobre a temática.
- **Coordenadoria de Igualdade Racial:** Inclui a discussão da temática étnico-racial dentro do contexto da Educação Integral, através de programas e projetos já existentes.

(pptm: Fórum Intersetorial Betim _ MG)

Naturalmente, a gestão de um projeto inter-setorial implica enormes desafios porque esta não é uma prática usual e implica romper com um modo de fazer já estabelecido no setor público. Para conseguir resultados, é preciso integrar serviços, espaços e funcionários existentes, conciliar as atividades desenvolvidas nas secretarias com as atividades do Programa e, sobretudo, conquistar a adesão dos servidores, garantindo que o trabalho é de todos. A coordenadora do Programa, Dalvonete dos Santos, destaca que a liderança do processo deve estar nas mãos do próprio Prefeito ou de um representante por ele designado, já a execução depende

da ação articulada entre diversas instâncias do governo.

Para que as coisas funcionem, a equipe do Fórum se encontra regularmente. A dinâmica de condução das reuniões mensais do Fórum se dá por meio da rotatividade entre as secretarias para a coordenação dos trabalhos. Cada representante assume a tarefa de estabelecer interlocução com seus pares, integrando e viabilizando as ações propostas. Cabe também a ele convocar uma pessoa de cada departamento de sua Secretaria para participar dessa reunião, de modo que todas as equipes fiquem a par do que está acontecendo, o que garante a participação democrática e reforça a adesão dos servidores. A transmissão das decisões e ações é também feita por esse representante em outros momentos de seu trabalho em sua Secretaria.

Além dos participantes do Fórum, a coordenação do Programa conta com uma equipe responsável por oferecer suporte na estrutura e funcionamento do Programa nas escolas, no que se refere à infraestrutura e logística, movimentação de pessoal, formação, diretrizes curriculares, relação família/escola, projetos e parcerias.

Com vistas a garantir a qualidade das atividades oferecidas aos estudantes, a equipe também conta com coordenação específica para as áreas descritas nos macrocampos do Mais Educação. Os coordenadores de área são responsáveis pelo monitoramento, formação e orientação dos educadores que atuam nas escolas.

Para compreender melhor esse funcionamento, observe o organograma.

Para gerenciar o Programa nas escolas, foi instituído o cargo de gestor, com status de vice-diretor, cujas atribuições são:

- 1- Elaborar matriz curricular e quadro de horários.
- 2- Planejar e coordenar tempos e espaços e atividades.
- 3- Articular-se com a escola regular.
- 4- Articular-se com famílias e comunidade.
- 5- Responsabilizar-se pelos processos de formação e avaliação.

Para garantir a participação e o envolvimento de todos, organiza-se o Fórum ampliado que se realiza anualmente. Nesse momento, apresentam-se à comunidade a prestação de contas e os resultados, seguidos de análise e da chamada avaliação 360º, cujos dados são obtidos da participação de todos os atores envolvidos.

Outra estratégia que procura garantir o protagonismo da comunidade são os encontros com as famílias. Esses se organizam de duas formas, regionalizados e centrais. Em ambos, a mobilização conta com os esforços de toda a equipe: gestores, monitores, coordenadores. Esse diálogo possibilita, dentre outras coisas, a visualização dos limites, avanços e possibilidades para a consolidação do Programa no município. Isso significa uma rede muito extensa de competências que vão sendo distribuídas, conversadas, trocadas para que o processo avance efetivamente. Todas essas iniciativas tecem redes de saberes e competências que articulam a proposta intersetorial, pensada tanto na perspectiva intragovernamental quanto dos diferentes atores sociais que a ela se incorporam num desafio de promover a gestão democrática do Escola da Gente.



PALAVRA DE QUEM FAZ

A Secretaria Municipal de Canela (RS), na gestão da Professora Marluce Fagundes, observa alguns itens como fundamentais na implementação e na gestão de um programa de educação integral. Vale lembrar que, no município, a educação integral é realizada dentro das escolas.

INFRAESTRUTURA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO TURNO INTEGRAL

Manutenção - Mantém em condições adequadas de funcionamento as escolas da rede municipal, com equipe especializada em variados tipos de serviços, como eletricidade, jardinagem, saneamento e pinturas, entre outros.

Aquisições - Compra de áreas de terra para futuras instalações de novas escolas e de ginásios, de centros esportivos e de centros ecológicos, além de equipamentos para otimizar o tempo e o ensino.

Obras - Construção de ginásios e áreas esportivas, ampliação de escolas já existentes e construção de novas sedes, visando à melhoria da infraestrutura para o atendimento da comunidade escolar.

Locações - Aluguel de prédios particulares para atender a grande demanda de vagas na Educação Infantil. Esta medida se faz necessária para suprir rapidamente a demanda da comunidade.

Transportes - Além do aumento da frota própria, com aquisição de veículos como ônibus e vans, a Secretaria terceiriza o transporte escolar para atender os alunos da zona rural e também da urbana.

Alimentação - A merenda escolar planejada através de cardápios balanceados visa oferecer uma alimentação saudável e adequada ao pleno desenvolvimento dos alunos. É garantida por meio de programas de repasse do FNDE, além da contrapartida municipal; valores esses gastos com fornecedores contratados por licitação e também participantes do Programa Agricultura Familiar.

MARLUCE FAGUNDES

*Secretária de Educação de
Canela na gestão 2009-12*

PARCERIAS ENTRE PODER PÚBLICO, ESCOLAS E ONGS: POTENCIALIDADES E LIMITES

“Se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão e, ao se encontrarem, eles trocam os pães, cada homem vai embora com um... Porém, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma ideia e, ao se encontrarem, eles trocam as ideias, cada homem vai embora com duas.” (ditado chinês anônimo)

Parafrazeando o ditado, se duas instituições educativas repartem seus saberes e experiências, a criança é quem vai embora com muitas idéias... Com esse princípio, na perspectiva de compartilhar e construir saberes para melhorar a educação de crianças e jovens, o diálogo entre diferentes instituições tem se revelado um dos ingredientes mais poderosos dos modos de fazer educação integral.

Por meio de parcerias com organizações da sociedade civil, universidades, empresas, escolas, unidades de saúde, movimentos sociais, conselhos, fóruns e outros coletivos busca-se o engajamento conjunto em ações que contribuam para o empoderamento da comunidade e uma educação de qualidade, na qual a participação social caminha junto com a apropriação dos espaços públicos que se tornam instrumentos educativos.

A parceria por si só não é um fim, mas um meio para que se conquistem resultados mais amplos ou de melhor qualidade nas

ações desenvolvidas. O trabalho em parceria constitui, por um lado, uma metodologia de trabalho que objetiva maior profundidade, extensão ou qualidade ao somar diferentes competências institucionais e, por outro, permite criar bases mais sólidas nos locais e nas redes envolvidas, sustentando, de maneira mais consistente e eficaz, as intervenções sociais.

Essa tem sido a “fórmula” encontrada por muitos municípios que trabalham com um conceito de educação integral que prioriza

POR QUE AS PARCERIAS SÃO IMPORTANTES?

- para viabilizar as ações definidas no projeto de forma a poder contar com os recursos dos outros agentes;
- para ampliar e/ou aprofundar o alcance das ações obtendo melhores resultados educativos;
- como forma de empoderar outros agentes da sociedade civil da comunidade em questão;
- para legitimar a participação democrática e a construção plural de conhecimentos e habilidades oferecidos às crianças e adolescentes.

a ocupação da cidade pelos pequenos cidadãos, a multiplicidade e a heterogeneidade de experiências como fundamentais nesses novos paradigmas educativos.

As parcerias são estabelecidas das maneiras mais diversas. Há locais onde as secretarias centralizam as articulações e os contratos; em outros, cada escola busca parceiros potenciais no seu entorno; existem casos mistos, nos quais o órgão central é tão atuante quanto as escolas. Além das alianças com ONGs, há parcerias com as famílias, com universidades, com o comércio, com escolas de outras redes, enfim, as possibilidades são inesgotáveis.

O nível de interação entre as instituições, as

responsabilidades, compromissos, competências ou a prestação de contas não precisam necessariamente ser iguais. Há parcerias nas quais a concepção, o desenvolvimento e a avaliação, por exemplo, ficam apenas a cargo de uma das partes, enquanto em outras, todas as ações são inteiramente discutidas e partilhadas. Todavia, é muito importante que os objetivos de cada uma das partes estejam bastante claros e sejam convergentes, embora possam ser diferentes.

Pode ser interessante definir, juntamente com a equipe, o que cabe a cada parceiro, como mostrado no exemplo abaixo, de uma escola fictícia:

Em geral, percebem-se três maneiras de se estabelecerem parcerias, como se pode observar

O QUE A ESCOLA QUER NA RELAÇÃO COM OS PARCEIROS	O QUE OS PARCEIROS QUEREM DE NÓS
PARCEIRO: famílias	
<ul style="list-style-type: none"> • Mudar o olhar dos professores sobre as famílias e os alunos • Fortalecer a relação família-escola • Melhorar a flexibilidade da escola para atender as demandas sociais • Fortalecer a comunidade, melhorar a vida do bairro 	<ul style="list-style-type: none"> • Que o professor saiba lidar com seus filhos • Participar mais da instituição que os filhos frequentam de modo que estes sintam seus pais mais presentes e atuantes
PARCEIRO: ONGs	
<ul style="list-style-type: none"> • Queremos conhecer a metodologia de trabalho com adolescentes • Infraestrutura • Mobilização • Complementar a formação oferecida 	<ul style="list-style-type: none"> • Complementar ações • Querem proporcionar outras atividades (mas não têm condições de executá-las) para os alunos, por isso, aderem às nossas ações • Capacitação profissional • Interação com professores

no quadro abaixo. As diferenças entre elas não significam que haja mais qualidade em uma ou em outra: cada tipo de parceria serve para um fim específico e nem sempre é desejável

que os parceiros compartilhem tudo, do princípio ao fim.

Assim, se o salão da igreja está disponível ou se

ALGUNS TIPOS DE PARCERIA		
CESSÃO DE RECURSOS	AÇÕES SOMADAS	AÇÕES COMPARTILHADAS
Uma instituição faz uma cessão de recursos (em geral humanos ou materiais/físicos) para uma outra instituição realizar seu projeto.	Uma instituição desenvolve ações que complementam ou potencializam o projeto de uma outra instituição.	Duas instituições participam, em conjunto, de todas as etapas do projeto. Compartilham a responsabilidade pelo planejamento, concepção, desenvolvimento da metodologia, execução das ações, registro, avaliação etc.

a academia quer oferecer um professor que está com horários livres ou ainda se uma ONG tem um projeto interessante que quer compartilhar, todas podem ser parceiras, cada uma a seu modo, de acordo com seus interesses.

Para fazer junto com alguém, é preciso identificar alguns pontos de convergência nos quais se apoiará o desenvolvimento de uma aliança que agregue valor à ação conjunta, de modo a ampliar a escala de atendimentos, qualificar resultados ou amplificar o impacto no território. As diferenças nas culturas institucionais, nas expectativas em relação às responsabilidades são, em geral, pontos importantes a serem acordados pelas instituições que trabalharão juntas, especialmente se pertencerem a universos diferentes.

Boas parcerias são feitas quando há discussão e acordo dos pontos potencialmente nevrálgicos, com chances de estimular divergências entre as partes. Seja qual for o caso, é importante deixar o compromisso registrado por escrito de forma que se possa voltar a ele, se necessário. Isso pode ser feito através de um convênio formal ou mesmo por um documento simples no qual os responsáveis diretos assinam.

A seguir, você vai compreender melhor como os municípios estão criando redes colaborativas entre profissionais e instituições, assim como as possibilidades de aproximação entre poder público e ONGs: dos primeiros contatos para prospecção dos espaços educativos, das instituições da cidade, dos recursos e das expectativas, passando pela definição de papéis e responsabilidades, até o estabelecimento formal dos convênios.

A FORÇA DO TERRITÓRIO NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA DE BELO HORIZONTE

O Programa Escola Integrada, desenvolvido na capital mineira desde 2007, tem sido referência para outros municípios no que se refere à implementação da educação integral em uma rede. Como em outras propostas, o Programa oferece um conjunto de atividades voltadas para formação cultural, artística e social, envolvendo campos como a literatura, a informática, o esporte, o artesanato, a dança, a música e o teatro. Estas são realizadas no contraturno escolar, com a duração de cerca de uma hora e meia e a presença de, no máximo, 25 alunos por turma, mesclando crianças de um mesmo ciclo de escolaridade. A seleção das atividades considera as diretrizes do Programa, os interesses da própria comunidade escolar, os espaços físicos disponíveis, os recursos materiais existentes e as atividades disponibilizadas pelas universidades parceiras e pelos agentes culturais.

A utilização de espaços públicos diversos – como parques, quadras e museus – e as parcerias com diversas ONGs são a pedra fundamental e a marca do Programa. A articulação com essas iniciativas se constitui em um ganho para a escola, as organizações e, principalmente, para as crianças, a partir da combinação de saberes e práticas presentes nos diferentes espaços, como escola, família e no território (comunidade), nos diferentes agentes da comunidade e dos demais serviços públicos. O compartilhamento de projetos, metodologias, infraestrutura, entre

as tantas parcerias possíveis, potencializa e amplia a ação e assegura uma intervenção pedagógica agregadora e articulada.

Os espaços utilizados precisam estar localizados no entorno da escola de modo que os trajetos possam ser percorridos pelos estudantes a pé, não ultrapassando a distância de 1 km. É necessário, portanto, que constem na matriz curricular essas atividades, denominadas aulas-passeio.

Outro fator importante para o Programa Escola Integrada são parcerias com as universidades – que contam, atualmente, com 13 universidades, como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) –, clubes, museus – como o Instituto Inhotim – e outras instituições da cidade. Com relação às articulações locais, cada escola tem uma equipe responsável pela gestão local do Programa, composta pela direção da escola, coordenação pedagógica, professor comunitário, monitores universitários, agentes culturais. É papel do professor comunitário se articular com pessoas e instituições do entorno, identificar espaços a serem utilizados, organizar ações e manter estreito diálogo com os envolvidos. Para garantir coesão entre os atores envolvidos, são realizadas reuniões periódicas.

Em 2012, eram 169 as escolas integrantes do Escola Integrada, atendendo mais de 47 mil alunos.

NOVO HAMBURGO: “ROMPER O ESPAÇO FÍSICO SEM ROMPER O SENTIDO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL”

O projeto de educação integral no município é centrado nas escolas, que têm total autonomia para estabelecer suas parcerias na comunidade. Cabe a elas fazer a prospecção dos espaços possíveis e criar as parcerias. Cada escola é responsável pelo currículo que se organiza de acordo com as parcerias que consegue firmar. A EMEF José Bonifácio, por exemplo, tem parceria com a Escola de Natação Ritmo – que funciona no Sindicato dos Comerciantes, localizado no bairro –, cuja sede possui uma piscina que é disponibilizada em alguns horários da semana para aulas de natação. Tem também parceria com a Escolinha de Futebol Primavera, que dá aulas de futsal para os alunos da escola, no ginásio da Igreja do bairro Primavera. Na quadra da Escola de Samba Cruzeiro do Sul, os alunos têm aula de percussão, e as aulas de robótica são ministradas pelos alunos

do curso técnico da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha.

Os projetos de cada escola são acompanhados pela Secretaria de Educação e Desporto por meio de reuniões mensais em níveis diferentes: diretores com o secretário; técnicos e diretoras de escolas por região e entre técnicos e coordenadores pedagógicos.

Para que se possa compreender melhor os tipos de parcerias, pode-se tomar o exemplo da Escola Municipal Pres. Tancredo Neves, que atende do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental. Veja no quadro abaixo a variedade de parcerias ou de apoios que a escola estabelece para realizar a proposta de educação integral com que sonha a equipe.



NOVO HAMBURGO - RS

As escolas de Novo Hamburgo fazem diversas parcerias e utilizam espaços variados para realizar a proposta de educação integral.

PARCERIAS DA ESCOLA MUNICIPAL TANCREDO NEVES	
PARCEIRO	ATIVIDADE
Programa Mais Educação (MEC)	Esporte, pintura e decoração de unhas, recreação, informática e artesanato em MDF/decupagem e pintura para 120 alunos com 8h diárias. Aqui também se inclui o Programa Escola Aberta, que passou a fazer parte do Programa Mais Educação a partir do 2º semestre de 2012
PDE (MEC)	Acervo e mobiliário para Biblioteca, Jogos Pedagógicos, Acesso e melhoria da banda larga (internet)
PDDE/MEC/Acessibilidade	Melhoria no piso para alunos com necessidades educativas especiais
PMGEE – Programa Municipal de Gestão Financeira da Escola (SME)	Instrumentalização e incremento do processo pedagógico
CMDCA	Verba do Fundo para projetos
Feevale – Centro Universitário – Projeto Crianças de Canudos	Monitores desenvolvem oficinas e trabalhos nas áreas de psicologia, arteterapia, fotografia, punhobol, nutrição
NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico da SME)	Atendimento psicopedagógico às crianças com dificuldades
Associação Escola de futebol Veteranos	Atividades esportivas, duas vezes por semana
Casada Cidadania (H.Melillo)	Atividades de circo e dança contemporânea
PAJOVA (ONG subvencionada pela Prefeitura)	Judô, uma vez por semana
Projeto OnLine Subvencionados PE PMNH	Vôlei social – todas as turmas, um dia duas vezes no semestre
PIM – Programa Infância Melhor	Atendimento de crianças de 0 a 5 anos fora da escola
Projeto Vida (ONG)	Crianças vão para ULBRA e são atendidas (reforço, brinquedoteca) uma vez por bimestre. A ONG assume transporte e merenda.
JUAD – Igreja Batista –	Todo sábado, atendimento cristão para quem quiser
CRAS	Encaminhamento dos alunos de maior vulnerabilidade social para Assistência social.

Os alunos permanecem “na escola” das 7h35 às 17h05, embora nem sempre estejam efetivamente na escola porque podem estar circulando pelo bairro. Quando há maiores distâncias a percorrer, a parceria já prevê o transporte, uma vez que a Secretaria de Educação não pode disponibilizar condução. Observe também que a oferta de atividades nem sempre é semanal, há parcerias que se estabelecem para a realização de um evento, projeto ou ação específica.

PIRAÍ (RJ): A APOSTA EM PARCERIAS EM PROL DA TECNOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Parcerias estabelecidas a partir do contexto de cada município, das suas possibilidades e necessidades devem estar em consonância com o projeto educativo que se pretender estabelecer. Dessa maneira, Piraí tem investido em parcerias que atrelam educação e tecnologia, pois, desde 2004, investe na democratização do acesso aos meios de comunicação e informação ao disponibilizar internet em banda larga a partir do Sistema Híbrido com Suporte Wireless (SHSW), que oferece cobertura a toda a cidade e permite que escolas, centros de saúde, telecentros e praças públicas sejam pontos de conexão à internet.

Como o município é permeado pela tecnologia, a educação não poderia deixar de participar. A partir de uma parceria entre a Secretaria de Educação e uma empresa italiana de tecnologia, foi possível estabelecer no município um laboratório da empresa, o Cisco Network Academy (CNA), que funciona dentro do prédio do Centro de Educação à Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ) *campus* Piraí. A equipe do CNA foi responsável pela formação dos técnicos de informática do município que, por sua vez, passaram a atuar como multiplicadores desse conhecimento na rede municipal. A articulação entre o setor de informática e a Secretaria de Educação possibilitou que os técnicos ofertassem uma formação semanal aos jovens que fazem parte do programa

aluno-tutor²². Neste programa, alunos com habilidades avançadas de informática e que estão cursando o Ensino Fundamental II da rede municipal de educação aprendem noções básicas de manutenção de computadores e passam a disseminar o conhecimento tecnológico dentro das escolas. Todas as escolas possuem pelo menos um aluno-tutor que pode auxiliar a comunidade escolar nas questões técnicas relacionadas ao uso dos computadores.

Outra parceria que vincula educação e tecnologia foi estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com o objetivo de formar professores da rede municipal na perspectiva da tecnologia educacional. Dessa maneira, os professores são convidados a explorar o universo da robótica educacional, inovar em metodologias de ensino e ligar os conhecimentos aprendidos aos currículos escolares, proporcionando aprendizagens diferenciadas aos alunos. O projeto oferece dois tipos de formação: atividades online que acontecem no ambiente *moodle* – um software livre, de apoio à aprendizagem – e atividades presenciais realizadas no Laboratório de Robótica do Cederj, polo Piraí.

²² Mais informações no site: <http://www.uca.gov.br>

COMO INCLUIR AS ONGS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL?

HELENA NEGREIROS

Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo. Mestranda em Ciências Humanas e Sociais pela UFABC onde pesquisa políticas públicas de educação integral. Autora do livro 'Leitura e Lazer: uma alquimia possível'.

Em São Bernardo do Campo, para começar, foi necessário o reconhecimento da complexidade da construção da Educação Integral na escola pública na perspectiva do currículo integrado,

do território educativo, das transformações nos tempos e espaços da escola e sua interface com as comunidades e os atores ali presentes, entre eles, as organizações não governamentais, os movimentos sociais, os grupos folclóricos, as manifestações religiosas. Na comunidade, como na escola, a vida pulsa.

Objetivamente, definiu-se como garantir a lisura do processo identificando organizações da cidade, publicando um edital de chamamento com apresentação de proposta do Projeto pela Secretaria de Educação, seguida por visitas técnicas aos espaços e equipes das organizações com levantamento de critérios para o possível conveniamento. Etapa complexa, mas vencida. Então, deu-se início ao processo de aproximação com equipes gestoras, seleção de equipes de funcionários contratados pelas organizações em parceira com equipes gestoras e a Secretaria de

Educação para atuarem nas oficinas com diferentes linguagens, escolhidas pelas escolas, segundo a sua leitura de interesses e necessidades.

A decisão pela construção da Educação Integral teve início com a ampliação da jornada, mas, precisa ser mais do que isso. As organizações não governamentais conveniadas com a Secretaria de Educação já atuavam em diferentes bairros do município, com propostas de atividades socioeducativas e atendimento a crianças e jovens, alunos das próprias escolas, no horário contrário. As experiências acumuladas por essas organizações, já tinham como predicado o reconhecimento de que as diferentes linguagens podem ampliar o repertório de conhecimentos e possibilidades das crianças e jovens, sem hierarquizar saberes, mas influenciando sujeitos em formação, interferindo em suas escolhas, promovendo cidadania.

Nas unidades escolares, equipes gestoras e professores procuravam identificar alunos que participariam do projeto, já que o programa ainda não fora universalizado. Tratava-se de uma implementação gradual, mas que hoje é realizado em mais de 50% das escolas de ensino fundamental da rede.

Reunir a diversidade de instituições do município para somar esforços trouxe

a possibilidade de discutir identidades e aprendizados, já que *escola* e *organização* têm dinâmicas diferentes, ainda que atendam as mesmas crianças. A intenção de reconhecer as suas identidades não foi fundi-las, mas buscar alternativas de qualificar o projeto de educação integral, somando o que há de melhor em cada uma, oferecendo aos 8 mil alunos de 37 unidades escolares, de diferentes regiões da cidade, oportunidades de aprendizagem diferenciadas.

Os conflitos foram e têm sido inerentes ao processo e promotores de avanços, com a constante retomada do diálogo na busca por soluções e na celebração das conquistas. Os espaços disponíveis são – e precisam ser – sempre maiores que os

muros da escola, já que é mister que a escola não precisa confinar as crianças. Ocupar novos espaços, envolver mais pessoas, avançar os tempos, render expressivas conquistas em tempos apressados.

O Programa Tempo de Escola tem em sua gênese as contribuições do Programa Mais Educação. Para os primeiros passos, contar com a expertise do Cenpec na definição das ações formativas, na sistematização das informações, no registro do processo com material que pode tematizar as práticas tem tornado o jovem programa uma robusta experiência.

O grande aprendizado com Educação Integral em território nacional tem sido a diversidade, a singularidade das experiências, da busca de caminhos.



RUSSAS (CE) E A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS: PLANO DE CARREIRA, CONDIÇÕES DE TRABALHO E APOIO TÉCNICO

Investir na implantação de políticas de educação integral também envolve pensar estratégias que visam a reestruturação e valorização da carreira do professor como uma das ações fundamentais para a consolidação de uma proposta de educação de qualidade. Fruto de esforços e discussões que se iniciaram em 2005, a Secretaria Municipal de Educação e a Prefeitura de Russas (CE) consolidaram, em 2010, o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração (PCCR) dos integrantes do quadro do magistério, ação que vem auxiliando a efetivação da política de educação integral no município.

Com uma proposta de educação integral iniciada em 2006, gestores, técnicos e professores seguem, em um esforço



conjunto, delineando as bases de um projeto que caminha para concretizar-se como política pública. A rede municipal de educação é responsável pelo Programa

RUSSAS - CE

POPULAÇÃO **71.723 habitantes** (IBGE, 2012)

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



| IDEB/2011: 4,9 para o 5º ano e 4,3 para o 9º ano



RUSSAS - CE

Atividades circenses também compõem o currículo das escolas de educação integral em Russas.

de educação integral no município (denominado de "jornada ampliada") e para garantir o atendimento dos alunos conta com

um quadro de profissionais composto por professores efetivos da rede, professores contratados e monitores (geralmente universitários) que se responsabilizam pelas atividades do Programa e pela interlocução com as disciplinas regulares, buscando integrar as atividades em uma única matriz

curricular. Grande parte dos responsáveis pelas atividades da jornada ampliada é de professores efetivos da rede que, ao contarem com uma jornada de 40 horas regulamentada por uma lei municipal, conseguem dedicar-se com exclusividade a uma mesma escola, participando ativamente do cotidiano escolar.

Em Russas, o trabalho pedagógico coletivo foi incorporado à jornada de trabalho a partir da promulgação da Lei 1.285/2010, que estabelece as bases para o PCCR, e está em consonância com a Lei do Piso Salarial do

Magistério (inclusive em relação ao estabelecimento do piso salarial do professor), que prevê que um terço da carga horária dos professores seja direcionado às atividades extraclasse. Dessa forma, os professores têm a garantia de que das 40 horas semanais trabalhadas, 28 horas serão em atividades de docência e 12 horas serão destinadas às atividades de complementação pedagógica. Já os professores que cumprem jornada de 20 horas semanais dedicam-se 14 horas à docência e 6 horas, exclusivamente, às atividades de complementação pedagógica.



Para a organização da dinâmica e gestão escolar, o estabelecimento legal de horas que serão dedicadas ao aperfeiçoamento profissional em serviço e a garantia de um quadro técnico de suporte pedagógico à docência e à gestão escolar (coordenadores pedagógicos e assistentes técnico-pedagógicos) são de suma importância. Porém, a promulgação da lei, por si só, não garantirá as mudanças almejadas se tanto a Secretaria quanto as escolas não se dedicarem ao estabelecimento de uma cultura formativa regular, em que se invista no aprofundamento e resolução de questões pedagógicas que permeiam a aprendizagem dos alunos. Segundo a Secretaria de Educação, estabelecer períodos dedicados a estudos, planejamento e avaliação dentro da jornada de trabalho implicou na contratação de mais professores, porém a Secretária garante que a mudança foi necessária.



RUSSAS - CE

Em Russas, após vários ajustes e discussões, foi promulgada a lei 1.285/2010 que possibilitou estabelecer as bases do Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração, uma conquista para os profissionais do magistério.

O PCCR também estruturou a evolução profissional dos integrantes do quadro do magistério ao estabelecer uma progressão funcional baseada na titulação, habilitação e avaliação de desempenho, que possibilita aos profissionais ascenderem na carreira. Para tanto, a lei estabelece que tanto a formação continuada como os cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação serão certificados e valerão como pontos para que os profissionais progridam na carreira. Além disso, há incentivo para que os profissionais sigam com estudos de pós-graduação, sendo possível solicitar afastamento de três anos para cursar mestrado e três anos para cursar doutorado na sua área de formação.



ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS E DAS COMUNIDADES

Em muitos lugares, a educação integral não é apenas circulação por novos espaços, nem tampouco um mero aumento da carga horária, ela representa a participação ativa das famílias na escola e a criação de laços estreitos com a comunidade. Vista dessa forma, a Secretaria de Educação (ou mesmo a escola, em alguns casos), centraliza a articulação entre espaços educativos e atores diversos, cumprindo um papel bastante diferente do que tem sido feito até hoje. Aos pais não cabe apenas participar das reuniões, da APM ou do Conselho Escolar, eles opinam e até trabalham para e pela escola onde seus filhos estudam. Escolas criam raízes profundas e saudáveis no território, sendo extensões de espaços de lazer, de cultura, de saúde e, claro, de educação.

O prefeito de **Canela**²³, ex-diretor da Escola Estadual Neuza Mari Pacheco, que já ganhou o prêmio Escola Nota 10, levou os princípios e o modo de fazer educação integral dessa escola para a prefeitura. E mais, além do prefeito, outros três secretários

municipais, inclusive a Secretária de Educação, são oriundos dessa escola, e aplicam várias de suas experiências enquanto docentes na gestão das secretarias. A secretária afirma que o compromisso com os pais é muito forte, indo desde as responsabilidades pelos cuidados diários com a vida escolar das crianças até o compartilhamento das concepções educacionais que subjazem o projeto pedagógico da escola dos filhos.

O prefeito considera que a participação da comunidade é essencial para que a escola atinja seus objetivos. Para tanto, no início da gestão consultou os pais perguntando que tipo de escola integral desejavam para seus filhos, depois fez o mesmo com os alunos. Esse procedimento fez com que se pudesse desenhar com mais clareza os projetos para as escolas urbanas e rurais, por exemplo.

Na opinião do prefeito, o turno integral encarece a gestão se forem considerados apenas os investimentos financeiros exigidos. No entanto, como ambos os pais podem trabalhar e se aperfeiçoar, serão cidadãos mais conscientes, instruídos, e farão escolhas mais conscientes em relação à saúde, ao seu trabalho, à própria

²³ Em 2012, Constantino Orsolin e como Secretária de Educação, a sra. Marluce Fagundes.

**CANELA - RS**

Famílias e alunos participaram da construção dos projetos para as escolas urbanas e rurais.

moradia, pagarão mais impostos porque aumentarão a renda e melhorarão de vida. Portanto, a longo prazo, o investimento financeiro resulta em economia e se mostra muito eficiente em termos de desenvolvimento social. O prefeito ressalta que “o pai deve continuar sendo pai”, mas que cabe à escola contribuir nesse processo educativo para que estes “adquiram o direito à igualdade social”. Ele acredita que grande parte do sucesso da proposta repousa nas mãos do diretor que conhece bem a comunidade, sabe das necessidades de cada família e conhece as formas de convocá-las e estimulá-las a participar.

Em **Pirai**, a Secretaria de Educação trouxe para o centro das discussões a necessidade de aproximar os pais e a escola. Nessa

perspectiva, foi criado há cerca de 12 anos o projeto *Escola de pais*, que acontece com frequência em cada unidade escolar pertencente à rede municipal.

Definida como uma roda de conversa, o projeto visa a interação constante entre escola, família e comunidade; por esse motivo, cada escola possui seu próprio calendário e tem autonomia para tratar dos temas de maior pertinência para a comunidade a que a escola pertence.

O levantamento inicial dos possíveis temas a serem abordados nos encontros compete ao orientador educacional da escola, que em constante observação da dinâmica da escola, das necessidades familiares e da comunidade, realiza um levantamento dos temas que poderiam ser discutidos nessa roda de conversa. Uma vez iniciado o projeto, os participantes têm total liberdade para sugerir a troca e/ou inclusão de temas, dependendo da necessidade daquela comunidade. Assim, se os pais manifestarem o desejo de conversar sobre a adolescência, por exemplo, este vai ser o espaço ideal. Em um clima de respeito e escuta ativa, os anseios dos pais são manifestados e os educadores presentes procuram discutir com os pais as melhores soluções para os problemas enfrentados. E não são somente os pais que se beneficiam de iniciativas como estas, toda a comunidade e profissionais da rede estão convidados a participar.

Pensando na potência dessas trocas, em 2011, após a adesão ao Programa Saúde na Escola²⁴, as escolas participantes se aproximaram ainda mais das Unidades Básicas de Saúde (UBS) e somaram forças para compor uma escola de pais com foco na interdisciplinaridade. Ao perceber que determinados assuntos tratados no Programa podem ser discutidos a partir da interface entre as áreas da saúde e da educação, o diretor da escola entra em contato com o gerente da UBS e juntos passam a refletir sobre como equacionar problemas e contribuir com as necessidades das famílias atendidas por ambos os serviços. Foi assim que a psicóloga, a assistente social e o agente comunitário de saúde passaram a planejar junto com o orientador educacional as ações e discussões demandadas pelas famílias, contribuindo com o crescente clima de confiança e alinhamento entre as duas instituições.

A periodicidade das reuniões depende da necessidade de cada escola, porém é realizado no mínimo um encontro por bimestre, com duração de uma hora e em um horário em que os pais possam participar.

²⁴ O Programa Saúde da Escola é resultado de uma parceria entre o Ministério da Saúde e o da Educação. Para mais informações, consultar: <http://portalsaude.saude.gov.br>.

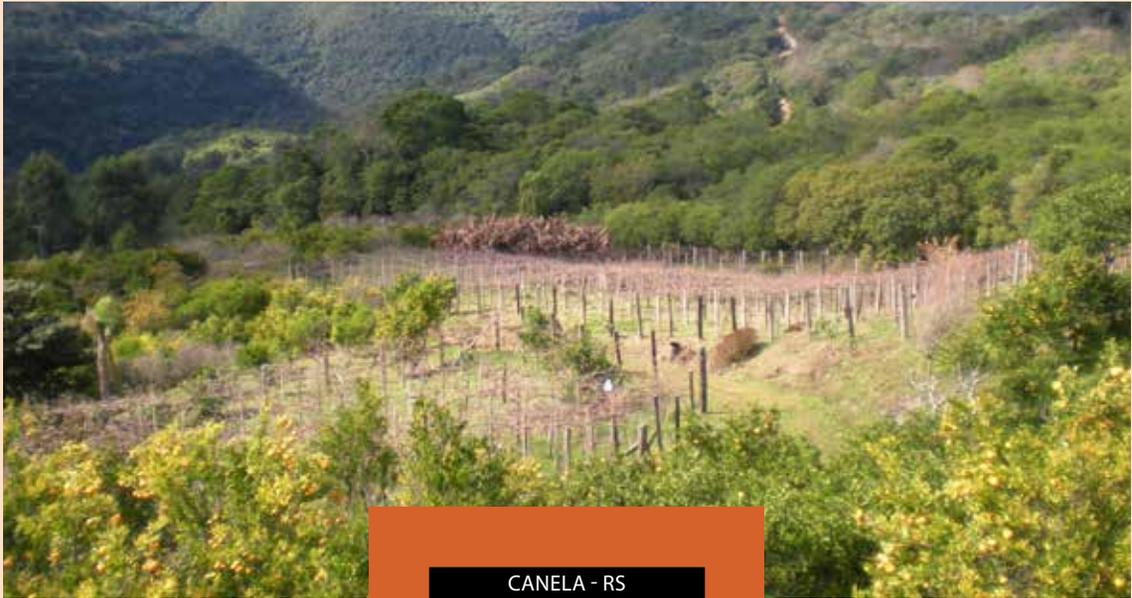
UMA ESCOLA QUE SE CONSTRUIU COM A COMUNIDADE - A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA NEUSA MARI PACHECO, DE CANELA (RS)

A Escola Estadual de Educação Básica Neusa Mari Pacheco nasceu em 1913, no bairro Canelinha, fundada por um educador apaixonado que cedeu o prédio para esse fim. Ao longo desses quase 100 anos, a escola é um modelo de solidariedade e participação da comunidade.

Nos anos 1970, o bairro Canelinha cresceu, pois muitos camponeses, quase todos analfabetos, lá compravam pequenos lotes a baixo custo. Na época, eram cerca de

4.500 famílias. No final dessa década, o bairro começou a mudar porque a população se organizou para conquistar melhorias na infraestrutura e, com bastante esforço, conseguiu fazer chegar luz, água, abertura de ruas, regulamentação dos lotes, creche e posto de saúde. Naquele momento, os pais fizeram várias reuniões para discutir a escola que desejavam para seus filhos e adotaram a escolinha do bairro. Lá encontraram uma equipe aberta ao diálogo e desejosa de participação da comunidade. Teve então





CANELA - RS

início o ciclo integral, com atividades educativas (teatro, canto, banda, recuperação escolar) no turno inverso e também com algumas profissionalizantes (tricô, crochê, tecelagem, horta, datilografia etc.). Estas foram muito importantes para gerar os recursos com os quais a escola pôde crescer, uma vez que produzia estojos, cartelas e rebites em talheres para uma empresa local.

Em 1992, de acordo com o governo do Estado do Rio Grande do Sul instalou-se ali um CIEP profissionalizante que forneceu as bases da proposta pedagógica atual de período integral.

A Escola Estadual Neusa Mari Pacheco possui um Centro Agrícola (a 6 km da escola) e um Centro Ecológico onde são realizadas diversas atividades ligadas ao campo e à educação ambiental.

A forte atuação dos pais e da direção fez com que as fronteiras fossem expandidas. A escola comprou terras, fez um centro agrícola, um centro ecológico, uma academia de ginástica dentro da escola-sede, uma piscina semiolímpica aquecida e com vestiários, tudo para uso de todos da comunidade escolar.

A piscina, finalizada em 1999, atende cerca de 1.500 pessoas por semana (alunos, ex-alunos, professores, pais e comunidade). 90% dos custos para a construção deste espaço foram arrecadados pela própria comunidade.

Hoje a participação dos pais dos 1.141 alunos, do 1º ano do Ensino Fundamental ao técnico pós-



médio é muito organizada e eficaz. Há reuniões de pais a cada dois meses, após a entrega do boletim escolar. As reuniões são gerais e acontecem em três horários diferentes para dar mais opções aos que trabalham. Há também uma comissão de pais com representantes eleitos para colaborar na resolução dos problemas, planejamento anual e captação de recursos.

No documento do projeto político-pedagógico da escola, a equipe afirma: "O turno integral brotou da luta, dos anseios e da prática da comunidade do bairro Canelinha que tanto se empenha para solucionar seus problemas". (2007) Nessa escola, as discussões sobre os princípios e objetivos que amparam os "modos de fazer" ocorreram ao longo de três décadas pelo menos, e se consolidaram em um registro escrito: o projeto político-pedagógico da escola, de importância fundamental para consulta e consolidação da proposta, cujo objetivo geral é: "Despertar as habilidades e potencialidades e desenvolver a criatividade, a cidadania, visando à profissionalização, ao bem estar social e ao desenvolvimento integral do aluno." – o que a escola faz com maestria!

ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE MARINGÁ

Em 2009, a Secretaria Municipal de Educação de Maringá (PR), com o objetivo de oferecer mais oportunidades de aprendizagem aos alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental, investiu, com recursos próprios, na ampliação da jornada de 21 escolas de sua rede e aderiu ao Programa Mais Educação, envolvendo mais duas escolas, num total de 23 das suas 47. Isso significa praticamente a metade da rede em uma nova proposta educacional. Para isso foram criadas novas funções profissionais, de natureza pedagógica e administrativa, para responder às exigências postas pela nova experiência.

Assim, a Secretaria de Educação de Maringá, após um ano de experiência, analisando o processo vivido até então, e com o desejo de firmar a política pública de educação integral no município, sentiu a necessidade de reorganizar as ações de implementação do Programa. Por isso, decidiu elaborar um conjunto de Diretrizes gerais para toda a rede, que orientasse a direção a ser seguida pelas escolas²⁵.

MARINGÁ - PR

POPULAÇÃO **367.410 habitantes** (IBGE, 2012)

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



| IDEB/2011: 6,0 para o 5º ano

²⁵ Nessa empreitada, contou com a parceria do Cenpec e da Fundação Itaú Social, que já vinha ocorrendo no desenvolvimento de programas de formação para educadores e gestores de escolas com tempo integral.

A opção por uma gestão compartilhada e ampliada das Diretrizes

Aberta à construção coletiva, a Secretaria constituiu um grupo de discussão ampliado (GD), formado por diferentes segmentos envolvidos com a implementação da educação integral: profissionais da rede, técnicos da Secretaria, o presidente do Fundeb e o presidente do Conselho Municipal de Educação.

Essa composição tinha a intenção de cruzar olhares de diferentes participantes envolvidos bem como fortalecê-los como lideranças. O GD teria dessa forma um caráter formativo e participativo.

A primeira tarefa assumida pelo GD foi cartografar a educação integral como estava ocorrendo na prática da rede, para poder projetar o seu futuro. Nesse momento foram investigados dois aspectos:

- recursos humanos disponíveis para a proposta;
- uso dos tempos e espaços para oferecer oportunidades de aprendizagem às crianças e aos adolescentes e as formas de organização curricular assumidas pelas escolas, para oferecer ampliação de aprendizagens.



Durante o processo de trabalho do grupo, inúmeras questões foram surgindo:

- As Diretrizes deveriam ser para toda a rede ou não? Afinal, nem todas as escolas contavam com programa de educação integral e quem contava, por vezes não contava com o mesmo programa.
- Seria importante explicitar para a rede a concepção de educação integral assumida pela política educacional? Por quê?
- Entende-se por escola de tempo integral a mesma coisa que escola de educação integral ou são dois conceitos diferentes?
- E quanto ao currículo das escolas:
 - que relação deve ser estabelecida entre as oficinas oferecidas nas escolas de tempo ampliado e as aulas regulares dessas escolas?
 - como as oficinas se inserem na proposta curricular da rede?
 - as escolas têm uma proposta integrada ou estão cindidas em duas propostas diferentes: uma para o período regular e outra para o período das oficinas? Afinal, como deve ser o currículo de uma escola de educação integral?

Para respondê-las, o grupo precisou retomar a sustentação teórica da proposta curricular da Secretaria, assim como mergulhar na literatura que trata da concepção de educação integral e de currículo para escola de educação integral.

Conforme foram sendo obtidos consensos sobre

as questões, eles foram sendo organizados pelo grupo em um documento, cujos principais aspectos seguem abaixo:

- As Diretrizes deverão conter a concepção e a proposta de educação integral que se quer para o município, consideradas: a proposta curricular (recentemente elaborada), assim como as características próprias da rede, a fim de que assumam a sua “cara”.
- A proposta de educação integral deve ser única para toda a rede, qualquer que seja o programa de ampliação de jornada adotado.
- O currículo aponta para a superação de se conceber as oficinas como atividades meramente agregadoras a ele, como atividades extraclasse, assumindo-as, ao contrário, como parte integrante do mesmo. Dessa forma, pretende-se que todas as atividades da escola sejam guiadas pelos mesmos princípios e procure-se, cada vez mais, a sua integração.
- Os arranjos de organização do currículo na escola de tempo integral não precisam necessariamente ser os adotados pelo programa Mais Educação ou pelo Programa Municipal de Escola Integral, pois não há modelo único. O que importa é que existam eixos integradores que articulem as novas propostas de aprendizagem à proposta pedagógica da escola e à proposta curricular da rede e estejam perfeitamente em concordância com a concepção de educação integral proposta.
- Os diferentes profissionais da escola, como supervisores, coordenadores e educadores, precisam se articular para planejar em conjunto

qual será a proposta da instituição e como cada um atuará, na sua especificidade, em consonância com ela.

- É importante que as escolas que ainda não têm tempo ampliado conheçam e compreendam a proposta de educação integral elaborada para o município.
- É fundamental definir um programa de formação para os educadores, gestores e técnicos, compatível com a concepção de educação integral e de currículo integrado, desde a sua entrada no sistema de ensino até a chegada e o desenvolvimento do trabalho nas escolas.
- O acompanhamento e a avaliação do processo são indispensáveis para confirmação ou reorientação do caminho desenhado.

- A implementação de uma proposta de educação integral no município implica a integração de ações com outras secretarias e com organizações da sociedade civil.

- Para que a proposta implementada seja bem-sucedida, faz-se necessária a elaboração de um plano de comunicação contínua do processo para as famílias e para a população da cidade, iniciando-se com a apresentação das Diretrizes.

Integrar as diferentes políticas públicas do governo e consolidar a participação da sociedade civil organizada são os principais desafios da Secretaria de Educação e das escolas de Maringá. Não são poucos, nem pequenos, mas a convicção e a vontade política da equipe central e dos gestores e educadores das escolas nos dão a dimensão do muito que poderão conquistar.



MARINGÁ - PR

Aberta à construção coletiva, a Secretaria de Educação de Maringá constituiu um grupo de discussão ampliado para mapear a educação integral na rede de ensino.

EM SÍNTESE:

Neste capítulo, que discuti alguns aspectos da gestão de um programa de educação integral, você observou que para implementar uma proposta é importante que os princípios, ideias e conceitos nos quais ela se ancora sejam debatidos por todos aqueles diretamente envolvidos. Em termos de gestão do projeto, podemos ainda ressaltar:

- A importância da discussão e da participação e de diferentes instituições ou níveis das instâncias que planejam e participam da gestão do projeto/programa (grupos, comitês, departamentos, parceiros) para que seus fundamentos fiquem claros e sejam compartilhados por todos de modo que o projeto se sustente ao longo do tempo.
- O acompanhamento dos processos e fluxos do desenvolvimento do trabalho, assim como as ferramentas utilizadas para gerir o projeto (metodologias, instrumentos, tecnologias) permite que correções sejam feitas rapidamente, evitando erros, desperdício de trabalho ou de recursos.
- O território é polo central da educação integral, mesmo quando a concepção adotada concentra as atividades no seio das escolas.
- A implementação de uma proposta de educação integral no município implica a participação das diferentes políticas públicas que integram as secretarias de governo, numa ação intersetorial e integrada, assim como implica também a participação da sociedade civil organizada.
- A produção de documentos que registrem os princípios, os modos de fazer, os resultados e avanços é sempre bem-vinda porque permite a socialização do processo e o registro da história da educação no município.
- Quando se compreende a realidade social de forma dinâmica, vibrante, mutante, na qual vários fatores interagem e se influenciam, nenhum produto que lhe diga respeito pode ser considerado definitivo e acabado, pois ele será adequado enquanto responder às necessidades para as quais foi produzido.

OPINIÃO DE ESPECIALISTA

EDUCAÇÃO INTEGRAL: OS DESAFIOS DO GESTOR

CLÁUDIA COSTIN

Secretária municipal de Educação do Rio de Janeiro, desde 2009. Especialista em políticas públicas, foi Ministra da Administração, Secretária de Cultura do Estado de São Paulo e vice-presidente da Fundação Victor Civita, voltada à melhoria da Educação Pública. É professora universitária de FGV-RJ.

Quando observamos as características das redes de escolas dos países mais colocados no PISA, um dado chama atenção de imediato: nenhuma delas conta com apenas quatro ou cinco horas de aula. O processo de ensino-aprendizagem demanda tempo.

Naturalmente, simplesmente estender a jornada de

trabalho não resulta em aprendizagem acrescida. É muito importante definir com clareza o que a criança deve aprender e como se deseja obter este resultado. Isso remete a uma discussão sobre organização da grade de horários das escolas e de um currículo que defina com clareza as competências que se pretende desenvolver nos alunos e os conteúdos associados a elas.

Por muito tempo se pensou em organizar a jornada escolar de tempo integral das escolas públicas apenas como forma de atender às necessidades dos pais que trabalham ou de oferta às

crianças mais pobres de oportunidades de utilização do tempo livre com atividades como artes e esportes, que alunos de classe média recebem naturalmente de suas famílias.

Os resultados do Brasil no PISA nos obrigam a olhar com muita seriedade para os imensos desafios que ainda devem ser enfrentados se quisermos nos colocar não apenas entre as nações com economias fortes e sólidas, mas também entre as que têm chances de construir um futuro melhor para as novas gerações.

Este olhar implica em ir além das expectativas imediatas dos pais e oferecer mais do que um espaço seguro ou oportunidades de diversificação de repertório das crianças. Envolve uma consolidação do que é básico na Educação: desenvolver a capacidade de leitura, interpretação e escrita, raciocínio matemático e o fomento de mentes investigativas. Para isso, além da oferta de mais tempo na escola, deve-se trabalhar com mais tempo significativo de ensino e enriquecimento de

repertório. Ou seja: a escolha não é entre oficinas de pós-escola ou mais aulas, ambos são importantes.

Ao se buscar um salto na qualidade da Educação carioca, a partir de 2009, tínhamos consciência de que de deve iniciar o processo de transformação pela definição do que se espera que as crianças aprendam e pela organização desta que é a maior rede de escolas do País para que isto seja possível. Ou seja, não iniciamos o trabalho fixando metas de escolas em tempo integral, mas estabelecendo um currículo claro e instrumentos pedagógicos a ele associados. Prosseguimos o percurso investindo muito em duas peças chave para a melhoria da aprendizagem: capacitação de professores e a constituição de um sistema forte de reforço escolar. Com estas medidas, conseguimos avançar no Ideb, reflexo tanto de melhoria do fluxo escolar como de nota da Prova Brasil.

Ao mesmo tempo, nas escolas em áreas conflagradas, onde as crianças e jovens são mais vulneráveis, oferecemos uma modalidade de Educação em tempo integral por meio de oficinas de contraturno, com base no Mais Educação. Nelas, além do currículo do Município, no horário em que não tinham aulas, a escola pôde selecionar, com base em seus próprios critérios, um grupo de alunos que receberam oficinas

de artes, esportes e reforço escolar. Para que tudo funcionasse bem, um educador comunitário acompanhava as crianças nas oficinas e fazia a ponte entre as atividades mais acadêmicas e as oficinas. O Bairro Educador, iniciativa que completa este programa, responsabilizou-se por articular as oficinas com o entorno da escola e com os atores e entidades sociais aí presentes. Dado o sucesso da iniciativa, resolvemos estender esta forma de estruturação do tempo integral a mais escolas, especialmente aquelas com desempenho educacional mais fraco. Mas ainda não se tratava de Educação Integral para todos e com uma grade curricular de tempo integral.

Assim, embora estas escolas tenham apresentado um desempenho melhor, percebemos que seria fundamental estender o tempo de aula reservado ao currículo básico, para podermos, de fato, dar um salto na qualidade da Educação. Queríamos também ter um modelo de escola mais apropriado para cada etapa do desenvolvimento da criança e do adolescente, uma escola em que o aluno estivesse no centro do processo e progressivamente preparado para cursar o Ensino Médio com condições de sucesso.

Um projeto de lei proposto na Câmara Municipal abriu uma oportunidade nesta direção. Estabelecia o projeto a exigência de

se colocar toda a rede, progressivamente, em período integral. Numa rede formada por 1.074 escolas, esta progressividade fazia muito sentido. Além disso, o Rio, mais do que outras cidades, vive um processo acelerado de transição demográfica, dado que o número médio de filhos por mulher caiu para 1,6. Assim, se construirmos rapidamente o número de escolas necessárias para se colocar a todos em

turno único e tempo integral, em pouco tempo estarão ociosas.

Aprovada a proposta elaboramos um Plano Diretor para colocar toda a rede em turno único, de 7 ou 8 horas de aula, seguidas de oficinas de Artes, Esportes e Reforço Escolar. Neste Plano, não previmos apenas obras e contratação de professores, mas identificamos para cada território, a



Gerson de Menezes Costa

Rio de Janeiro-RJ. ONG Ballet de Santa Teresa

dinâmica demográfica prevista e quantas unidades de cada tipo de escola seriam necessárias, considerando a importância de se diminuir o tamanho das turmas e a especialização dos prédios escolares por tipo de atendimento: Espaços de Desenvolvimento Infantil, Ensino Fundamental I e II.

Mas não é suficiente colocar todas as escolas em tempo integral. A carreira do professor precisa ser adequada a esta realidade. Não faz sentido ter um professor dando aulas em três escolas diferentes, ou com uma carga horária de 16 horas, se os alunos ficam o dia todo na escola. A implantação da escola em tempo integral é um bom momento para se colocar cada professor integralmente dedicado apenas a uma escola, com mais tempo para o processo de ensino e para uma maior interação com os alunos.

Assim, a partir do final de 2010, passamos a realizar concursos apenas para professores com carga horária de 40 horas. Isso, no curto prazo, pode colocar desafios, pois seu tempo não será otimizado em escolas de dois turnos, enquanto avança a construção de mais escolas de tempo integral. É um desafio grande de gestão definir o sequenciamento da construção de cada escola, da lotação de professores de 40 horas, do investimento em formação

para assegurar um perfil mais voltado à formação integral do aluno que fica agora o dia todo no ambiente escolar e para trabalhar melhor com parceiros da comunidade que integram as oficinas de pós-escola. Este novo perfil também inclui elementos do que Edgard Morin chamou de religação dos saberes, a possibilidade de colocar o professor como mediador do processo de aprendizagem e não como um mero fornecedor de aulas, dentro de sua especialidade. Um professor mais polivalente, especialista não em uma área específica e sim profundo conhecedor de como o aluno aprende. Mais do que isso, é importante assegurar, em cada território, que as crianças menores estejam em turno único antes de serem implantadas, de forma mais massiva, escolas de tempo integral para os adolescentes, dado que os mais velhos tendem a cuidar dos menores para que os pais possam trabalhar.

Estes cuidados, integrados a uma política educacional não fragmentada, com definição clara do que se espera que a criança e o adolescente aprendam, podem estar no centro do processo do salto de qualidade que o Rio e o País precisam dar. Ainda falta muito, mas já dá para se enxergar o caminho, que será longo e não sem percalços. Para isso, serão necessários recursos e bons gestores.

OPINIÃO DE ESPECIALISTA

CLEUZA REPULHO

Professora, Mestre em Educação de Jovens e Adultos. Entre 2001 e 2007 foi Secretária de Educação de Santo André-SP, em 2008 atuou na UNESCO e no MEC. Desde 2009 é Secretária de Educação de São Bernardo do Campo. É Presidenta Nacional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação desde 2011.

HELENA NEGREIROS

Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo. Mestranda em Ciências Humanas e Sociais pela UFABC onde pesquisa políticas públicas de educação integral. Autora do livro 'Leitura e Lazer: uma alquimia possível'.

ESCOLA E COMUNIDADE: DIÁLOGOS, CONSTRUÇÕES E CONQUISTAS

Falar de Educação Integral em tempos em que todos os desafios estão colocados simultaneamente é importante e desafiador. Como gestores públicos é preciso implementar políticas cada vez mais ousadas, garantindo acesso, permanência e a necessária qualidade dos tempos e espaços de aprendizagem nas diferentes modalidades. Para corroborar com os objetivos e metas estabelecidos em cada município é preciso, entre programas e projetos relevantes, ampliar progressivamente,

o atendimento à educação integral, para além da ampliação de jornada na escola.

Para construir a concepção de Educação Integral em São Bernardo do Campo, em 2009, houve o entendimento da Administração que era preciso dialogar com as instituições presentes nas comunidades, com atendimento em atividades socioedu-

cativas, aos próprios alunos das unidades escolares municipais. As organizações não governamentais da cidade contavam com diferentes percursos, atores, recursos, já estavam em contato com as famílias e teriam importantes contribuições para esse trabalho no diálogo com a Secretaria de Educação e com as Unidades Escolares.

O trabalho, para atender inicialmente 30 das 70 escolas da rede – hoje são 37 escolas e oito mil alunos atendidos - contou com algumas etapas iniciais: edital de chamamento das organizações da cidade, apresentação da proposta de trabalho, visitas técnicas às organizações para conhecer seus percursos, concepções e espaços, seleção e definição das parcerias para os processos de conveniamento, estudos para organização dos módulos de atendimento, definição da proposta e do parceiro formativo para todos os atores do programa, definição das oficinas desejadas pelas escolas, com a seleção dos materiais e espaços necessários para sua realização, foram algumas das fases que precederam o início das atividades do programa.

Um dos objetivos da Educação Integral nesta rede é garantir ampliação do repertório de mundo dos alunos e alunas, por meio de propostas que possam coloca-los em contato com outras possi-

bilidades de construção de conhecimento por meio da música, das danças, das artes em geral e esportes, não ignorando o conhecimento e a cultura que os alunos já têm, mas explorando novas habilidades e saberes, reforçando a necessidade de convivência, de construção de regras, não apenas para que todos possam aprender mais e melhor, mas para que sejam humanos melhores, que compreendam a complexidade atual e possam lidar com os desafios impostos pelas mudanças rápidas que não param de acontecer.

Trabalhar com novos parceiros no processo pedagógico, entre eles educadores sociais com seus saberes e percursos, mudou a rotina das escolas, introduziu novos atores, novos ritmos, cores, jeitos, dinâmicas e propostas. Tudo isso demandou muita organização em todas as instâncias, articulação permanente e muito diálogo, principalmente, porque os espaços escolares não comportavam e ainda não comportam necessariamente todas as oficinas, todos os dias. Foi necessário mapear espaços e possibilidades nas comunidades e contar com apoio dos familiares que normalmente consideram pouco seguro expandir o trabalho pedagógico para além dos muros da escola, para ocupar novos espaços, entre eles: clubes, centros de convivências, associação de moradores de bairro, salões de igreja, espaços de outras secretarias. Para ter apoio e confiança dos familiares é preciso garantir informação e formação, assim, se pode progressivamente compreender ampliação de jornada, como continuidade das propostas pedagógicas previstas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, com intencionalidade pedagógica e acompanhamento dos processos e resultados.

Circular pelas comunidades, também demandou contato e discussão constante com as famílias e para que tudo isso ganhe sentido, é preciso estar seguro dos objetivos deste trabalho, das etapas do programa, da necessidade permanente de reavaliar. Todas essas questões são possíveis quando são garantidos momentos para o debate e para os processos formativos. Neste sentido, os registros são de fundamental importância.

Com um ano de existência do programa, foi possível perceber que as propostas realizadas em ampliação de jornada, poderiam e deveriam ser desenvolvidas também no horário regular quebrando a lógica dos privilégios, garantindo na rotina de todas as salas das escolas que contam com o programa 'Tempo de Escola' oficinas de capoeira, de dança, de desenho, de *hip hop*, de *skate*, entre outras. Organizadas a partir da definição da equipe pedagógica da escola e da discussão com os professores sobre quais oficinas poderiam estabelecer melhor relação com suas propostas de trabalho e em qual tempo.

Organizar essa rotina tem sido tarefa complexa, trabalhosa, mas instigante e altamente compensadora, quando se pode constatar em pouco tempo de existência do programa, que os alunos e alunas certamente serão humanos melhores do que somos, e mais do que isso, eles já tem nos dado lições de generosidade e cidadania e nada disso seria possível sem os profissionais de cada escola e de cada organização que trabalham intensamente pela construção de uma escola melhor e uma cidade mais acolhedora.

PARA SABER MAIS

Leituras que podem ajudar sobre o tema “Gestão”

ALIANÇA CAPOAVA. *Alianças e parcerias – mapeamento das publicações brasileiras sobre alianças e parcerias entre organizações da sociedade civil e empresas*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Aliança Capoava, 2005.

ARANTES, V. A. (Org.); GRAHEN, E.; TRILLA, J. *Educação formal e não formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ; UNICEF; UNDIME; MEC. *Bairro-Escola passo a passo*. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2007. Disponível em: <<http://cidadeescolaaprendiz.org.br/publicacoes/>>.

ÁVILA, C. M. de (Org.). *Gestão de projetos sociais*, 3ª ed. São Paulo: AAPCS, 2001.

CARVALHO, M. C. B. de. *Sociedade civil, Estado e Terceiro Setor. São Paulo em perspectiva*, vol. 12, n.4, out-dez 1998. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v12n04/v12n04_12.pdf>.

CENPEC. *Cadernos Cenpec n. 1 Educação e cidade*. São Paulo, Cenpec, 2006.

CENPEC, FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. *Coleção diálogos sobre a gestão municipal*. São Paulo: Cenpec, 2009.

FRANCO, A. de. *A nova sociedade civil – o terceiro setor e seu papel estratégico*. Brasília: Agência de Educação para o Desenvolvimento, 2002. Disponível em: <<http://www.mc2.com.br/brasiljunior/fotos/ti-6.pdf>>.

GUARÁ, I.M.F.R. *Educação, Proteção Social e Muitos Espaços para Aprender*. In: CENPEC. *Muitos Lugares para Aprender*. São Paulo: Cenpec, 2003. p. 31

MEC/SECAD. *Gestão Intersetorial no Território*. Brasília: MEC/Secad, 2009. Série Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao_2.pdf>.

MOLL, J. (Org.). *Caderno Territórios Educativos para Educação Integral*. Brasília: MEC/SEB, 2011. Série Mais Educação.



capítulo

04

MONITORAMENTO
E AVALIAÇÃO

*em programas de
Educação Integral*

ESTE CAPÍTULO PRETENDE RESPONDER AS SEGUINTE QUESTÕES:

Como avaliar aspectos subjetivos da aprendizagem?

Como empreender um processo avaliativo de modo que todos participem?

Como elaborar indicadores adequados à minha realidade?

Processos de monitoramento e avaliação entraram definitivamente na pauta da área educacional há mais de uma década. Em nível nacional, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a Prova Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (Enade) e alguns outros exames ou indicadores geraram discussões acaloradas sobre a implementação de programas de avaliação de diferentes tipos e objetivos em todos os segmentos da educação. No terceiro setor, as ONGs foram movidas a avaliar sobretudo pela necessidade de prestar contas ao público e financiadores e de gerar informações sobre o próprio trabalho. Seja por esses motivos, seja para formular, acompanhar, gerir, sistematizar, certificar ou até por marketing social, políticas públicas ou iniciativas do terceiro setor foram se aprimorando de tal forma que, hoje em dia,

a avaliação é um tema bastante presente²⁶. Por todo o Brasil encontramos ONGs²⁷, escolas, redes municipais e estaduais às voltas com a análise de dados colhidos de maneira mais ou menos rigorosa, que objetivam examinar resultados de sua ação. Educadores, técnicos e gestores se habituaram ao vocabulário da área, incorporando ao seu cotidiano palavras como *critérios, indicadores, descritores, objetivos, instrumentos etc.*, e muitas vezes se responsabilizam pela criação e execução de métodos que lhes permitem identificar seus problemas e avanços, o que sem dúvida vem gerando aprimoramento do trabalho educativo.

A importância de avaliar é, portanto, consenso, mas não reduz a dificuldade de fazê-lo, ao contrário. Elaborar uma prova sobre um conteúdo dado aos alunos sempre foi algo corriqueiro na prática do professor, mas isso é bem diferente de avaliar um programa que envolve muitas escolas e ainda outras instituições; saber se todas as turmas de 7º ano de uma escola foram bem em Ciências não equivale a descobrir se essas crianças estão mais sociáveis, respeitosas ou colaborativas. À medida que se ampliam ou se diversificam as áreas, habilidades,

²⁶ Ver, por exemplo: www.fundacaoitausocial.org.br/temas-de-atuacao/gestao-educacional/avaliacao-e-aprendizagem/.

²⁷ Ver resumo do relatório de pesquisa “A avaliação de programas e projetos sociais de ONGs no Brasil”. Disponível em: www.fundacaoitausocial.org.br/_arquivosstaticos/FIS/pdf/relatorio_pesquisa_avaliacao_projetos_sociais.

competências e conhecimentos trabalhados, também se tornam mais complexas as formas de apreender sua evolução/resultado, assim como dos programas que as geraram. O monitoramento e a avaliação de projetos ou programas educacionais são instrumentos fundamentais na educação integral uma vez que podem nos dizer se as estratégias e processos desenvolvidos estão sendo eficientes e eficazes e se produzem os efeitos desejados²⁸.

Por essa razão, muitos gestores buscam ajuda de especialistas para criar programas, bancos de dados ou elaborar metodologias de avaliação; outros utilizam recursos externos. Seja qual for a forma utilizada, o monitoramento da prática é uma necessidade. De modo geral, isso significa que os educadores compreendem que é preciso ter diagnósticos cada vez mais claros sobre aspectos da sua realidade a fim de elaborar ações capazes de resolver ou minimizar problemas, gerar avanços, generalizações e efeitos multiplicadores, ou seja, progredir. Esta é, de fato, a finalidade da avaliação: ser instrumento para melhorar, aperfeiçoar, superar.

Se todos já sabem da importância e das vantagens de avaliar, alguns mitos ainda persistem e acabam por gerar um sentimento de incapacidade ou mesmo medo de implementar um processo avaliativo. Os trabalhos destacados neste capítulo são um exemplo real dessas possibilidades. Alguns dos mitos mais frequentes que assombram educadores costumam aparecer da seguinte forma:

1. *Não dá para medir atitudes e comportamentos de crianças e adolescentes porque são aspectos muito subjetivos.* Essa é sem dúvida a principal oposição em relação à avaliação de educadores que trabalham em programas de educação integral. Mas você verá no exemplo do Município de Santos, como aspectos tão importantes como a participação no grupo, a convivência harmônica, o senso de responsabilidade ou a solidariedade também podem ser monitorados e avaliados por professores ou educadores.

28 Cada etapa do trabalho de implantação de um projeto/programa tem seu objetivo e sua função, requerendo um tipo de avaliação específica, como assinala Draibe (apud Barreira e Carvalho, 2001, p. 19): “O tipo e a natureza de uma dada pesquisa de avaliação são definidos em um campo bastante complexo de alternativas, referentes, cada uma delas, a distintas dimensões, momentos e etapas do programa ou da política que se pretende avaliar”. Outras distinções sobre tipos de avaliações podem ser encontradas nesse artigo. Recomendamos ainda o capítulo 8 “Monitoramento e avaliação: (re)conhecer processos e potencializar resultados” do livro *Tendências para educação integral* que aprofunda o tema de modo claro e pertinente.

2. *É muito difícil realizar avaliações participativas.* Em geral, as decisões e os encaminhamentos são centralizados nos pesquisadores e nas equipes gestoras, afastando educadores, professores e famílias tanto do processo como da compreensão e valorização dos resultados obtidos. Todos os exemplos aqui relatados são resultado de processos coletivos nos quais houve uma grande participação de diversos atores. Observe-se que em Santos houve até participação das crianças na decisão do que e de como avaliar.

3. *Avaliação de desempenho de alunos X avaliação de programa ou projeto.* Os resultados obtidos com alunos podem

ser generalizados para todo o programa? Quando a parte representa o todo? O quanto o desempenho dos alunos dá conta de responder ao conjunto de questões envolvidas na avaliação de um programa ou projeto? Essas são questões frequentes entre educadores, também abordadas a seguir. Avaliação de desempenho dos educandos e avaliação de projetos ou programas são coisas distintas, mas complementares. implicam metodologias particulares e podem ter finalidades muito diferentes. Os exemplos dos municípios de Betim (MG) e São Bernardo do Campo (SP) são bastante elucidativos no que se refere à avaliação da implantação e dos resultados de um programa.

4. *A formulação de indicadores requer grande conhecimento técnico,* e além disso estes são complexos, limitados, inviáveis, insatisfatórios, parciais... não vão dar conta da “nossa realidade” – é o que sentem muitos educadores a respeito do assunto. Em todos os exemplos é possível observar caminhos diferentes que levam à criação da metodologia de monitoramento e avaliação tanto para redes, como para ONGs. A experiência do Prêmio Itaú-Unicef mostra que processos avaliativos podem ser feitos em todas as instituições, até mesmo em pequenas ONGs.

Essas ideias serão discutidas neste capítulo juntamente com algumas outras que poderão ajudar a aperfeiçoar o projeto de sua rede ou instituição.



Existem muitos tipos de avaliação que podem ser usadas em momentos e com finalidades diferentes, muitas vezes até concomitantes. Veja abaixo as diferenças mais importantes:

Avaliação diagnóstica – é uma sondagem ou investigação de uma realidade, situação da prática educativa ou do desenvolvimento de um indivíduo que pode ser feita a qualquer momento, servindo, sobretudo, para planejar ações. A avaliação diagnóstica da realidade educacional do município, entendida como processo investigativo para conhecimento e análise da situação, objetiva “subsidiar os gestores na apreensão da realidade educacional e possibilitar o planejamento da política educacional, bem como sua contínua revisão e atualização”. (Cenpec-Fundação Itaú Social, 2009)²⁹

Avaliação de aprendizagens (ou de desempenho acadêmico) – os diversos modelos dessas avaliações estão muito difundidos no Brasil. Espera-se que elas ofereçam informações que permitam melhorar a qualidade da educação de um sistema. Além das avaliações feitas pelos professores em sala de aula que possuem a mesma finalidade, as grandes avaliações que se encontram nesta categoria são: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, o Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – Enade, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb.

Avaliação de programas – têm o objetivo de identificar o valor, a qualidade, a utilidade ou a efetividade de um programa a fim de aperfeiçoá-lo ou para prestar contas. Para avaliar um programa, é possível utilizar diversas metodologias. Para avaliar um projeto ou programa educacional é importante identificar e desenvolver indicadores de resultados do projeto (vários exemplos serão mostrados neste capítulo). Para avaliar os resultados ou efeitos de um programa, pode-se realizar a **avaliação de impacto**, que procura detectar o efeito final ou o impacto de um projeto após o período de implementação das ações.

²⁹ O material do Programa Melhoria da Educação do Município procura orientar gestores a elaborar uma avaliação diagnóstica da situação da educação em dada localidade. A publicação, coordenada pelo Cenpec, é uma iniciativa do Unicef e da Fundação Itaú Social, com o apoio da Undime e pode ser acessada no site <http://www.fundacaoitausocial.org.br/temas-de-atuacao/gestao-educacional/melhoria-da-educacao-no-municipio/materiais-de-apoio.html>.

SÃO BERNARDO DO CAMPO: IDEIAS PARA REALIZAR A AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA³⁰

O Programa Tempo de Escola, implantado em 2010 pela Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura de São Bernardo do Campo também ampliou a jornada educativa dos estudantes de seis a 10 anos da rede municipal de ensino, oferecendo atividades culturais, esportivas, lúdicas e recreativas, priorizando o atendimento de meninos e meninas que se encontram em situação de maior risco pessoal e social³¹.

O modelo adotado em São Bernardo apostou na constituição de parceria entre associações e organizações da sociedade civil com a SME que, em regime de colaboração com as escolas municipais, viabilizam oficinas, passeios e atividades recreativas com alunos da rede municipal de ensino. As crianças e adolescentes frequentam, na ampliação de jornada

SÃO BERNARDO DO CAMPO - SP

POPULAÇÃO **774.886 habitantes** (IBGE, 2012)

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



IDEB/2011: 5,8 para o 5º ano

³⁰ Esse texto foi adaptado de uma publicação anterior realizada pela Secretaria Municipal de Educação/Cenpec em 2011. E pode ser encontrado no Portal da Educação da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo (<http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/>)

³¹ Para efeitos do Programa Tempo de Escola, são indicadores de risco social, crianças e adolescentes que: a) sejam identificados pelos professores e equipes gestoras como aqueles que apontam maior necessidade de atendimento diferenciado e ampliado na rotina escolar, por fazerem parte da rede de proteção à infância e/ou b) estejam em situação de distorção idade/série ou apresentem dificuldades nos processos de aprendizagem.

(no contraturno), espaços da própria comunidade (clubes, salões de igrejas, praças, ginásios municipais, quadras de rua) e equipamentos públicos (bibliotecas, centros culturais e esportivos, parques), de modo a tornar todos os espaços do território potencialmente educativos e acolhedores.

Coordenar essas inovações e garantir uma intervenção educativa de qualidade foi e é um grande desafio que exige estratégias de gestão, monitoramento e avaliação igualmente complexas. Sem isso, corre-se o risco de converter as oficinas e demais atividades do Programa Tempo de Escola em propostas desarticuladas de atividades pobres de intencionalidades educativas que, no limite, apenas “ocupam” o tempo livre dos alunos. Assim, a SME de São Bernardo do Campo, com apoio técnico do Cenpec, apostou no permanente planejamento da iniciativa, na contínua formação e no intercâmbio de equipes escolares e não-escolares envolvidas com a educação de alunos da rede municipal de ensino.

Ao longo do primeiro ano da iniciativa a SME estruturou uma metodologia de monitoramento e avaliação capaz de apoiar a atuação dos diferentes agentes, ONGs parceiras e escolas municipais, oferecendo mecanismos capazes de garantir a coleta, a produção e a sistematização de informações relevantes para identificar a realidade, os problemas e experiências vivenciadas pela iniciativa de educação integral do município.



MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO...

Embora complementares, monitoramento e avaliação não são ações “sinônimas”. O monitoramento é um procedimento de gestão que permite acompanhar e controlar diferentes aspectos de um projeto durante seu período de execução. Tem por objetivo construir informações contínuas que servirão de base para possíveis ajustes frente àquilo que foi planejado inicialmente para um projeto. Já a avaliação é uma ação que implica a atribuição de valor sobre o mérito, a relevância ou a qualidade de uma determinada realidade, de um programa e/ou dos resultados gerados por ele (Carvalho, 1998). Aqui, as informações do monitoramento podem servir de insumos estratégicos para o julgamento das experiências.

A metodologia foi construída com base em um processo colaborativo e participativo envolvendo diferentes profissionais. Assim, de um lado, trabalharam gestores e técnicos da SME, diretores e coordenadores

pedagógicos de escolas e de ONGs, professores articuladores e educadores sociais que participaram da construção do projeto de monitoramento e avaliação, definindo seus objetivos, processos e instrumentos. De outro, a partir de reuniões com especialistas e técnicos envolvidos com a formação dos diferentes agentes educacionais do Programa Tempo de Escola, foram elaboradas as formas e caminhos para acompanhar as questões relacionadas à especificidade das atividades educativas e das aprendizagens das crianças e dos adolescentes. Ainda que com atribuições e responsabilidades distintas, todos podem tanto produzir informações relevantes, como participar dos processos nos quais se avaliam as ações e são tomadas as decisões de como melhorá-las. A aposta em uma avaliação participativa relaciona-se fundamentalmente a uma perspectiva democrática do processo avaliativo.

Uma primeira decisão para definição da metodologia consistiu na eleição dos focos que seriam monitorados e avaliados. Ora, não é possível construir um processo por meio do qual se acompanhem todos os aspectos de uma iniciativa pública. Além do mais, dependendo das perguntas que estamos dispostos a responder, existirá um caminho metodológico a ser percorrido para alcançar cada um dos interesses que permeiam um processo de produção de informações e conhecimento. No caso do Programa Tempo de Escola, foram eleitos como focos do monitoramento e da avaliação as seguintes questões:



A - Monitoramento e avaliação dos processos

– Trata-se da produção e da coleta de informações que traduzam os esforços operacionais e de alocação de recursos humanos, físicos, de infraestrutura e de materiais para a satisfação dos objetivos e a produção dos resultados esperados pela iniciativa de educação integral de São Bernardo do Campo. As ações e as atividades necessárias para ampliar e diversificar a jornada educativa dos estudantes estão sendo (ou foram) realizadas conforme o planejado? Há transporte, espaços, equipamentos e materiais pedagógicos em número e qualidade compatíveis aos propostos pela iniciativa? Há profissionais (professores articuladores, educadores sociais, agentes de apoio etc.) em número suficiente e com formação e experiência compatíveis para o desempenho de suas funções? As atividades de formação voltadas para esses profissionais ocorreram? A seleção de estudantes para compor as turmas obedece aos critérios de priorização de crianças e adolescentes mais vulneráveis do ponto de vista social e educacional?

B - Aprendizagem das crianças e adolescentes

– Este é o foco central de qualquer iniciativa educativa e está comprometido com a verificação dos resultados do Programa no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Em que medida as ações do Programa Tempo de Escola estão contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e valores sociais como solidariedade, respeito, tolerância etc.? As oficinas estão desenvolvendo as competências esperadas segundo cada campo temático? Quais evidências demonstram o aprendizado dos estudantes envolvidos com a iniciativa?

C – Qualidade – Para que o Programa Tempo de Escola se traduza em uma iniciativa promotora de mais e melhores oportunidades educacionais, culturais, esportivas e de lazer para os estudantes da rede municipal de ensino é preciso garantir um atendimento de boa qualidade. Mas o que é “qualidade” para uma iniciativa de educação integral? Quais são os critérios para se avaliar a qualidade de iniciativas de ampliação

e diversificação da jornada educativa? Qual a percepção de crianças, adolescentes, profissionais de escolas e de ONGs, pais, mães e demais membros da comunidade de um determinado bairro sobre o Programa?

Além da avaliação dos educadores e dos participantes sobre as aprendizagens promovidas pelas atividades e oficinas desenvolvidas, sua qualidade é um dos

focos de avaliação. Os indicadores visam, além de capturar a percepção da comunidade sobre diferentes aspectos que permeiam a realidade do Programa, tornar o processo de avaliação uma ação pública. Os indicadores foram construídos com base em aspectos relevantes para garantir a qualidade de uma iniciativa de educação integral, que foram expressos em sete dimensões, a saber:

<p>DIMENSÃO 1 Gestão democrática</p>	<p>Indicador 1 – Planejamento conhecido e socializado Indicador 2 – Participação das crianças, dos adolescentes, das famílias e da comunidade Indicador 3 – Formas de monitoramento e de avaliação existentes e apropriados por todos</p>
<p>DIMENSÃO 2 Articulação no território e na cidade</p>	<p>Indicador 1 – Diálogo entre políticas e programas governamentais Indicador 2 – Construção de parcerias locais (sociedade civil e poder público) Indicador 3 – Aproveitamento e utilização de recursos do bairro e da cidade</p>
<p>DIMENSÃO 3 Formação e condições de trabalho</p>	<p>Indicador 1 – Formação dos profissionais Indicador 2 – Suficiência e estabilidade dos profissionais Indicador 3 – Assiduidade da equipe</p>
<p>DIMENSÃO 4 Práticas educativas</p>	<p>Indicador 1 – Planejamento Indicador 2 – Integração e articulação curricular Indicador 3 – Monitoramento e avaliação das aprendizagens de crianças e adolescentes</p>
<p>DIMENSÃO 5 Infraestrutura e condições materiais</p>	<p>Indicador 1 – Espaços suficientes e adequados para as oficinas Indicador 2 – Insumos suficientes e adequados para as oficinas Indicador 3 – Deslocamento seguro de crianças e adolescentes</p>
<p>DIMENSÃO 6 Acesso e permanência</p>	<p>Indicador 1 – Formas de participação Indicador 2 – Atenção a assiduidade e evasão Indicador 3 – Estratégias de inclusão e ampliação de participantes</p>
<p>DIMENSÃO 7 Convívio e interações</p>	<p>Indicador 1 – Respeito mútuo Indicador 2 – Solidariedade e cooperação Indicador 3 – Estratégias de inclusão e ampliação de participantes</p>



Luis Renato Canto de Campos

Mogi-Mirim-SP. Instituição de Incentivo à Criança e ao Adolescente de Mogi Mirim.

Em síntese, as dimensões representadas pelos indicadores expressam certas realidades que se espera construir no âmbito do Programa Tempo de Escola.

Para dar apoio aos educadores sociais recém-chegados ou retomar as discussões com os que estão há mais tempo no Programa, construiu-se um caderno de orientações apresentando os conceitos e as possibilidades de ação em cada linguagem ou campo temático, de modo que as equipes de trabalho

possam estruturar planos de ação que enfrentem ou revertam aspectos que apontam fragilidades diagnosticadas ou que precisam ser mais bem equacionadas no âmbito do Programa.

O esforço coletivo e a clareza de onde queriam chegar certamente ajudaram os educadores de São Bernardo do Campo a implantar o Programa Tempo de Escola, que vem trazendo muitos benefícios para meninos e meninas do município.

SANTOS E A CRIAÇÃO DE UMA MATRIZ DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGENS

O Programa Escola Total – Jornada Ampliada foi criado em 2006 pela Secretaria de Educação (Seduc) de Santos. O município oferece educação integral em duas modalidades. Em cinco escolas, todos os alunos estudam em tempo integral, com infraestrutura já adaptada para esse funcionamento. Nessas escolas, a adesão ao Programa é feita pelos pais no ato da matrícula. Nas 32 demais, a jornada ampliada é feita no contraturno escolar em 12 espaços (chamados núcleos)

Erik Chade



oferecidos em parceria com universidades, sociedades de bairros, sindicatos, igrejas e clubes, e as atividades artísticas e esportivas são realizadas por monitores contratados pela Secretaria. Nos dois modelos, os alunos almoçam na escola e ficam nove horas por dia em atividades educativas. Segundo Zezé Marques, responsável pelo Programa, “educação não é só o que fazemos na escola, é tudo aquilo que eles aprendem. Por isso, ampliar o tempo não basta, o que importa é a qualidade do que é oferecido e avaliar faz parte da melhoria da qualidade”.

Nesses seis anos de funcionamento, o Programa deu passos largos no sentido do monitoramento e avaliação, inclusive com a publicação de sua experiência em dois livretos: o primeiro de 2011, “Programa Escola Total – monitoramento e avaliação”, nos conta toda a jornada feita na construção do processo avaliativo; o segundo, de 2012³², avança na descrição do trabalho. A primeira questão que merece ser ressaltada é que a avaliação é compreendida como uma oportunidade de trabalho coletivo e implica a necessária adesão dos envolvidos. A proposta de monitoramento e avaliação é realizada com a intenção de:

32 Ambas as publicações estão disponíveis na internet no site <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/news.php>.

Erik Chade



SANTOS - SP

O processo de construção do monitoramento e avaliação do Programa Escola Total contou com a participação de alunos, pais e profissionais da educação.

- subsidiar os gestores e parceiros na tomada de decisões estratégicas para o aprimoramento do Programa;
- explicitar os aprendizados de crianças e adolescentes participantes;
- divulgar seus resultados para fomentar a mobilização em torno do Programa. (Prefeitura de Santos, 2011, p.11)

O processo de construção da proposta de avaliação durou cerca de um ano e envolveu técnicos da Secretaria, diretores, coordenadores, professores, alunos, educadores sociais, pais e demais parceiros por meio de diversos instrumentos como urnas nos ônibus escolares para captar a opinião dos alunos, entrevistas

coletivas com grupos diversos, formulários para os profissionais da educação.

A matriz de monitoramento se vincula aos pressupostos do Programa e, por essa razão, se ampara nos conhecidos Quatro Pilares da Educação da Unesco³³: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. São eles que definem as aprendizagens monitoradas.

Os profissionais que trabalham no Programa foram convidados a selecionar 30 aprendizagens significativas, dentre uma lista de 90

33 DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação do Século XXI. São Paulo/Brasília: Cortez, Unesco, MEC, 1996.

destacadas por todos os consultados (baseadas nos Quatro Pilares), que considerassem mais importantes (e em três delas deveriam justificar sua escolha). Por meio de grupos de trabalhos, essa grande equipe discutiu, selecionou, descreveu e produziu uma lista de 28 aprendizagens escolhidas segundo três critérios:

- interesse de crianças e adolescentes;
- importância que os educadores dão a essas aprendizagens;
- possibilidade de que fossem realmente trabalhadas pelo Programa.

A partir daí, foi construída uma Matriz de Monitoramento do Programa que, segundo a própria definição da Prefeitura de Santos, “é um molde, um modelo que orienta as ações”. Construir uma matriz é uma maneira de organizar em um só lugar todas as informações e aspectos fundamentais a serem considerados em determinado programa ou projeto”. (idem, p.27).

Entendendo que crianças e adolescentes têm interesses e necessidades diferentes, a equipe decidiu construir duas matrizes: uma para crianças de 7 a 12 anos e outra para adolescentes de 13 a 17 anos. Em ambos os casos, a matriz é composta de sete colunas (veja o quadro a seguir) e, para cada pilar escolhido como referência, há várias aprendizagens

correspondentes com os meios mais adequados para avaliá-las, de modo que o educador que acompanha o aluno tem formas bastante claras de verificar as aprendizagens da criança. Veja por exemplo a primeira linha do quadro: “Acessar e obter informação” é uma aprendizagem que foi relacionada ao pilar “Conhecer”. Esta, por sua vez, é compreendida como “Localizar suportes de dados e informações (livros, revistas, jornais, internet) e organizá-las conforme seu interesse” e “Usar tecnologias de informação e comunicação”. Tal aprendizagem pode ser verificada na prática a partir da observação de vários comportamentos do aluno (coluna 4, meios de verificação) A matriz, então, estabelece o que deve ser garantido pela escola para que tal aprendizagem ocorra: “Corpo docente atualizado”. Qual seria o indicador que sinalizaria se a escola está de fato oferecendo essa garantia? “Investimento em formação continuada”, que se justifica pelo fato de que os profissionais devem ter acesso e conhecer suportes de dados e informações para manter o interesse dos adolescentes.

Também é curioso notar que nessa matriz o indicador não se refere à aprendizagem do aluno, mas à condição oferecida pela escola. Dessa forma, a avaliação também explícita e lança luz ao que a escola deveria proporcionar e não apenas aos resultados na aprendizagem do aluno.

APRENDIZAGENS DE ADOLESCENTES						
PILAR	APRENDIZAGENS	DESCRIÇÃO	MEIOS DE VERIFICAÇÃO	FATOR QUE INFLUENCIA A APRENDIZAGEM	INDICADORES	JUSTIFICATIVA
CONHECER	Acessar e obter informação	Localizar suportes de dados e informações (livros, revistas, jornais, internet) e organizá-los conforme seu interesse Usar tecnologias de informação e comunicação	1. Manusear livros e revistas 2. Navegar na internet 3. Destacar informações de textos 4. Pesquisar informações em diversos suportes	Corpo docente atualizado	Investimento em formação continuada	A prática de acessar e obter informação demanda que os profissionais tenham acesso e conheçam suportes de dados e informações para manter o interesse dos adolescentes
	Contar histórias	Reproduzir e construir narrativas de histórias vividas e inventadas	5. Ler livros de histórias 6. Narrar histórias literárias 7. Narrar histórias vividas	Valorização da leitura	Disponibilização de acervo diversificado Acesso a diversos gêneros literários	Ter contato com diversas histórias estimula a produção de narrativas dos adolescentes
	Escrever	Utilizar o código da língua e as regras da escrita para produzir textos de diversos gêneros, expressando suas ideias	8. Redigir texto narrativo 9. Criar textos em diversos gêneros	Foco na aprendizagem de todos e cada um	Flexibilidade Esforço coletivo	A prática de escrever exige o domínio de um código comum e o exercício de autoria, demandando atenção individual aos estudantes e uma proposta coletiva
	Estudar	Dedicar tempo e atenção à leitura, à escrita, à solução de problemas e à criação de perguntas sobre um determinado tema	10. Realizar leituras sobre os temas das atividades duas vezes por semana 11. Conhecer os temas das atividades que frequenta no Programa	Atuação do estudante	Oportunidade de escolhas Produção de justificativas, explicações, interrogações e argumentações nas situações de aprendizagem	O estudante precisa usufruir de oportunidade de se colocar de modo ativo no seu processo de aprendizagem

APRENDIZAGENS DE ADOLESCENTES

PILAR	APRENDIZAGENS	DESCRIÇÃO	MEIOS DE VERIFICAÇÃO	FATOR QUE INFLUENCIA A APRENDIZAGEM	INDICADORES	JUSTIFICATIVA
CONVIVER	Usufruir de amizades	Proximidade com os colegas orientada pela afetividade. Cuidados com o outro, estabelecimento de vínculos de confiança (recorrer ao amigo quando tem algum problema e não ter expectativa de vantagens)	12. Demonstrar afeto com os colegas 13. Pedir ajuda aos colegas 14. Atender pedido de ajuda dos colegas	Atuação do gestor, professor/educador, agente de educação	Estabelecimento de relações de confiança Conhecimento e proximidade com os estudantes Ambiente emocional favorável nos espaços educativos	As relações dos adultos são referência para os adolescentes
	Trabalhar em grupo	Fazer coisas juntos de forma organizada (criação e respeito a regras) e orientada por um objetivo. Envolve enfrentar coletivamente (de forma cooperativa e solidária) desafios, frustrações e compartilhar os resultados do trabalho	15. Dialogar em situação de conflito 16. Iniciar, desenvolver e concluir um trabalho em grupo 17. Reconhecer as diversas contribuições ao trabalho realizado (sua e do outro).	Atuação do gestor, professor/educador, agente de educação	Planejamento e realização de aulas mobilizadoras Reconhecimento da responsabilidade com o desempenho dos estudantes no processo de aprendizagem Ambiente emocional favorável nos espaços educativos	O aprendizado do trabalho em grupo exige uma presença do educador que seja acolhedora e organizadora do trabalho em grupo
	Ser responsável	Responder pelas ações e decisões que pratica e pelas consequências destas. Agir conforme expectativa que se tem com o lugar que ocupa: estudante - deve estar presente nas aulas, participar das atividades, ter oportunidades de escolha e decisão. Cuidar do corpo, da saúde, de não se expor a riscos desnecessários	18. Cumprir os combinados 19. Participar de decisões coletivas e sustentá-las 20. Ter cuidados com o seu corpo e sua saúde	Garantia de direitos	Acesso à participação social e política nos espaços educativos Acesso a vivências que promovam o respeito e a dignidade Acesso a serviços de prevenção de riscos e promoção de saúde	Conhecer e usufruir de direitos é condição para desenvolver uma atitude responsável e assim valorizar o respeito por si e pelos outros

APRENDIZAGENS DE ADOLESCENTES						
PILAR	APRENDIZAGENS	DESCRIÇÃO	MEIOS DE VERIFICAÇÃO	FATOR QUE INFLUENCIA A APRENDIZAGEM	INDICADORES	JUSTIFICATIVA
CONVIVER	Solidarizar-se	Participar e realizar ações no Núcleo, na vizinhança e na comunidade, que contribuam para a vida de todos ficar melhor	<p>21. Cuidar do espaço e dos objetos de uso comum</p> <p>22. Ser atento aos problemas que afetam as pessoas do seu entorno</p> <p>23. Participar de mobilizações e ações que resolvam problemas que afetam a todos</p>	Currículo focado e contextualizado	Contempla aspectos do cotidiano dos adolescentes (território vivido)	O exercício de solidariedade está implicado com o cotidiano vivido, portanto conhecer o contexto é condição para esse aprendizado
	Dançar	Expressão corporal em um determinado espaço, de acordo com uma música	<p>24. Articular ritmo e movimento</p> <p>25. Deslocar-se no espaço com desenvoltura</p> <p>26. Realizar uma coreografia</p>	Currículo focado e contextualizado	<p>Recortes de conteúdo orientados para metas de aprendizagem</p> <p>Contempla aspectos do cotidiano das crianças (território vivido)</p>	<p>A prática da dança demanda que sejam reconhecidos os aprendizados gradativos.</p> <p>Contextualizar este aprendizado implica criar situações para que a comunidade o reconheça.</p> <p>Incluir situações cotidianas facilitam este aprendizado</p>
	Jogar xadrez, pingue-pongue, capoeira, queimada, futebol, basquete, handebol	Uso de estratégias validadas por um conjunto de regras que permita o alcance individual ou coletivo para o alcance de uma meta	<p>27. Usar estratégias dentro de um conjunto de regras para alcançar uma meta</p> <p>28. Continuar criando estratégias para alcançar a meta</p> <p>29. Manter o interesse no desafio do jogo</p>	Currículo focado e contextualizado	<p>Recortes de conteúdo orientados para metas de aprendizagem</p> <p>Contempla aspectos do cotidiano das crianças (território vivido)</p>	<p>A prática do jogo demanda que sejam reconhecidos os aprendizados gradativos.</p> <p>Contextualizar este aprendizado implica criar situações para que a comunidade o reconheça</p>
FAZER	Atuar em peça teatral	Desempenhar um papel segundo um roteiro definido em interação com outros personagens	<p>30. Memorizar texto roteirizado</p> <p>31. Compor um personagem</p> <p>32. Contracenar com outros personagens</p>	Valorização da experimentação	<p>Incentivo à imaginação e criação</p> <p>Incentivo à pesquisa e investigação</p> <p>Oportunidades de compartilhamento de produções</p>	Para a atuação teatral a imaginação e a pesquisa colaboram tanto com o aprendizado da técnica, quanto com a satisfação com o produto final

APRENDIZAGENS DE ADOLESCENTES

PILAR	APRENDIZAGENS	DESCRIÇÃO	MEIOS DE VERIFICAÇÃO	FATOR QUE INFLUENCIA A APRENDIZAGEM	INDICADORES	JUSTIFICATIVA
SER	Gostar de participar	Demonstrar interesse e prazer em realizar as atividades propostas	33. Frequência nas atividades 34. Demonstrar satisfação 35. Reconhecer sua importância para o grupo	Foco na aprendizagem de todos e cada um	Flexibilidade Esforço coletivo	Para desenvolver o gosto em participar é necessário atenção individual aos estudantes e uma proposta coletiva que permita exercitar a participação
	Valorizar a vida	Narrar sua história e projetar seu futuro. Dispensar cuidados de preservação com o meio ambiente	36. Realizar cuidados com os colegas, animais e plantas.	Garantia de direitos	Acesso a tratamento de igualdade às diferenças de gênero, raça/etnia, religião e orientação sexual Acesso a vivências que promovam o respeito e a dignidade Acesso a segurança alimentar Acesso a serviços de prevenção de riscos e promoção de saúde	O conhecimento e o exercício de direitos fomenta e orienta atitudes de valorização da vida
	Alimentar-se bem	Selecionar os alimentos pelo seu valor nutritivo, sua procedência e qualidade. Ingerir alimentos variados - sólidos e líquidos - regular e periodicamente.	37. Relacionar o que ingere com os benefícios para seu corpo e saúde	Garantia de direitos	Acesso a segurança alimentar Acesso dos grupos familiares a programas de transferência de renda Acesso a serviços de prevenção de riscos e promoção de saúde	O conhecimento e o exercício de direitos fomenta e orienta atitudes de cuidados consigo

É importante observar que a matriz deve ser construída no momento em que o trabalho é planejado porque vai permitir que ele seja monitorado enquanto acontece e não ao final. Cabe também ressaltar que a matriz foi construída na própria prática, portanto, a relação entre “Aprendizagens”, “Descrição” e os “Meios de verificação” foi estabelecida a partir da observação dos comportamentos das crianças em situação real. Essa é uma chave importante para a produção de indicadores para aspectos ditos “subjetivos”.

Vemos que essa matriz corresponde às necessidades dos educadores de Santos, os indicadores foram construídos pelos participantes. Contudo, esse procedimento é

bastante viável em outras realidades, quer se trate de uma ONG, escola ou rede.

Uma vez construída a matriz, foi preciso elaborar instrumentos para registrar, organizar as informações de modo que pudessem ser utilizadas por todos. Diversos são os instrumentos que fazem parte de um monitoramento: listas de presença são feitas pela maioria dos educadores e podem dar pistas do interesse das crianças, por exemplo; as avaliações escritas são um outro tipo de instrumento amplamente utilizado, assim como entrevistas, formulários, grupos de conversa, registros de opinião após oficinas etc. Um longo caminho foi feito para desenvolver os instrumentos. Em Santos, a equipe responsável

SANTOS - SP

A matriz de avaliação do Jornada Ampliada leva em conta diversas competências e habilidades das crianças



Erik Chade

PARA LEMBRAR...

Tipos e características de indicadores

Os indicadores podem ser utilizados para medir ou revelar aspectos relacionados a diversos planos da vida social: individual e familiar, coletivo e associativo, das relações sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade. Podem, por exemplo, medir a disponibilidade de bens, serviços e conhecimentos e o acesso que determinados grupos têm a eles; a relevância que possuem na vida das pessoas e instituições; a qualidade e o grau de utilização de algo. Além disso, podem também captar processos, em termos de intensidade e sentido de mudanças.

Dizemos, então, que os indicadores se referem a aspectos tangíveis e intangíveis da realidade. Tangíveis são os facilmente observáveis e aferíveis quantitativa ou qualitativamente, como renda, escolaridade, saúde, organização, gestão, conhecimentos, habilidades, formas de participação, legislação, direitos legais, divulgação, oferta etc. Já os intangíveis são aqueles sobre os quais só podemos captar parcial e indiretamente algumas manifestações: consciência social, auto-estima, valores, atitudes, estilos de comportamento, capacidade empreendedora, liderança, poder, cidadania. Como são dimensões complexas da realidade, processos não lineares ou progressivos, demandam um conjunto de indicadores que apreendam algumas de suas manifestações indiretas, “cercando” a complexidade do que pretendemos observar. (Valarelli, 2009).

elaborou cartas que trazem desenhos de situações do cotidiano dos estudantes indicando sinais de heteronomia, autonomia e interdependência. Ao usar símbolos e desenhos nessas cartas, todos os alunos, mesmo aqueles que ainda não estão alfabetizados, podem se avaliar³⁴.

O tipo de instrumento e o momento em que ele é aplicado dependem do que se quer avaliar. Em Santos, a avaliação da aprendizagem das crianças é feita três vezes ao ano por elas próprias, pelos professores e monitores.

Depois que as informações são colhidas, professores e monitores digitam os dados em um programa especialmente construído para esse fim. Como o volume de informação obtida era muito grande, a Seduc teve que construir um banco de dados que também tem a função de democratizar as informações porque elas estão acessíveis a todos por meio do site do Conselho Municipal de Educação. Desse modo, a atividade de monitoramento é contínua, o acesso é simples e os resultados fazem com que os educadores se sintam motivados a desenvolver esse belo trabalho.

³⁴ Para conhecer essas cartas, acesse a publicação “Programa Escola Total – Primeiros Resultados e o Monitoramento como Ferramenta de Gestão” disponível no site <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/news.php>

A CONTRIBUIÇÃO DO PRÊMIO ITAÚ-UNICEF PARA A AVALIAÇÃO DE PROJETOS E PROGRAMAS

Avaliação de processos, ações e resultados são temas frequentes na agenda de discussões em diferentes âmbitos da sociedade contemporânea. Podemos observar sua consolidação nas diversas políticas públicas, como na Educação, na Saúde e na Assistência Social. Nessas áreas, a avaliação é uma estratégia capaz de oferecer cenários da realidade social que permitem definir novos caminhos, ou os próximos passos para o

aperfeiçoamento da oferta e do usufruto dos direitos sociais básicos.

No contexto do Prêmio Itaú-Unicef o enfoque avaliativo é dirigido aos projetos socioeducativos e, mais especificamente, àqueles realizados por organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos, em articulação com políticas públicas, para crianças e adolescentes em condições de vulnerabilidade social.



Jarbas Oliveira de Araujo

Fortaleza-CE. Grupo de Apoio às Comunidades Carentes

Ao longo das diversas edições o Prêmio construiu parâmetros de avaliação que evoluíram para a formulação da matriz de avaliação das ações socioeducativas com vistas à sua valorização como estratégia para avaliação e seleção de projetos socioeducativos, sendo esta uma das possibilidades de realização do direito ao desenvolvimento integral.

O que o Prêmio Itaú-Unicef busca?

Melhorias significativas na vida das crianças, adolescentes e jovens brasileiros.

Como o Prêmio faz isso?

Reconhecendo e dando visibilidade a boas oportunidades socioeducativas desenvolvidas por ONGs, articuladas com as diversas políticas públicas de atenção à infância e adolescência, em parceria com a escola pública, que contribuam para a educação integral.

Como garantir a qualidade das

oportunidades desenvolvidas pelas ONGs?

Valorizando processos avaliativos com vistas a garantir a sustentabilidade técnica, política e financeira das organizações que ofertam ações socioeducativas para crianças, adolescentes e jovens. As respostas a essas questões conduziram à formulação da lógica que orientou a matriz, isto é, organizações com boas condições de sustentabilidade técnica, política e financeira têm melhores condições de oferecer oportunidades de desenvolvimento socioeducativo com qualidade, contribuindo para a implementação da educação integral, o que resulta em melhorias significativas na vida das crianças e dos adolescentes.

A matriz de avaliação das ações socioeducativas do Prêmio Itaú-Unicef 2013 apresenta-se em três blocos:

Bloco 01

Indicadores de gestão para a sustentabilidade

- Dimensão 1 – Sustentabilidade técnica
- Dimensão 2 – Sustentabilidade política
- Dimensão 3 – Sustentabilidade financeira

Bloco 02

Indicadores de oportunidades de desenvolvimento para crianças e adolescentes

- Dimensão 1 – Ampliação de competências e habilidades
- Dimensão 2 – Ampliação de capacidades para convivência e participação na vida pública

Bloco 03

Aspectos gerais do projeto

CRATO - CE

ONG Projeto Verde Vida: vencedora nacional da 9ª edição do Prêmio Itaú-Unicef.



Allan Bastos

A realização de um prêmio com credibilidade exige princípios éticos, técnicos e jurídicos bem definidos. Dentre eles, critérios claros para seleção dos projetos premiados. Para isso, o Prêmio vem aperfeiçoando a cada edição a definição de indicadores de avaliação, produzindo material técnico e realizando reuniões, seminários e cursos preparatórios para os técnicos que operaram a avaliação e seleção de projetos. Essas iniciativas mostraram-se bem-sucedidas tanto para a realização do processo de seleção como para a multiplicação dos conteúdos técnicos nos municípios, secretarias, conselhos, universidades e demais espaços representados pelos agentes públicos que exercem o papel de avaliadores. Cada um dos participantes traz a contribuição única de sua experiência profissional, seus saberes e vivências, seu conhecimento dos contextos onde os projetos acontecem e seus olhares muito

particulares. Mas, por meio de processos de formação presenciais e a distância, como também por processos coletivos de discussão e definição de indicação de projetos são definidos parâmetros comuns para que a seleção ocorra em bases objetivas.

Exemplo marcante desse processo é o tratamento dado às questões de sustentabilidade financeira das ONGs. Para o Prêmio Itaú-Unicef, uma organização de origem privada, porém que executa uma ação de natureza pública deve utilizar seus recursos financeiros de forma eficiente, transparente, continuada e duradoura para garantir o alcance dos seus objetivos e metas.

Em 2013, o prêmio Itaú-Unicef, iniciativa da Fundação Itaú Social e do Unicef com coordenação técnica do Cenpec, comemora sua 10ª edição estimulando e promovendo o terceiro setor. Ao longo desse percurso, muitas discus-

sões ocorrerem para orientar os avaliadores nas visitas técnicas e no seu processo de julgamento das experiências; critérios foram levantados, revistos, abandonados, outros integrados porque uma premiação deve acompanhar as mudanças da sociedade. O quadro abaixo, elaborado nos últimos anos, mostra as dimensões escolhidas, os resultados que se espera e respectivos indicadores.

Mais do que criar indicadores de avaliação das propostas, as dimensões indicam escolhas que refletem a maneira como o Prêmio vê um projeto social, como o analisa e o compreende. Esse julgamento reflete os valores e princípios adotados. Segue abaixo a matriz que pode auxiliar ONGs a refletirem sobre seus próprios critérios e modos de avaliar.

MATRIZ DE AVALIAÇÃO DAS AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS		
DIMENSÕES	RESULTADOS ESPERADOS	INDICADORES
Dimensão 1 SUSTENTABILIDADE TÉCNICA Capacidade da organização de criar condições técnicas para a realização de projetos	1.1. Organização com equipe coesa e qualificada para alcançar seus objetivos	1.1.1. Equipe articulada e atuando em sintonia com objetivos da organização
	1.2. Organização com capacidade de planejar e avaliar as ações	1.2.2. Capacidade de planejamento e avaliação da organização
Dimensão 2 SUSTENTABILIDADE POLÍTICA Capacidade da organização em estabelecer redes de cooperação para garantir o acesso aos serviços voltados à infância e à adolescência	2.1. Organização com capacidade de se articular com escolas públicas	2.1.3. Articulação da organização com as escolas frequentadas pelas crianças e adolescentes
	2.2. Organização com capacidade de estabelecer parcerias	2.2.4. Articulação da organização com os equipamentos e serviços existentes no território, com o sistema de garantia de direitos e com iniciativas privadas
	2.3. Organização com capacidade de se articular com outras ONGs	2.3.5. Articulação da organização com outras ONGs
	2.4. Participação das famílias das crianças e adolescentes atendidos	2.4.6. Oferta de oportunidades de participação das famílias na organização
Dimensão 3 SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA Capacidade da organização de criar condições financeiras que viabilizem o desenvolvimento do projeto e sua continuidade	3.1. Organização com capacidade de captar e gerenciar recursos financeiros com transparência	3.1.7. Diversidade e equilíbrio das fontes dos recursos financeiros da organização
		3.1.8. Transparência na prestação de contas da organização

MATRIZ DE AVALIAÇÃO DAS AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS		
DIMENSÕES	RESULTADOS ESPERADOS	INDICADORES
Dimensão 1 AMPLIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES Capacidade do projeto em oferecer atividades que propiciem a ampliação de aprendizagens, a comunicação e investigação	1.1. Crianças e adolescentes com competências e habilidades que contribuam para a ampliação das aprendizagens e para a melhoria do desempenho escolar	1.1.A. Oferta de atividades que contribuam para o desempenho escolar de crianças e adolescentes 1.1.B. Oferta de situações de aprendizagem que estimulem a produção de textos
	1.2. Crianças e adolescentes com competências e habilidades para compreenderem e atuarem na vida cotidiana.	1.2.C. Oferta de situações de aprendizagem que promovam a capacidade de se expressar e se comunicar com clareza
		1.2.D. Oferta de situações de aprendizagem que promovam o gosto pela leitura nas suas diversas formas de expressão
		1.2.E. Oferta de situações de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento à pesquisa, à curiosidade à investigação para a solução de problemas
	Dimensão 2 AMPLIAÇÃO DE CAPACIDADES PARA A CONVIVÊNCIA E PARTICIPAÇÃO NA VIDA PÚBLICA Capacidade do projeto de propiciar atividades que favoreçam a autonomia, a convivência comunitária e o exercício dos direitos	2.1. Crianças e adolescentes exercitando a convivência, a cooperação e a autonomia na vida cotidiana
2.1.G. Oferta de oportunidades que promovam a circulação das crianças e dos adolescentes no território		
2.2. Crianças e adolescentes usufruindo os direitos sociais básicos		2.2.H. Oferta de situações de aprendizagem que promovam o conhecimento e o exercício dos direitos sociais básicos
2.3. Participação e vivência comunitária das famílias, crianças e adolescentes		2.3.I. Oferta de oportunidades que promovam a participação das crianças e adolescentes e suas famílias na vida comunitária
1. Adequação às normas vigentes (legislação e outros dispositivos)		
2. Resultados efetivamente alcançados		
3. Aspectos inovadores do projeto		
4. Coerência entre objetivos, estratégias e resultados do projeto		

DE ONDE PARTIR? COMO FAZER?

Cada instituição tem seu modo de fazer, mas há alguns caminhos que todas parecem trilhar. Uma das principais dicas é identificar com clareza o ponto de partida de modo que a equipe saiba o que quer avaliar ou o que precisamente quer monitorar. Uma avaliação sempre parte de perguntas ou de problemas, veja o exemplo:

Problema: excessiva evasão de jovens no projeto

Objetivo da avaliação: por que razão isso acontece?

Finalidade: verificar características da evasão (por exemplo: quantos, quando, onde, por quê?)

Uma boa maneira de descobrirmos o caminho que levará ao cumprimento do que foi proposto é fazer perguntas que “desmontam” e aprofundam o objetivo do projeto ou programa na medida em que expressam intencionalidades de forma mais clara e mais específica do que foi feito no objetivo.

Veja o exemplo abaixo de uma ONG que desenvolve um trabalho com jovens:

PROGRAMA MUNDO JOVEM³⁵

Objetivo Geral

Colaborar para o fortalecimento de projetos de vida autônomos e qualificados dos adolescentes e jovens, mediante ações diretas, compartilhamento de saberes com profissionais que atuam com esse público e articulação com políticas públicas de juventude.

Perguntas

1. Os adolescentes se apropriaram das informações temáticas, das habilidades de convivência e participação no coletivo oferecidas nas oficinas?
2. Os educadores/professores que participam da formação continuada nessa metodologia se sentem fortalecidos para uma interação mais qualificada com adolescentes e jovens?
3. Como a metodologia se articulou com o projeto pedagógico do Fundamental II?
4. As parcerias com as instituições do bairro ampliaram o alcance das suas ações?
5. As ações do programa estão em consonância com políticas de juventude?

³⁵ Programa desenvolvido pela Fundação Tide Setubal

Para cada pergunta, a equipe levantou indicadores apropriados, sempre discutindo com todos os atores envolvidos. Veja o exemplo que corresponde à primeira pergunta.

PERGUNTA 1	PROCESSOS, ASPECTOS, SINAIS OU INDICADORES A OBSERVAR	COMO COLETAR INFORMAÇÕES SOBRE O ASPECTO?
<p>Os adolescentes se apropriaram das informações temáticas, das habilidades de convivência e participação no coletivo oferecidas nas oficinas?</p>	<p><i>Cumprimento do contrato grupal decidido coletivamente</i></p> <p>Frequência, faltas justificadas, atrasos, respeito mútuo, sigilo com conteúdos trazidos no grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de presença • Avaliação semestral escrita • Percepção do educador
	<p><i>Relação com os colegas – tolerância com o diferente</i></p> <p>Deixar o outro manifestar-se sem tentar calá-lo quando a opinião é divergente; não ter atitudes violentas diante de opiniões divergentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação semestral escrita • Percepção do educador
	<p><i>Capacidade de expressar ideias no grupo</i></p> <p>Possibilidade de expressar o que desagradou, usar uma diversidade de linguagens de acordo com as propostas oferecidas; apresentar suas ideias de forma que o grupo compreenda.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação semestral escrita • Percepção do educador e dos colegas
	<p><i>Qualidade e diversidade de opiniões</i></p> <p>Questionamentos e posicionamento crítico sobre aspectos da vida cotidiana trabalhados nas oficinas (escola, dinâmica familiar, valores culturais, direitos e deveres relacionados à juventude etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção do coordenador do grupo • Colocações e questionamentos dos jovens no grupo ao longo das oficinas
	<p><i>Adequação na utilização de espaços públicos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção do educador e dos colegas

Essas perguntas se referem aos **resultados diretos do projeto** que evidenciam a adesão do público e as mudanças comportamentais diretamente ligadas àquilo que o projeto se propõe a fazer. Isso porque, esse é o objetivo desse tópico. Mas outras perguntas poderiam ser feitas quanto à qualidade da metodologia que é utilizada nesse trabalho, se ela está dando conta de fazer com que os meninos aprendam aquilo que se deseja. Nesse caso, o foco estaria na metodologia, isto é, como as oficinas são feitas; portanto, os **indicadores das atividades** sinalizam sua qualidade e as estratégias utilizadas.

Assim, ainda que o caminho seja longo e à base de muita discussão, não é tão complicado elaborar indicadores em grande parte dos casos. Naturalmente, quanto maiores a política implementada, o contingente dos envolvidos, os métodos utilizados, tanto mais complexos serão o monitoramento e a avaliação, o que pode requerer, de fato, apoio externo e tecnologia específica.



Jarbas Oliveira de Araújo

Fortaleza-CE. Grupo de Apoio às Comunidades Carentes

LEANDRO LAMAS VALARELLI

INDICADORES

A qualidade e utilidade de um indicador estão determinadas pela qualidade e relevância das perguntas que motivaram a sua construção.

- O critério da verdade da qualidade de um indicador é se ele é útil para a discussão/reflexão/decisão.
- Há questões para as quais não é necessária ou relevante a produção de indicadores. Outras ferramentas e técnicas podem ser mais úteis e relevantes.

- Precisamos de indicadores quando a observação não nos dá as respostas necessárias ou quando precisamos de informações sintéticas para dialogar com atores que estão distantes.
- O indicador não pode ser um elemento de prova, mas um instrumento de diálogo com outros que estão fora do projeto.
- Se não se consegue fazer um indicador, pode-se realizar estudos ou construir boas perguntas-guia para orientar um processo orientado de observação e debate.

AVALIAÇÃO DE IMPACTO DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA DE BELO HORIZONTE

A avaliação do programa Escola Integrada de Belo Horizonte teve início em 2007, com o objetivo de registrar e avaliar seus impactos nos alunos da rede pública municipal, analisando as possíveis repercussões sobre os participantes e suas famílias.

Em 2007, foi possível constatar que as crianças dessas escolas aumentaram tempo de leitura, uso do computador, frequência nas atividades culturais e da realização de lição de casa em relação às que não estudam na escola integrada, ou seja, passaram a

desfrutar de condições mais favoráveis à aprendizagem. Ao final dessa primeira fase, observou-se que para detectar o impacto de forma mais contundente era necessária uma análise ao longo do tempo do desempenho escolar destes grupos de alunos ao menos em dois momentos.

A base de dados “Avaliação do Conhecimento Apreendido (Avalia-BH)”, com informações de proficiência, coletadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) nas escolas municipais de Belo Horizonte, conta com



Belo Horizonte-MG. Instituto Undió.

informações longitudinais, de 2008 a 2010, de todos os alunos das escolas municipais do município, do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Utilizando essas informações, foi possível construir um painel de acompanhamento individual, que tem o potencial de fornecer informações muito ricas para avaliação da proficiência dos alunos. A combinação das bases de dados secundários do Inep/MEC e primários da pesquisa de campo a essa base de dados forneceram resultados ainda mais completos.

A pesquisa realizada com alunos do 3º ao 9º ano de 170 escolas municipais de Belo Horizonte mostrou que o Programa Escola Integrada teve impacto positivo nas notas. O estudo foi feito pelo Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional de Minas Gerais (Cedeplar/UFMG) em parceria com a Fundação Itaú Social.

Alguns resultados foram bastante positivos. As médias de Matemática das escolas que participaram do Programa Escola Integrada aumentaram seis pontos percentuais em relação às que não participaram no período de 2008 a 2010, o que equivale a uma melhoria de 15% decorrente do pertencimento ao Programa. Em relação às médias de Língua Portuguesa, o Escola Integrada também teve efeitos positivos para as escolas que participam dele desde 2007. Para ambas as disciplinas, quanto

mais longa a duração do Programa na escola, maior o impacto positivo significativo. Segundo a pesquisadora e professora do Cedeplar responsável pelo estudo, Ana Maria Hermeto Camilo de Oliveira, a melhoria foi maior nas escolas que tinham notas mais baixas antes de ingressarem no Programa.

Na análise dos níveis de proficiência estabelecidos pelo sistema Avalia-BH – que instituiu quatro categorias: abaixo do básico, básico, satisfatório e avançado –, o Escola Integrada também demonstrou impacto positivo. Em Matemática, a probabilidade de descer de nível é significativamente menor para um aluno que tem a jornada ampliada. Para Língua Portuguesa, a chance de um aluno do grupo que participou do Programa subir de nível, ao invés de descer, é em média 15% maior do que a chance do grupo que não participou.

Em conclusão, as inovações relativas à implementação da educação de tempo integral no município – especificamente as parcerias com outros espaços públicos e com o terceiro setor – ilustram a necessidade de se compreender os diferentes níveis de qualidade e impacto subsequente associados às experiências sob diferentes condições de participação, provendo elementos para mapeamento de alternativas em Belo Horizonte e em outros municípios brasileiros.

OPINIÃO DE ESPECIALISTA

CUIDANDO DOS PROCESSOS E OLHANDO PARA RESULTADOS

MACAÉ MARIA EVARISTO DOS SANTOS

Mestre em Educação pela FAE/ Universidade Federal de Minas Gerais (2006). Exerceu o cargo de Secretária Adjunta e Secretária de Educação do Município de Belo Horizonte (MG). Atualmente exerce o cargo de Diretora de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais – Secadi/MEC.

O objetivo deste texto é apresentar aos gestores e dirigentes educacionais algumas sugestões de como organizar as informações para o monitoramento e avaliação dos processos e

resultados de programas de educação integral, a partir da experiência do Município de Belo Horizonte. O texto está dividido em três partes: a primeira focaliza os antecedentes e o contexto da emergência do Programa Escola Integrada; a segunda trata dos diferentes mecanismos de monitoramento e a terceira, da avaliação do Programa e de outros aspectos da política educacional que têm interface e incidem sobre ele.

O contexto

O Programa Escola Plural, implantado na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, no período 1993/1996, considerado inovador por muitos, polêmico por outros, procurou romper com a cultura tradicional da escola pública, implementando uma

concepção de educação mais ampla, democrática, inclusiva, plural, que dedicou especial atenção às crianças das classes populares. Belo Horizonte foi a primeira capital a colocar as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, propondo o Ensino fundamental de nove anos, e também se destacou por impulsionar ações importantes na luta pela promoção da igualdade racial, de gênero, contra a homofobia, pela inclusão e garantia dos direitos humanos na educação.

Apesar do bom resultado auferido pelo Escola Plural – por exemplo, no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), em 2005, os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental da capital mineira alcançaram o segundo lugar entre os alunos de todas as capitais (4,9) –, a percepção da população sobre o Programa era outra. As famílias queixavam-se da ausência de mecanismos que pudessem lhes garantir o acompanhamento da vida escolar de seus filhos, e os professores, da ausência de currículo e avaliação.

Avançar no projeto educativo, considerando as questões apontadas por professores e famílias foi um movimento importante para a conformação de novas práticas políticas na gestão da educação da cidade, e levou à emergência da proposta de educação com um enfoque integral/integrado, o Programa Escola Integrada. Construído a partir da

adesão das escolas e de diferentes atores educativos da cidade, o Programa ampliou a jornada escolar para nove horas diárias, por meio de atividades educativas em vários espaços da cidade, três refeições diárias por estudante, abertura das escolas nos finais de semana para a comunidade (escola aberta), oferta de atividades recreativas e culturais para os estudantes nas férias escolares. Em 2012 o Programa contou com uma rede de mais de 400 parceiros entre universidades, ONGs, associações culturais e esportivas, igrejas, museus, dentre outros, atendendo mais de quarenta e cinco mil alunos.

O monitoramento

A coordenação de programas de alta complexidade como o aqui apresentado demanda grande esforço de todos envolvidos no processo. A produção de informações consistentes é um compromisso que deve ser estimulado desde as escolas até os órgãos gestores do sistema. Mas quais informações, como e com que regularidade registrar e monitorar? Outro desafio é realizar esse monitoramento sem um sistema informatizado de coleta de dados e produção de relatórios. Isso torna mais trabalhoso o processo, mas não impede que ele ocorra. Para isso apresento aqui uma lista com sugestões de quais informações é preciso manter atualizadas em seu banco de dados:

a) Cadastro básico

- Escolas que fizeram adesão ao Programa;
- Instituições parceiras: atividades, disponibilidades,

responsabilidades e as atividades oferecidas por essas instituições;

- ONGs conveniadas: atividades, disponibilidades, responsabilidades e as atividades oferecidas por essas instituições;
- Situação de parcerias e de espaços parceiros: atores envolvidos na parceria, tempo de parceria, tipo de parceria (esporádica ou fidelizada) e condições físicas dos espaços;
- Estudantes atendidos;
- Professores Comunitários – professor da escola responsável pela coordenação do Programa;
- Educadores: estagiários das Instituições de Ensino Superior, agentes culturais, monitores do Programa 2º Tempo, profissionais de apoio, aprendizes, voluntários, dentre outros;
- Espaços onde são ofertadas as atividades;
- Ementa e planejamento das oficinas, minicursos, aulas-passeios, visitas técnicas;
- Quadro-síntese com todas as oficinas e minicursos ofertados por semestre letivo.

b) Acompanhamento das atividades educativas

- Registro diário da frequência de estudantes, estagiários e profissionais que atuam no Programa;

- Registro das atividades: registro semanal das oficinas, aulas-passeios e eventos;
- Frequência dos estagiários às agendas de orientação de estudo com os professores das Instituições de Ensino Superior;
- Oferta das atividades educativas oferecidas pelas ONGs e a frequência dos estudantes;
- Intervenções artísticas e culturais no entorno das escolas;
- Acompanhamento estratégico de metas de expansão do programa, por escola, por região e na cidade.

c) Acompanhamento financeiro

- Recursos descentralizados por escola – fonte própria (ano/mês);
- Recursos descentralizados por escola, por meio de transferência direta do Governo Federal às Unidades Executoras das escolas (ano/mês) do PDDE (Mais Educação e Escola Aberta);
- Recursos oriundos de repasses do Governo Federal, por meio de transferência por convênios, por exemplo, os do Programa 2º tempo e que se destinam a pagamento de educadores e aquisição de material didático;
- Recursos repassados às ONGs, por meio de

convênios e respectivas prestação de contas;

- Prestação de contas das Unidades Executoras (ano/mês);
- Per capita (ano/mês).

d) Acompanhamento da formação

- Projetos de formação para gestores, professores comunitários e outros educadores do programa;
- Relatório das formações realizadas.

e) Acompanhamento das obras de infraestrutura

- Obras previstas;
- Obras com projetos em execução;
- Obras licitadas;
- Obras em execução;
- Obras entregues.

Essas informações são importantes para todos os envolvidos no desenvolvimento do Programa e devem ser usadas nos processos de tomada de decisão. Seu registro contribui para a produção de informações consistentes, análises pertinentes e para a transparência necessária a uma melhor compreensão dos programas de educação integral e seus efeitos na política educacional.

A avaliação

Para finalizar quero destacar diferentes dimensões que devem ser avaliadas, pois estão vinculadas à capacidade de programas de educação integral de propiciarem o desenvolvimento de ações transformadoras da estrutura e da cultura escolar. Além disso, espera-se que esses programas sejam capazes de construir novas horizontalidades no interior de nossas escolas, de transformar a sua organização, seus objetivos e incorporar novos atores aos processos educativos. Avaliar essas dimensões é escapar da tentação de repetir procedimentos de avaliação, cuja centralidade está vinculada às práticas pedagógicas que buscamos

superar. Não podemos esquecer que, como nos diz Sacristán, *a avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades.*

Somos obrigados a construir novas mediações com os processos de conhecimento para avaliar essas dimensões, que incidem sobre nossa percepção da realidade, ampliam o espectro de informações necessárias sobre o projeto educativo que se está desenvolvendo e desvelam muito do currículo oculto presente nas práticas pedagógicas.

DIMENSÕES	CONTEÚDOS
Adesão da escola à proposta da educação Integral	Capacidade do sistema educacional considerando a demanda, o número de vagas e os critérios de acesso. Percepção e práticas que expressam conceitos e princípios de educação integral, formação de redes e participação.
Concepção e integração das aprendizagens	Conceitos de aprendizagem que sustentam as práticas educacionais e gestão da ação educativa.
Integração ao território	Circulação e sensação de pertencimento e segurança das crianças e adolescentes em seus territórios.
Oportunidades de desenvolvimento das crianças e adolescentes	Ampliação das capacidades para a convivência e participação na vida pública e ampliação de repertório de competências e habilidades.
Sustentabilidade	Cenário de fatores relacionados à sustentabilidade política e percepção de aspectos facilitadores e dificultadores da implantação da educação integral

Fonte: Relatório Executivo Cenpec, Fundação Itaú Social e Unicef – abril de 2008

A essas dimensões mais amplas de avaliação somam-se os processos de avaliação da aprendizagem dos estudantes, realizados hoje de forma colaborativa entre o Ministério da Educação/Inep e os diferentes sistemas de ensino. O monitoramento da aprendizagem dos estudantes e do desempenho das escolas, por meio da Prova Brasil e do Ideb são instrumentos importantes para o diagnóstico e o controle democrático da qualidade do ensino e do currículo. Em Belo Horizonte, além desses instrumentos foi criado o Avalia-BH. Trata-se de um sistema de avaliação da educação pública da Prefeitura, que avalia o desempenho educacional de todos os alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação. O programa conta com o Portal da Avaliação que permite acompanhar a trajetória e os resultados acadêmicos de cada aluno em todas as edições do Avalia-BH, desde o ano em que é matriculado na Rede Municipal até o momento de sua saída. Contudo o mais importante no Avalia BH é que ele permite, a todos os atores do sistema de ensino, monitorar a aprendizagem de todos os estudantes da rede educacional e construir intervenções processuais, seja com atividades para pequenos grupos de estudantes, seja com acompanhamento pedagógico aos professores ou com medidas intersetoriais ligadas à rede de proteção integral para crianças e adolescentes da cidade.

Além do monitoramento da aprendizagem, outro importante instrumento de avaliação é o acompanhamento da frequência dos estudantes. Não é demasiado afirmar que a infrequência dos estudantes na maioria das vezes está relacionada à violação de algum direito de crianças e adolescentes. Não basta

que o professor apure a frequência diariamente, é preciso que gestores das escolas e dirigentes educacionais façam uso desses dados ao longo do período letivo, construindo redes com a participação dos Conselhos Tutelares, das Procuradorias da Infância e Juventude, do Ministério Público e de outros órgãos da administração pública.

E, por fim, pode-se ver no exemplo de Belo Horizonte, que a sustentabilidade de um programa dessa natureza está associada ao grau de participação das famílias no processo educativo de seus filhos. Por isto, experiências como Fórum Família Escola, Jornal Família Escola, a criação de uma Ouvidoria da Educação, com a função de instância mediadora de conflitos no âmbito do sistema, a criação do Comitê de Mobilização pela Educação aliados a processos de eleição de diretores e fortalecimento dos conselhos escolares foram determinantes para o bom resultado alcançado pelo Programa.

Referências Bibliográficas

CENPEC; Fundação Itaú Social; Unicef; Prefeitura de Belo Horizonte. *Relatório de Monitoramento da Educação Integral em Belo Horizonte*, 2008.

GAME - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. *Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola Plural*. Belo Horizonte, 2000.

SACRISTÁN, G.S. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

EM SÍNTESE:

Este capítulo procurou abordar alguns temas mais sensíveis da prática avaliativa a partir das experiências relatadas. De modo geral, qualquer que seja o fenômeno a ser avaliado ou o processo desenvolvido, algumas questões estão sempre presentes e vale a pena retomá-las aqui para que você possa pensar na sua realidade.

- Como visto nos exemplos, diversas são as estruturas possíveis para organizar a lógica de uma avaliação: podem conter objetivos, perguntas, indicadores etc. Não há uma única forma correta, mas a consistência interna entre suas partes e a capacidade de que os critérios dela dialoguem com outros referenciais são pontos comuns.



- Qualquer método (de aprendizagem, monitoramento ou avaliação) que se escolha utilizar ou desenvolver implica um modo de conceber a realidade, portanto, existem conceitos e ideias que ancoram as propostas e processos a serem acompanhados e avaliados. Cabe então refletir sobre as opções que se faz ao escolher este ou aquele modo de fazer.
- Como vimos nas experiências relatadas, para que um processo avaliativo seja, de fato, assimilado, apoiado, adotado e aperfeiçoado ele precisa ser discutido por todos os profissionais envolvidos. A participação das crianças, adolescentes e famílias também é viável e, mais que isso, desejável. Só assim vamos consolidando práticas democráticas e transparentes de cidadania.
- Outro ponto importante a se levar em conta é que a escolha da metodologia de avaliação só pode ser feita a partir da reflexão sobre o que se quer avaliar. Com frequência, algo que nos parece impalpável e subjetivo pode ser avaliado tanto quantitativamente como qualitativamente, basta escolher indicadores e instrumentos adequados. Muitas vezes, técnicas de avaliação quantitativa são utilizadas junto com as qualitativas, pois não são, de forma alguma, excludentes.
- Alguns aspectos processuais de curto prazo, como a adesão ao programa, a adequação dos espaços e materiais dão informações rápidas sobre o andamento do programa.
- Além dessas, existem aquelas diretamente relacionadas à melhoria da aprendizagem das crianças e obtidas mais a médio prazo, como: os alunos que frequentam a jornada integral melhoram suas notas? Que aprendizagens foram conquistadas nesse semestre ou nesse ano? E até resultados que podem ser aprendidos após o encerramento do programa.
- É preciso ainda considerar a necessidade de usar parâmetros que possam ser comparados tanto com outras instituições ou programas semelhantes, como com eles próprios, ao longo do tempo. Por exemplo, se uma escola usa nota de 1 a 10 para avaliar seus alunos e outra usa conceitos de A a D, é preciso que as escalas sejam equiparadas para que os resultados possam ser confrontados. Por isso, é importante que os indicadores “conversem” com outros já consolidados para que você possa analisar a sua realidade em si mesma, mas também em relação a outras semelhantes.

Implementar uma proposta de educação integral não é tarefa fácil. Implica enfrentar desafios relativos à uma nova organização de espaços e tempos, uma revisão dos conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos, descobrir outros profissionais com perfil para trabalhá-los com crianças e jovens; mudar métodos, rever a didática, somar novos pontos de vista. Requer envolvimento de todos – educadores sociais, professores, coordenadores, técnicos, gestores – para que discutam uma concepção de educação integral adequada a cada território. Significa, ainda, convocar a comunidade escolar que, num voto de confiança e respeito, possa abraçar a escola e torná-la um local onde se redescobre e se aprende o bom, o belo e o útil para a vida.

Essa concepção de educação integral precisa ser instigante, de modo que desafie os profissionais envolvidos, da merendeira ao gestor, para que todos contribuam. Essa não é tarefa para se fazer só. É preciso construir um projeto com toda a equipe de trabalho; ouvir famílias, crianças e adolescentes atendidos; abrir os portões da instituição para dialogar com a comunidade e os parceiros.

É um novo jeito de pensar a educação.

Bom trabalho!

PARA SABER MAIS

Leituras que podem ajudar sobre o tema “Avaliação”

BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. (Orgs.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. *Tendências para educação integral*. São Paulo: Fundação Itaú Social, Cenpec: 2011.

CARVALHO, M. do C. B. (Org.) *Avaliação: construindo parâmetros das ações socioeducativas*. São Paulo: Cenpec, 2005.

CASTRO, M. H. G. *Monitoramento e avaliação como instrumento de gestão pública*. Ppt. Fundação Itaú Social. Disponível em: <http://www.fundacaoitausocial.org.br/biblioteca/artigos-e-publicacoes/>.

CHIANCA, Thomaz; MARINO, Eduardo; SCHIESARI, Laura. *Desenvolvendo a cultura da avaliação em organizações da sociedade civil*. São Paulo: Global, 2001.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO; MOVE. *A relevância da avaliação para o investimento social privado*. São Paulo: Fundação Santillana, 2012. Disponível em: <http://www.fundacaoitausocial.org.br/biblioteca/artigos-e-publicacoes/avaliacao-e-investimento-social-privado.html>.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; INSTITUTO FONTE; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; IBOPE. *A avaliação de Programas e Projetos Sociais de ONGs no Brasil*, relatório de pesquisa. Disponível em: <http://www.fundacaoitausocial.org.br/biblioteca/artigos-e-publicacoes>.

OTERO, Martina R. (Org), *Contexto e prática da avaliação de iniciativas sociais no Brasil: temas atuais*. São Paulo: Peirópolis, 2012.

PREFEITURA DE SANTOS. *Programa Escola Total. Monitoramento e Avaliação do Jornada Ampliada*. Santos: Secretaria de Educação de Santos, 2011.

PREFEITURA DE SANTOS. *Programa Escola Total. Primeiros Resultados e o Monitoramento como Ferramenta de Gestão*. Santos: Secretaria de Educação de Santos, 2012.

SCHOR, Adriana; AFONSO, Luís Eduardo. *Avaliação Econômica de Projetos Sociais*. São Paulo, Fundação Itaú Social, apostila 2ª ed. 2007. Disponível em: <http://www.fundacaoitausocial.org.br/biblioteca/artigos-e-publicacoes>.

VALARELLI, L. L. Indicadores de resultados de projetos sociais, p. 3, disponível em http://www.fcm.unicamp.br/cursos/indicadorescaps/textos/Valarelli_indicadores_de_resultados_de_projetos_sociais.pdf

Agradecimentos

Agradecimentos especiais aos secretários, técnicos e educadores das instituições abaixo, sem os quais este livro não poderia ter sido feito:

Escola Estadual Neuza Mari Pacheco (Canela, RS)
Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (Manaus)
Secretaria Municipal de Educação de Apucarana (PR)
Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (MG)
Programa “Escola da Gente” da Prefeitura Municipal de Betim (MG)
Secretaria Municipal de Educação de Canela (RS)
Secretaria Estadual de Educação do Ceará (Fortaleza)
Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (MS)
Secretaria Municipal de Educação de Eusébio (CE)
Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Goiânia)
Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú (CE)
Secretaria Municipal de Educação de Maringá (PR)
Secretaria Municipal de Educação de Mesquita (RJ)
Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (RS)
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (RJ)
Secretaria Municipal de Educação de Russas (CE)
Secretaria Municipal de Educação de Pirai (RJ)
Secretaria Municipal de Educação de Santa Bárbara d’Oeste (SP)
Secretaria Municipal de Educação de Santos (SP)
Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo (SP)
Secretaria Municipal de Educação de Sobral (CE)

Coordenação Técnica



Iniciativa

