

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

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

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

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

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

Você tem a liberdade de:



Compartilhar — copiar, distribuir e transmitir a obra.

Sob as seguintes condições:



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



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



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

Para mais informações sobre a licença, acesse:

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

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

Ed,L

Editora e Livraria
Instituto
Paulo Freire

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

Educação Cidadã

6

EDUCAÇÃO CIDADÃ, EDUCAÇÃO INTEGRAL: fundamentos e práticas

Angela Antunes
Paulo Roberto Padilha



EDUCAÇÃO CIDADÃ, EDUCAÇÃO INTEGRAL:

fundamentos e práticas

Ângela Antunes
Paulo Roberto Padilha

Ed,L

Editora e Livraria
Instituto
Paulo Freire



Série Educação Cidadã

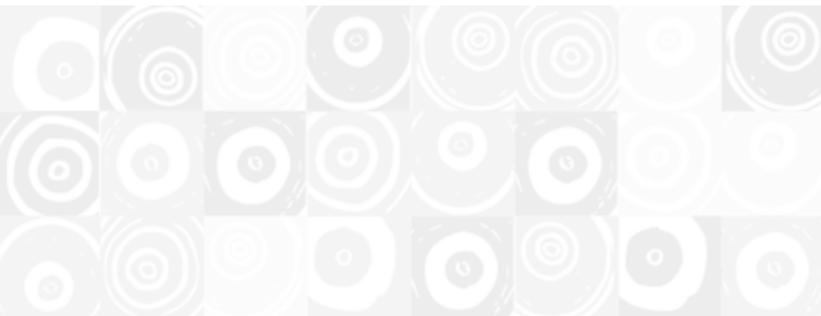
A série *Educação Cidadã* faz referência a um dos últimos sonhos de Paulo Freire: a Escola Cidadã. Ele a entendia como uma “escola de comunidade, escola de companheirismo, que vive a experiência tensa da democracia”. Como educação para os direitos humanos, a educação cidadã acontece em espaços formais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

EDUCAÇÃO CIDADÃ, EDUCAÇÃO INTEGRAL: fundamentos e práticas

Ângela Antunes
Paulo Roberto Padilha

São Paulo, 2010

Ed,L | Editora e Livraria
Instituto
Paulo Freire



Diretores

Alexandre Munck
 Ângela Antunes
 Francisca Pini
 Moacir Gadotti
 Paulo Roberto Padilha

Janaina Abreu - Coordenadora Gráfico-Editorial
 Lina Rosa - Preparadora de Originais
 Carlos Coelho - Revisor
 Kollontai Diniz - Capa e Projeto Gráfico
 Renato Pires - Diagramação e Arte-final
 Cromosete - Impressão

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

Antunes, Angela

Educação Cidadã : Educação Integral : fundamentos e práticas / Ângela Antunes,
 Paulo Roberto Padilha. -- São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. --
 (Educação Cidadã ; 6)

Bibliografia

ISBN 978-85-61910-43-3

1. Cidadania 2. Educação - Brasil 3. Educação - Fundamentos e práticas 4. Horário
 integral (Educação) 5. Pedagogia I. Padilha, Paulo Roberto. II. Título. III. Série.

10-0496

CDD-370.11

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Educação integral : Fundamentos e práticas 370.11

Copyright 2010 © Editora e Livraria Instituto Paulo Freire

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

PREFÁCIO07

APRESENTAÇÃO 13

CAPÍTULO 1

SUJEITOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E DA
 EDUCAÇÃO CIDADÃ 23
 SOMOS TODOS EDUCADORES E
 TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO?28

CAPÍTULO 2

NOVA ARQUITETURA DA GESTÃO PÚBLICA:
 o *MUNICÍPIO QUE EDUCA*..... 31
 A ESCOLA COMO GESTORA SOCIAL DO CONHECIMENTO37

CAPÍTULO 3

PRINCÍPIOS E PROPOSTAS DA EDUCAÇÃO CIDADÃ41
 EIXOS DA EDUCAÇÃO CIDADÃ E INTEGRAL44

CAPÍTULO 4

FUNDAMENTOS DA LEITURA DO MUNDO49
 COMO REALIZAR A LEITURA DO MUNDO?.....55

CAPÍTULO 5

GESTÃO DEMOCRÁTICA, COMUNITÁRIA E COMPARTILHADA ..61
 FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA,
 COMUNITÁRIA E COMPARTILHADA64

CAPÍTULO 6

COLEGIADOS ESCOLARES: COLETIVOS INSTITUINTES DA EDUCAÇÃO CIDADÃ E INTEGRAL.....	69
COMO ORGANIZAR O TRABALHO DOS COLEGIADOS ESCOLARES: A CONTRIBUIÇÃO DOS DIFERENTES SEGMENTOS.....	72

CAPÍTULO 7

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL DIALÓGICO: PRINCÍPIOS E POSSIBILIDADES.....	77
PROJETO ECO-POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ESCLARECENDO O CONCEITO, FALANDO DAS PRÁTICAS.....	82

CAPÍTULO 8

O PDE DA ESCOLA E PEPP: DISTINÇÕES E COMPLEMENTARIDADES.....	87
ETAPAS DE ELABORAÇÃO DO PEPP: SUGESTÕES PRÁTICAS.....	93

CAPÍTULO 9

CURRÍCULO INTERTRANSCULTURAL COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	97
ARTE, EDUCAÇÃO, MÚLTIPLAS LINGUAGENS E QUALIDADE DO ENSINO INTERTRANSCULTURAL	102

CAPÍTULO 10

AValiação DIALÓGICA, FORMATIVA E CONTINUADA NA EDUCAÇÃO CIDADÃ.....	107
AValiação INSTITUCIONAL	112

REFERÊNCIAS	117
-------------------	-----

Estimado(a) leitor(a), é com imenso entusiasmo que convido você a refletir sobre *Educação Cidadã e Educação Integral: fundamentos e práticas*, escrito pelos professores Paulo Roberto Padilha, educador, músico, que traz em sua essência humana o ato de educar, e por Ângela Antunes, educadora e uma aguerrida defensora da participação efetiva da família e comunidade na vida cotidiana da escola. Suas trajetórias são marcadas pela defesa da educação pública com qualidade sociocultural e socioambiental, na qual todos fazem parte e têm parte nos processos decisórios e constroem relações humanas sustentáveis, fundamentadas na diversidade.

Este livro nos convoca a refletir sobre a possibilidade de “educar em todos os cantos” (PADILHA, 2007), com diferentes sujeitos. Intitula-se cidadã porque compreende que é na relação com o outro que há condições de aprendizagens, e nessa reciprocidade todos aprendem e ensinam, sobretudo os sujeitos que historicamente foram aliados dos processos de participação social: a família e a comunidade.

Romper com o conservadorismo é pressuposto para a construção da educação cidadã, por isso é que a hegemonia conquistada pelo campo democrático da educação

tem demonstrado recusa às práticas educativas verticalizadas e centralizadas que silenciam o(a) educando(a) na relação com a construção do conhecimento.

A concepção de desenvolvimento humano em sua totalidade, tratada pelos autores, exige de nós profundas mudanças nas práticas educativas, primeiro, porque a escola não é a única nesse processo. É preciso que a partir da escola outros espaços do município sejam envolvidos neste ato de educar.

Nessa perspectiva, o município ocupa centralidade no ato de educar, pois ampliam-se as possibilidades de fortalecimento da cultura local, à medida que a escola consegue, por meio da Leitura do Mundo, mapear e analisar as necessidades de aprendizagens das crianças e dos adolescentes e, com elas, identificar os espaços educativos que contribuem com o desenvolvimento humano em sua totalidade.

É preciso resgatar o sentido de espaço público, como parte da educação, pois a ideia construída socialmente foi a de que a escola era a única instituição que educa, desconsiderando os diferentes espaços governamentais e não governamentais, em especial, os existentes nas comunidades. A rua, e outros espaços públicos como praças, parques, bibliotecas, espaços sociais, culturais, esportivos, por exemplo, também precisam ser resgatados, pois nos dias de hoje há uma apropriação privada dos mesmos.

Por isso, a gestão democrática e compartilhada é princípio e condição para a efetivação da educação cidadã. Esta

educação que, há aproximadamente trinta anos, diversos municípios no Brasil têm vivenciado e alguns já têm consolidado como prática e exercício cotidiano.

É evidente que toda mudança nos traz medo, mas é preciso ousadia para construir o novo, e são as práticas educativas que vão demonstrar essas possibilidades de mudanças, por meio do planejamento coletivo, do currículo que matricula os saberes das crianças, da família e da comunidade e da participação dos colegiados escolares na dinâmica da escola que têm demonstrado que é possível compartilhar a gestão da escola com a família e com os diversos profissionais da educação. Este empoderamento contribui com o exercício da cidadania ativa e potencializa a defesa por melhores condições de vida, pois o conhecimento advindo da participação social instrumentaliza a luta por políticas sociais e por uma vida mais justa e sustentável.

Portanto, a gestão democrática é desafiadora, como apontam os autores, pois exige um profundo diálogo entre as pessoas, reconhecendo que as relações humanas são conflituosas e, na mediação desses conflitos, são gestadas novas aprendizagens e possibilidades para a transformação social. O livro dá grande atenção ao tema do planejamento dialógico e oferece indicações práticas sobre como se trabalhar o projeto eco-político-pedagógico da escola, em diálogo com o PDE-Escola, proposto pelo MEC.

Outra questão relevante apresentada no livro é a avaliação dialógica, formativa e continuada, tema complexo

e ainda pouco acordado na educação. Historicamente, a avaliação esteve desvinculada do processo de aprendizagem e unilateral, o que significou que não houve relação sujeito-sujeito, mas sujeito-objeto.

Na perspectiva da educação cidadã e integral, os autores nos mostram que avaliar é uma questão da vida, e no processo educativo ela ocupa um lugar estratégico de acompanhamento do planejamento, do currículo, da didática e dos procedimentos que adotamos para avaliar como que se ensina e se aprende. Desse modo, a avaliação é ressignificada e, como está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, precisa articular os aspectos qualitativos e quantitativos da vida educacional do educando.

Um exemplo de avaliação processual que considera os aspectos do planejamento e a avaliação qualiquantitativa processualmente, é a escola de samba, que se organiza ao longo de um ano e vai construindo com a comunidade, para apresentar em um único dia, invertendo a lógica do ensino tradicional, que planeja em um único dia, para trabalhar ao longo de um ano.

O livro destaca também a importância de compreendermos o sentido e o significado da Educação Integral, como concepção e prática educativa que favorece a formação humana em suas múltiplas dimensões, esclarecendo, ao leitor e à leitora, suas principais características e diferenciando-a de escola de tempo ou de horário integral.

Chamar atenção para esta questão é trazer para o centro do debate a participação dos sujeitos envolvidos

na avaliação e reafirmar que a avaliação dialógica pressupõe reciprocidade e transparência, para assegurar relações sociais éticas.

Finalizo afirmando que o livro contribuirá com as reflexões sobre as concepções de Educação Cidadã e Educação Integral que, na atualidade, ocupa centralidade nas preocupações da política do Ministério da Educação e com certeza subsidiará na formulação de estratégias para implantação de uma Política Pública de Educação Integral.

Francisca Pini¹

¹ Francisca Pini é assistente social, mestre e doutora em políticas sociais e movimentos sociais, PUC-SP. Atualmente é coordenadora do curso de Serviço Social da Faculdade de Mauá (Fama) e diretora do Instituto Paulo Freire (IPF).

Apresentação

Em *Educação Cidadã e Educação Integral: fundamentos e práticas*, volume 6, da série *Educação Cidadã*, apresentaremos os conceitos básicos que orientam as nossas práticas quando falamos de formação para o exercício crítico e ativo da cidadania. Discutiremos, no contexto da educação contemporânea, aspectos que são necessários ao trabalho organizativo e pedagógico de diferentes instituições educacionais, destacando as dimensões que, ainda hoje, são ignoradas: a dimensão ecológica/ecopedagógica dos currículos das escolas, a superação da dicotomia entre teoria e prática, a ênfase ao respeito e à valorização da diversidade cultural, o planejamento e a avaliação dialógica, com a participação de todos os segmentos escolares. Com isso, é incentivada a gestão democrática e compartilhada, visando a um “Município que Educa”, conceito novo que amplia o conceito de Educação Integral para todos os espaços e tempos da municipalidade. Daí apresentamos a novos referenciais da gestão pública educacional.¹

² Este livro é resultado da reunião e adaptação do conteúdo dos 11 módulos do curso “Educação Cidadã e Educação Integral: fundamentos e práticas”, parceria entre o Instituto Paulo Freire e o Grupo Direcional, publicados na Revista *Direcional Educador* – edições 50 a 60, de março de 2009 a janeiro de 2010. Agradecemos especialmente a Luiza Oliva, editora da revista, bem como João Elias Pereira, coordenador do Departamento de Assinaturas da mesma, com quem tivemos o prazer de trabalhar e dialogar diretamente neste período.

EDUCAÇÃO CIDADÃ, EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Escola Cidadã nos ajuda a concretizar o sonho da realização de uma Educação Integral. E a Educação Integral viabiliza a efetivação do que chamamos, atualmente, de Educação Cidadã.

A Escola Cidadã se contrapõe ao projeto pedagógico neoliberal. Ela se traduziu na continuidade do movimento de educação popular que ficou conhecido pela expressão “escola pública popular”, principalmente, no contexto e a partir da gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo de 1989 a 1992. Nas palavras do educador Paulo Freire (1921-1997), a Escola Cidadã

[...] se assume como centro de direitos, como um centro de deveres. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola que não pode ser jamais licenciada nem jamais autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (FREIRE, 2001, p. 61, segunda orelha)

Escola de comunidade... de companheirismo. Poderíamos nos perguntar: há na escola onde trabalhamos, onde passamos a maior parte do nosso dia, pessoas solidárias,

companheiras, que procuram a coerência com a liberdade, da qual nos fala Paulo Freire? E nós... temos sido também exemplares em nossas ações escolares, nas atitudes familiares e comunitárias? Somos solidários ou esperamos que sejam solidários conosco? Praticamos a democracia na escola e, com a mesma coerência, somos democráticos e corresponsáveis em nossos lares? Em nossa comunidade?

O que queremos dizer com isso é que não adianta falar e não agir, se queremos, de fato, construir uma educação para um outro mundo possível – um mundo mais feliz, mais justo, com menos violência, superando a desigualdade social, a exclusão e a violência que vemos todos os dias no nosso bairro, na nossa comunidade e no mundo em que vivemos. Uma Escola Cidadã não fecha os olhos para este mundo, para a realidade que temos diante de nós. Por isso, ela é cidadã: defende e educa para o exercício de direitos, para o fim dos privilégios, para o fim da corrupção, da exploração, da injustiça.

Será que nós, educadores, temos criado situações temporais e espaciais para pensar nessas questões na nossa vida cotidiana? Ou, até pensamos, mas já nos rendemos à rotina, à fragmentação da sociedade moderna, ocidental, neocapitalista e globalizada, que nos impõe um ritmo frenético de trabalho, de falta de tempo, de ausências de afeto, de carinho, de amorosidade, de solidariedade, de sonhos compartilhados... deixando-nos levar pelo isolamento, pelo individualismo, pela competição exacerbada, pela

naturalização do que não deveria ser natural – por exemplo, o descaso com a coisa pública, a falta de ética e de estética, a falta de cuidado e de solidariedade, até mesmo a falta de cuidado com a própria saúde, o excesso de cuidado com o corpo e a busca incessante de relações virtuais, internéticas e descartáveis?!

Pois bem! Falar de Educação Integral e de Educação Cidadã provoca-nos, na partida, no caminho e na chegada, reflexões permanentes sobre o que temos feito em nossa vida cotidiana, em nossas práticas profissionais, seja qual for a nossa atuação social. Sim, porque no Estado republicano e “democrático” em que vivemos, falar de educação e cidadania não deve interessar apenas a educadores e educadoras, no sentido restrito do termo. Acreditamos ser o assunto de grande interesse para todos os segmentos de uma sociedade realmente compromissada.

Um dos conceitos fundantes da obra de Paulo Freire é o de *Leitura do Mundo*. Ler o mundo implica conhecer a realidade antes de nela intervir. Infelizmente, na maioria das vezes, não temos, nos diversos espaços em que educamos e nos educamos, planejado ações de aprendizagens sem que tenhamos clareza sobre os contextos sociais, culturais, econômicos, políticos em que vivem os nossos alunos.

Originariamente, a Escola Cidadã foi definida como aquela que é **estatal quanto ao financiamento, comunitária e democrática quanto à gestão, pública e popular quanto à destinação**. Mas isso não significa que

uma escola privada não possa ser cidadã. Uma escola privada pode ser cidadã na medida em que assume um projeto eco-político-pedagógico de educação **para e pela cidadania**. Coerentes com a metodologia freiriana, acreditamos que este texto possa contribuir para reflexão e discussão entre pares, grupos, comunidades.

Durante a década de 1990, a experiência da Escola Cidadã se multiplicou em diferentes cidades do País. Este conceito foi evoluindo, naturalmente, para o de Educação Cidadã. Isso aconteceu também para superar uma confusão conceitual de quem argumentava, equivocadamente, que a “Escola Cidadã” fazia uma certa separação entre educação formal e não formal, entre escola e comunidade. Nada mais falso do que isso, pois a Escola Cidadã pressupõe a superação da distância entre escola e comunidade e insiste na participação desta naquela, aproximando o mais possível educação formal e não formal.

Por outro lado, quando nos referimos à Educação Integral, estamos falando de uma educação que trabalha pelo **atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando** nos aspectos **biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais**. Educar integralmente o cidadão e a cidadã significa, pois, prepará-los para uma vida saudável e para a convivência humanizada, solidária e pacífica.

Como veremos neste livro, a Educação Cidadã e Integral

exige organização democrática, elaboração coletiva de *princípios de convivência*, sistematização das práticas e conhecimento da realidade para nela intervirmos. A Educação Cidadã e Integral valoriza o diálogo, a amorosidade, a afetividade. O trabalho educativo que daí resulta deve traduzir o conjunto de experiências vivenciadas pelos diversos sujeitos participantes, de maneira que cada pessoa se identifique com o que foi realizado e, portanto, saiba que o projeto do qual ele participou traduz as suas contribuições individuais, em nome do bem comum, do bem coletivo.

EDUCAÇÃO INTEGRAL, TEMPO INTEGRAL

Educação Integral não é a mesma coisa que **tempo integral** ou **horário integral**. Ela também não se refere apenas a determinados espaços ou tempos de aprendizagem, como se a educação tivesse que acontecer apenas dentro dos calendários fixos, seriados ou ciclados, e, menos ainda, apenas no âmbito da escola. Quando nos referimos à Educação Integral, além das dimensões da formação humana citadas acima, estamos tratando de abrir a mente e o coração para as diferentes possibilidades de ensino e de aprendizagem que formos capazes de realizar. Trata-se de articularmos saberes a partir de projetos integrados e integradores, de ações e parcerias intersetores e interculturais.

A Educação Integral é, na verdade, fundamento do Tempo Integral, pois é a partir do estudo dos seus princípios

e diretrizes que melhor podemos desenvolver uma experiência escolar ou comunitária de horário ou de tempo integral, aumentando a jornada de permanência dos alunos nas instituições educacionais onde elas estudam ou desenvolvem atividades diversas – culturais, esportivas, de lazer etc.

No âmbito da educação formal e não formal, é bom que se entenda que, para se realizar o que hoje chamamos de Educação Integral, enquanto política pública, devemos partir da elaboração de um projeto coletivo e estratégico, bem feito, que saiba aproximar cuidadosamente Estado e sociedade civil, interconectando o interesse de todas as pessoas e instituições para que se ofereça, no município, uma educação de qualidade sociocultural e socioambiental, unindo sonhos e projetos coletivos nos diversos contextos da sociedade – o que exige, por exemplo, a elaboração de projetos intersetores e intersecretarias.

Valorizar cada sujeito desse processo também é fundamental, de forma que alunos e alunas, familiares, professores e professoras, coordenadores e diretores escolares, funcionários das unidades educacionais envolvidas e das instâncias governamentais participantes, além de toda a organização da sociedade civil –, movimentos sociais, igrejas, sindicatos, clubes, bibliotecas, teatros etc. –, saibam exatamente o que está para acontecer na educação municipal, estadual ou federal.

A comunicação, a transparência, a veiculação de informação de todos os lados é exigência inicial para dar

visibilidade tanto ao que se pretende fazer quanto ao que já foi feito, até porque, se não se sabe o que está acontecendo, como podem as pessoas e instituições se associar e defender algum projeto ou programa? A comunicação é essencialmente educativa.

Trabalhar com a formação continuada dos sujeitos para viabilizar a Educação Integral e o horário integral é outra exigência desse processo, compondo uma verdadeira sinfonia em torno do projeto que se quer construir, o que depende de vários músicos, vários sujeitos, maestros e instrumentos – diríamos, recursos e condições humanas, financeiras e materiais concretos. A Educação Integral e Cidadã como direito humano promove todas as formas de inclusão.

Para concluir, é bom reforçar: o conceito de horário integral discute a possibilidade de manter o aluno mais tempo dentro da escola ou em atividades na comunidade escolar, no contraturno, mas melhor acompanhado, melhor alimentado e melhor cuidado, procurando estimulá-lo a realizar outras aprendizagens fundamentais para a sua formação plena (integral) como cidadão de direitos.

Para a nossa reflexão, uma pergunta recorrente: temos observado, nos espaços educacionais onde trabalhamos, ou naqueles nos quais nossas crianças, adolescentes e jovens estudam e frequentam, se existe uma preocupação efetiva com a formação integral dos mesmos? Se a resposta for afirmativa, que tipo de ações já temos visto serem realizadas? E quanto

ao horário integral? É integral mesmo, as crianças têm sido bem cuidadas, ou, ao contrário, percebemos que elas não têm sido bem acompanhadas, nem bem alimentadas, nem têm aproveitado de forma satisfatória esse tempo destinado a outras aprendizagens? E, para concluir: as nossas escolas já contam com profissionais formados e bem orientados para acompanhar os nossos alunos nos seus processos formativos enquanto Educação Integral?

Tomara que, a partir da leitura deste livro, cada pessoa tenha a oportunidade de refletir sobre as suas práticas e reescrever a sua própria história, no sentido de quem está permanentemente aberto a aprender e a ensinar.

Capítulo 1

Sujeitos da Educação Integral e da Educação Cidadã

Retomando a afirmação feita no texto anterior de que “a Escola Cidadã é estatal quanto ao financiamento, comunitária e democrática quanto à gestão, pública e popular quanto à destinação”, insistimos, inicialmente, na responsabilidade do Estado quanto à garantia do direito à educação. A política educacional, na perspectiva da Educação Cidadã, deve democratizar o acesso e garantir a permanência. Isso significa que não basta ampliar o número de matrículas; é preciso que o aluno permaneça na escola. E, mais do que isso, é preciso, sobretudo, que ele aprenda na escola. Então, um primeiro sujeito fundamental da Educação Cidadã e da Educação Integral é o Estado. Sem um governo fortemente comprometido com políticas sociais e com a educação para todos, a Educação Cidadã e Integral fica ameaçada.

Como entendemos a educação? Qual o papel da escola? Dependendo da concepção de escola e de educação que temos, vamos reconhecer alguns sujeitos da educação e ignorar ou desvalorizar outros.

A Educação Integral e Cidadã não visa somente à transmissão de conteúdos, ao acúmulo informacional. Ela

visa à formação e ao desenvolvimento humano global. Objetiva a preparação de homens e mulheres tecnicamente competentes, capazes de desempenhar plenamente sua profissão, de viver com autonomia, em busca permanente de sua realização pessoal e profissional, mas, sobretudo, almeja a formação de seres humanos que promovem o bem-viver, a justiça social e a vida sustentável para todos. Seres humanos comprometidos com a felicidade pessoal e coletiva, com respeito aos direitos humanos e a todas as formas de vida. Pessoas que, no seu processo de humanização, tenham acesso a um repertório sociocultural que as prepare mais plenamente para o diálogo com o outro, para ensinar e aprender com o outro, para conviver com a diferença de forma democrática, enriquecedora, solidária e emancipadora.

Isso implica cuidar, no processo da formação humana, dos aspectos biológico-corporais, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da amorosidade, da felicidade do ser humano, da ética, dos valores. Esta não é uma tarefa exclusiva dos trabalhadores em educação. É desafio de vários sujeitos. A amorosidade de um pai para com seu filho; a atenção do vendedor de pipoca na porta da escola, ouvindo o pedido da criança, orientando-a sobre o troco; a explicação do inspetor de alunos sobre a necessidade do silêncio e da disciplina, usando argumentos convincentes e conscientizadores junto aos estudantes em vez de ameaças e punições; a merendeira que mostra aos alunos de onde vêm os alimentos, o tempo que leva para preparar

as refeições e como as faz; a funcionária da secretaria da escola que sorri e atende de forma gentil a um pedido de uma mãe que precisa do histórico escolar da sua filha; a coerência entre as palavras e as ações dos adultos diante das crianças... pequenos e significativos gestos, olhares, palavras, atitudes que vão criando uma atmosfera de cuidado, de respeito, de afeto, de convívio ético e solidário.

Paulo Freire afirma, em seus textos, que educamos com o corpo inteiro, com a razão e com a emoção, e a partir do contexto do educando, conhecendo o conhecimento que ele traz para a escola. O cognitivo, o afetivo, o conhecimento formal, o conhecimento informal caminham juntos no processo educacional, quando se trata de Educação Integral e Cidadã.

Então, caro leitor, entendendo a educação dessa forma, reconhecemos vários sujeitos no processo educacional. O(A) professor(a) possui um papel central, mas ele(a) não educa sozinho(a). O(A) diretor(a), o(a) coordenador(a) pedagógico(a), o(a) supervisor(a) de ensino, a equipe técnica da secretaria de educação e de outras secretarias de governo também educam. Assim como educam os familiares e outras pessoas e instituições da comunidade, como já vimos anteriormente.

Não educamos apenas por meio dos conteúdos com os quais trabalhamos em sala de aula. Paulo Freire destacava a pedagogicidade do espaço. Lembrava-nos sobre o quê e o quanto ensinamos aos nossos alunos se eles se deparam anos seguidos com salas de aula sujas, paredes

pichadas, janelas com vidros quebrados, cadeiras e carteiras riscadas ou, por outro lado, se convivem com jardins, hortas escolares, painéis informativos, quadros de avisos, paredes pintadas. Se o espaço ensina, aqueles que dele cuidam também ensinam, também são responsáveis por uma dimensão da educação. Então, desde os engenheiros e os arquitetos que projetam a escola, os políticos que decidem sobre os recursos para a educação, permitindo espaços educacionais bem equipados, até o pessoal da limpeza da escola que a mantém limpa são importantes e contribuem com a educação.

Na escola, alguns sujeitos da educação tradicionalmente são invisibilizados, ignorados, silenciados. Mas, às vezes, estão mais perto dos alunos e convivem mais com eles do que os próprios professores e podem contribuir muito com a educação das crianças, adolescentes e jovens. Se valorizamos algumas vozes (a do diretor, a do professor, a do coordenador pedagógico) e silenciemos outras (inspetor, merendeira, pessoal de apoio, representantes da comunidade), a formação do ser humano na perspectiva da Educação Integral e Cidadã pode estar falhando.

Segundo Moacir Gadotti (2000),

[...] a maior ambição da Escola Cidadã é contribuir na criação das condições para o surgimento de uma nova cidadania, como espaço de organização da sociedade para a defesa de direitos e a conquista de novos. Trata-se de formar para e pela cidadania para a gestação de um novo espaço público não-estatal, uma “esfera pública cidadã”, como diz o sociólogo e filósofo alemão

Jürgen Habermas, que leve a sociedade a ter voz ativa na formulação das políticas públicas e assim possa participar da mudança do Estado que temos para a criação de um novo Estado, radicalmente democrático.

Formar este cidadão significa assumir alguns desafios: sair da prática comum de espectadores críticos ou do pessimismo passivo daqueles que só sabem apontar falhas, assumir a nossa parcela de responsabilidade sobre a formação do ser humano integral a fim de devolver ao cidadão a compreensão de que ele pode tomar para si o destino de sua própria história, pode refletir sobre o seu “estar sendo no mundo” e construir autonomia para agir sobre si mesmo e sobre o mundo em que vive, transformando-o para melhor, entender que a tarefa de educar cabe ao professor, ao diretor, aos demais funcionários da escola, aos pais, à comunidade (cada um com sua parcela de responsabilidade), criando, assim, uma dinâmica social local que gere e fortaleça a sinergia entre diversos esforços de diferentes sujeitos que contribuem para a Educação Integral desde a infância.

Esse processo exige uma escola democrática e não uma escola “lecionadora”, informacional, burocrática, hierarquizada, separando os que pensam dos que executam, estabelecendo relações de mando e subordinação e que tem como sujeito da educação apenas o professor e este atuando como um mero transmissor de conteúdos. A Educação Cidadã e Integral reconhece e valoriza os vários sujeitos da educação. Precisamos, na escola e na comunidade, de relações pedagógicas

democráticas, dialógicas, alicerçadas na “com-vivência” e nas experiências da vida cotidiana dos alunos e de toda a municipalidade onde vivem. Essa educação valoriza a sociabilidade, a afetividade, o cuidado no processo de ensino e aprendizagem e, por isso, não se mantém indiferente a essas dimensões.

Somos todos educadores e trabalhadores em educação?

Por razões já explicitadas anteriormente, quando falamos em Educação Integral e Educação Cidadã, em alguma medida, cada cidadão é também um educador, no sentido amplo desta palavra; mas, quando falamos em “trabalhadores em educação”, aí estamos nos referindo mais especificamente a todos os funcionários educacionais: especialistas da educação, pessoal operacional e professores.

E qual o papel dos trabalhadores em educação, em especial, dos professores?

A Educação Integral, como vimos, visa à formação integral do educando. Nesse sentido, para alcançar este objetivo, não estamos falando de quaisquer educadores. Estamos falando, como diz o professor Moacir Gadotti, dos “profissionais do sentido”, daqueles que semeiam esperança e sonhos no coração dos homens e das mulheres e, por semear esperança e sonhos, contribuem para significar projetos de vida.

Ladislau Dowbor abre seu livro *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação* (2001, p. 5) citando um texto

que nos conclama a pensar sobre o sentido de ser educador. Dowbor chama a atenção para uma mensagem deixada por um prisioneiro de campo de concentração nazista que viu “crianças envenenadas por médicos diplomados; recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas; mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades” e, diante desses horrores da guerra, o prisioneiro recorre aos professores pedindo que “ajudem seus alunos a tornarem-se humanos”, dizendo que “ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas”.

Para Moacir Gadotti, no livro *Boniteza de um sonho*, os trabalhadores em educação, diante do desafio da Educação Integral e Cidadã, são aqueles que aprendem e ensinam a viver intensamente o nosso tempo, com consciência e sensibilidade. Sem eles, não se pode imaginar um futuro para a humanidade, pois

[...] os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. [...] Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis (GADOTTI, 2009, p. 10).

O trabalho do educador, numa concepção integral de educação e na Escola Cidadã, ganha um novo sentido,

pois está integrado à participação ativa dos familiares e da comunidade.

Cabe a todos nós, trabalhadoras e trabalhadores em educação, organizarmos as nossas ações de forma sistemática e criativa, desenvolvendo projetos e ações coletivas junto aos demais sujeitos da escola e da comunidade, de forma a construirmos, processualmente, as condições concretas para que a Educação Cidadã e Integral se torne realidade no município em que vivemos e atuamos, como veremos no capítulo 4 deste livro.

Capítulo 2

Nova arquitetura da gestão pública: o Município que Educa

Uma “nova arquitetura” tem a ver com inovação e mudança, e isso acontece sempre a partir do que já existe. Se inovamos, acrescentamos ao existente algumas características, melhorando a forma de fazer, de realizar, de produzir. Ao inovar e provocar mudanças, sem que o percebamos, melhoramos também o nosso próprio jeito de “ser”.

Quando mudamos algo, alteramos mais radicalmente o objeto da nossa ação, mexendo com as raízes ou com a estrutura do que deve ser modificado. É nessa perspectiva que nos colocamos, ao refletirmos as condições atuais da gestão pública e ao propormos a organização de uma rede articulada, nacional e internacionalmente: a *Rede Município que Educa*, que visa à melhor qualidade de vida no município, a potencializar os seus espaços educativos, à democratização do poder municipal e ao desenvolvimento local, com base em relações éticas e transparentes entre Estado e sociedade civil.

Para terem sentido e significado, inovação e mudança devem nascer de um desejo, de uma necessidade, de uma indignação ou de algum problema que nos desafie e que

necessite ser superado e resolvido. Paulo Freire falava de “justa ira”, de indignação, que nos levaria à busca de alternativas, de mudanças, enquanto reação radical diante, por exemplo, de quaisquer manifestações de preconceito ou de injustiça.

A proposta ora apresentada é, na perspectiva acima referida, uma atitude radical e ética para que, no âmbito do município, todo e qualquer tipo de preconceito, de injustiça social ou de má gestão da política pública seja enfrentado com base em decisões democráticas e com participação ativa da população.

Os desafios desta rede são municipais, mas ultrapassam a dimensão do **município**, instância dotada de personalidade jurídica, que possui certa autonomia administrativa e está organizado em órgãos políticos e administrativos. No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, os municípios têm autonomia para criar os seus próprios sistemas municipais, o que, segundo Moacir Gadotti, situa o município “como *espaço real de poder*. [...] que não é mais tratado como mero executor de decisões tomadas em outras instâncias do poder” (GADOTTI, 2000, p. 175). Os municípios, como acontece também em outros países, devem funcionar em regime de colaboração com Estado e governo federal.

A *Rede Município que Educa* não se restringe a acompanhar e a colaborar com a gestão pública educacional de um município, por se preocupar com o conjunto da administração e do desenvolvimento local. Seu foco é

mais amplo, pois se volta para a garantia de direitos em toda a municipalidade, com base no acompanhamento permanente da gestão pública. Nesse sentido, na rede, todos os programas, projetos e iniciativas governamentais e não governamentais serão objeto de reflexão, estudos, análises, socialização e intercâmbio de experiências, mas potencializando o caráter educativo de cada iniciativa do poder local. Toda a municipalidade aprende sobre o município, decide sobre as suas prioridades, acompanha e avalia a execução de seus projetos. Conforme escreve o professor Ladislau Dowbor

[...] é interessante constatar que quanto mais se desenvolve a globalização, mais as pessoas estão resgatando o espaço local e buscando melhorar as condições de vida no seu entorno imediato. Na realidade, a nossa cidadania se exerce em diversos níveis, mas é no plano local que a participação pode se expressar de forma mais concreta. A grande diferença, para municípios que tomaram as rédeas do próprio desenvolvimento, é que em vez de serem objetos passivos do processo de globalização, passaram a direcionar a sua inserção segundo seus interesses. Promover o desenvolvimento local não significa voltar as costas para os processos mais amplos, inclusive planetários: significa utilizar as diversas dimensões territoriais segundo os interesses da comunidade. (DOWBOR, 2006, p. 2).

Enfatizamos que, na perspectiva do *Município que Educa*, considera-se o município em sua ampla dimensão territorial, não unicamente a cidade (a urbes), nem tampouco apenas os setores rurais, o campo, muito menos somente

as periferias das cidades. O interessante é que cada cidadã, que cada cidadão, possa (re)descobrir os vários espaços e tempos do território onde vive, admirando-o nas suas paisagens, na sua boniteza – como, por exemplo, nas suas riquezas e belezas naturais, a cultura local, as praças da cidade, a transparência das águas dos rios, o respeito e o cuidado com as crianças e com as pessoas idosas etc. Mas, também, estranhando-o quando perceber a necessidade de superar desafios e problemas que, há muito tempo, continuam ali sem solução... por exemplo, uma biblioteca sem livros, uma escola depredada, hospitais superlotados, desemprego crescente, violência aumentando, falta de segurança, de infraestrutura local, falta de escolas, de universidades, de perspectivas de vida etc. Como falamos contemporaneamente, trata-se de pensarmos na dimensão “rurbana”, ou seja, na interconexão das problemáticas existentes entre a zona urbana e rural, mesmo reconhecendo a existência de especificidades de cada uma delas. Como também afirma Ladislau Dowbor (2006),

[...] onde havia a divisão nítida entre o “rural” e o “urbano”, aparece o que tem sido chamado de “rurbano”. No território assim constituído as pessoas passam a se identificar como comunidade, a administrar conjuntamente problemas que são comuns [...] a qualidade de vida e o desenvolvimento vão depender cada vez mais da capacidade inteligente de organização das complementaridades, das sinergias no interesse comum.

Vivemos num “mundo educador”, que

[...] exige um nível cuidadoso e aprofundado de articulações políticas, sociais, culturais, ambientais e econômicas, visando à conquista de um melhor atendimento da população pelas organizações governamentais, não-governamentais e por todas as instituições da sociedade, não restringindo esse alcance às classes médias ou às elites sociais que, historicamente, são as que consomem todos os “serviços” prestados pelo Estado e pelo mercado e que, por isso mesmo, têm tido maior presença nas decisões sobre as questões relacionadas às políticas públicas. (PADILHA, 2007, p. 85).

E, no âmbito do município, é necessário a realização de projetos intersetoriais, intersecretariais e também inter-regionais, que mobilizem as diferentes forças políticas e sociais e âmbitos das comunidades e da sociedade, visando justamente ao alcance dos objetivos de uma educação popular comunitária, não formal, formal, cidadã e planetária. A práxis da Educação Cidadã e da Educação Integral não se limita apenas à escola, pois ela implica na construção, no fortalecimento e na ampliação de redes de comunicação, de programas e projetos que busquem articular, organizar e aproximar o conjunto de ações e experiências educacionais em âmbito municipal. Trata-se de enfatizar princípios e valores que fundamentam uma lógica de poder transformadora, libertadora, dialógica, radicalmente democrática, sustentável, inclusiva, conectiva, informativa, comunicativa, plural, intertranscultural e intertransdisciplinar, fortalecedora do poder local.

No contexto da 6ª edição do Fórum Mundial de Educação (FME) e da 9ª edição do Fórum Social Mundial (FSM) em Belém, Pará, de 26/01/2009 a 01/02/2009, a “*Rede Município que Educa*”² foi oficialmente lançada. Ela nasce de movimentos históricos e de esforços acumulados para melhorar a qualidade de vida e a qualidade sociocultural e socioambiental da educação das populações que convivem e constroem suas histórias e a história da comunidade, da localidade, da municipalidade, em conexão com o que se passa em todo o planeta. Você, leitor e leitora, pode fazer parte desta rede e fortalecê-la, inscrevendo o seu município e participando ativamente deste movimento, começando por refletir as suas práticas, os desafios da sua escola, da sua comunidade e do seu município.

Em síntese: a *Rede Município que Educa* é uma rede de municípios articulados em torno dos princípios da Educação Cidadã e da Cidadania Planetária para alcançar vários objetivos, entre os quais, fortalecer e potencializar

2 Os conceitos, fundamentos, princípios e valores apresentados neste texto foram discutidos durante a Mesa “*Município que Educa*”, das 8h30 às 12h, no contexto do Fórum Social Mundial de Belém, Pará, onde foi lançada a *Rede Município que Educa*. Os temas e os palestrantes foram, respectivamente: Município, Educação e sustentabilidade (Moacir Gadotti, IPF); A concepção da proposta *Município que Educa: nova arquitetura da gestão pública municipal* (Paulo Roberto Padilha, IPF); Eixos da Educação Cidadã na perspectiva do *Município que Educa* (Ângela Antunes, IPF); Diversidade Cultural no *Município que Educa* (Marilândia Frazão, representando a Secretaria Municipal de Educação de Osasco, SP); Estado e Regime de Colaboração com o *Município que Educa: uma experiência em EJA* (Maria de Jesus Gaspar Leite – Secretária Adjunta de Projetos Especiais do Estado do Maranhão); Municípios Educadores Sustentáveis (Carlos Rodrigues Brandão, IPF).

os espaços educativos e formativos das pequenas, médias e grandes municipalidades, integradas e em permanente cooperação e intercâmbio de experiências entre si, criando a possibilidade local da autogestão em redes de colaboração solidária – educacionais, culturais, ambientais, econômicas, étnicas, raciais –, colaborando para a gestão mais participativa e transparente das políticas municipais, incorporando toda essa experiência à vida cotidiana da escola, ao seu currículo e às práticas de todos os segmentos e sujeitos escolares e comunitários³.

A Escola como gestora social do conhecimento

A gestão social do conhecimento representa, numa perspectiva emancipadora, a ressignificação de como as aprendizagens acontecem na escola, principalmente para superar a prática da “educação bancária”, puramente transmissora, como, infelizmente, ainda acontece nos dias atuais. Isso significa trabalhar para a construção de novos conhecimentos, de um novo currículo, que considere, desde o início do processo de ensino e aprendizagem, antes mesmo de se falar em conteúdos científicos, as experiências e os saberes prévios dos alunos e das alunas, criando espaço para o diálogo entre as diferentes culturas, para que as relações humanas se estabeleçam em sala de aula e na escola, garantindo a aproximação tão importante dos saberes informais, não formais e formais.

3 Para participar desta rede, acesse: <<http://www.municípioqueeduca.org>>.

Assim, a escola fica mais alegre, prazerosa e aprendente. Isso é importante, porque se a escola não criar situações de curiosidade, de interesse e de novas descobertas pelos alunos e até mesmo pelos professores, ela pode se tornar um espaço que dificulta as aprendizagens, ao invés de incentivá-las. Isso é gerir socialmente o conhecimento: incluir no currículo da escola a vida dos(as) alunos(as).

Na verdade, a gestão social do conhecimento representa a incorporação ao currículo da escola das questões demandadas pelas comunidades aprendentes, para além dos conteúdos “tradicionais” e do ranço autoritário que, ainda hoje, confunde educação com treinamento, disciplina com doutrina, organização com burocracia.

Na perspectiva da Educação Cidadã, o conhecimento nasce das relações humanas contextualizadas, valorizando as experiências locais e planetárias de todos os sujeitos aprendentes e ensinantes. As aprendizagens resultam, assim, da mobilização das emoções, da razão, da sensibilidade, da espiritualidade, da técnica, da ciência, das artes e da somatória de diferentes saberes. Exige-se, neste processo, o conhecimento da realidade local, o respeito e a valorização das diversidades – culturais, raciais, étnicas, sexuais etc. –, o reconhecimento da dimensão política do ato educativo, a utilização de múltiplas linguagens artístico-culturais ao “fazermos educação” e, principalmente, a organização democrática e participativa dos processos de planejamento e avaliação de tudo o que se passa na escola. Gerir socialmente o conhecimento na escola é,

portanto, incentivar aprendizagens mais significativas, curiosas e aprendentes entre todos os sujeitos escolares, como vimos anteriormente, no capítulo 2.

Falamos de currículo, de gestão, de planejamento e de avaliação – que, na verdade, constituem os principais eixos da Educação Cidadã e da Educação Integral, que estudaremos no próximo capítulo.

Capítulo 3

Princípios e propostas da Educação Cidadã

Segundo Moacir Gadotti (2006), a ideia e o projeto de uma Escola Cidadã nasceram, no Brasil, no final da década de 1980 e início da década de 1990, fortemente enraizados no movimento de educação popular e comunitária que, na década de 1980, se traduziu pela expressão “escola pública popular”. Designa-se comumente por “Escola Cidadã” uma certa concepção e uma certa prática da educação “para e pela cidadania” que, sob diferentes denominações, vem sendo realizada, em diversas regiões do país, principalmente em municipalidades onde o poder local foi assumido por partidos do chamado campo democrático-popular. São muitas as experiências de Escola Cidadã a partir da década de 1990. Elas variam de nome, mas fundamentam-se nos mesmos princípios e práticas. No Brasil, conhecemos, entre outras, as seguintes experiências: a “Escola pública popular” (São Paulo, SP), “Escola Democrática” (Betim, MG), “Escola Plural” (Belo Horizonte, MG), “Escola Candanga” (Brasília, DF), “Escola Mínima” (Gravataí, RS), “Escola Sem Fronteiras” (Blumenau, SC), “Escola de tempo integral” (Colatina, ES), “Escola desafio” (Ipatinga, MG). Em Uberaba (MG), a Escola Cidadã se configurou como “construção

amorosa da cidadania”, associando conhecimento, sensibilidade e sustentabilidade; uma escola “séria, curiosa, questionadora, crítica, criativa e, sobretudo, alegre e prazerosa” como defendia Paulo Freire. Em Blumenau (SC), o governo municipal trabalhou o conceito de “Escola Sem Fronteiras – Construindo Cidadania pela Educação”. Outros municípios também impulsionaram a proposta da Escola Cidadã, como Chapecó e Dionísio Cerqueira (SC), Mauá, Diadema, Santo André, São Bernardo do Campo, Franca, Embu, Taboão da Serra (SP), Icapuí (CE), Goiânia (GO), Natal (RN) e Belém (PA), com a chamada “Escola Cabana”. Como exemplos mais recentes, podemos citar os municípios de Osasco e Sorocaba, que vêm implementando e implantando o Programa da Escola Cidadã. Entre as experiências em nível estadual, no final da década de 1990, o Estado do Rio Grande do Sul lançou um grande movimento pela construção da “Escola democrática e popular” através da “Constituinte Escolar” com base na metodologia de Paulo Freire e com os seguintes pressupostos: a educação como um direito de todos os cidadãos e cidadãs; a participação popular enquanto método de gestão das políticas públicas; a dialogicidade enquanto princípio ético-existencial de um projeto humanista e solidário; a radicalização da democracia enquanto objetivo estratégico de um governo de esquerda e a utopia enquanto sonho impulsionador da educação e da escola. O estado de Minas Gerais lançou a “Escola Sagarana” e o do Mato Grosso do Sul a “Escola Guaicuru”. O grande desafio desses projetos tem sido superar a descontinuidade

administrativa dos governos. Daí a insistência de muitos educadores na autonomia da escola (GADOTTI; ROMÃO, 1997), fortalecendo o projeto político-pedagógico da unidade educacional.

O que caracteriza uma Escola Cidadã? A Escola Cidadã pressupõe a democratização da gestão, o planejamento participativo, a construção de um novo currículo (interdisciplinar, transdisciplinar, intertranscultural), relações sociais, humanas e intersubjetivas novas, enfrentando os graves problemas gerados pelo aumento da violência e da deterioração da qualidade de vida nas cidades e no campo. Alguns dos princípios pedagógico-práticos da Escola Cidadã são: 1) partir das necessidades dos alunos e das comunidades, do conhecimento de cada um no processo de aprendizagem, daí a importância do que Paulo Freire chamava de “Leitura do Mundo”; 2) instituir uma relação dialógica professor-aluno, reconhecendo que “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (FREIRE, 1989, p. 39); 3) considerar a educação como produção e não como transmissão e acumulação de conhecimentos, entendendo que se aprende ao ensinar e ensina-se ao aprender; 4) educar para a liberdade e para a autonomia. Em vez de transmitir conteúdos e aceitar atitudes passivas diante do conhecimento, criar condições para a aprendizagem dos educandos e estimular a curiosidade e a pesquisa; 5) respeitar a diversidade cultural, promovendo relações intertransculturais

no ambiente escolar; 6) defender a educação como ato de diálogo rigoroso, imaginativo, criativo e prazeroso; 7) promover e fortalecer o planejamento comunitário e participativo; 8) valorizar os saberes da educação formal, não formal e informal, aproximando-os; 9) valorizar e defender a Educação Integral e a formação para o exercício da cidadania desde a infância; 10) promover a educação como direito.

A Escola Cidadã se realiza orientada pelo diálogo, pela solidariedade emancipatória, pela amorosidade, pela criticidade, pela crença na possibilidade de transformação social e pela busca de condições que assegurem aos educandos e às educandas o direito de aprender. É uma escola que ensina e aprende com sentido. O seu currículo questiona sobre: o que aprender? para quê? em favor de quem? por quê? Quando e como se aprende? Ela promove uma educação com qualidade sociocultural e socioambiental, que visa à construção de sociedades justas e sustentáveis. Ela forma para e pela cidadania desde a infância. Essa escola dialoga com a diversidade, com a diferença e com a semelhança. Está aberta a parcerias, a alianças, soma forças e envolve participantes de um mesmo projeto e de um mesmo sonho.

Eixos da Educação Cidadã e Integral

O primeiro eixo é o das relações humanas e de aprendizagem (PADILHA, 2007). A Educação Cidadã e Integral busca criar condições para relações humanas diferenciadas. Aprendemos e ensinamos com a razão, com a emoção, com

a afetividade, com o querer bem, com a estética, com a boniteza, afirmava Paulo Freire. Relações humanas fundamentadas na humilhação, na discriminação, na indiferença, na impessoalidade, na violência física/simbólica afetam a aprendizagem. A razão, por ela mesma, não mobiliza o desejo, a curiosidade, a vontade de aprender, a construção do sentido da vida. Estas dimensões estão intrinsecamente relacionadas à convivência, por isso a Educação Cidadã promove relações humanas e de aprendizagem que valorizam esses aspectos, considerando a diversidade étnico-racial, as orientações afetivo-sexuais, as faixas etárias, os contextos socioeconômico-culturais que coexistem no processo educacional de forma a criar condições para melhor aprender. As relações humanas educam. A prática pedagógica não pode ser negadora do discurso e deve entender quão importante é a educação pelo exemplo. A Educação Cidadã e Integral deve, portanto, testemunhar o discurso que profere, vivenciando a cidadania, a democracia, a autonomia, a participação, a pesquisa, a leitura, o diálogo, as práticas sustentáveis, seja nos espaços formais, seja nos espaços não formais.

O segundo eixo da Educação Cidadã e Integral é a gestão democrática, compartilhada e com parcerias comunitárias e sociais. Para além da consulta à comunidade, fortalecer o envolvimento cotidiano dos diferentes segmentos na definição e acompanhamento do projeto eco-político-pedagógico da unidade educacional. Promover o diálogo entre o saber informal, não formal e o saber

formal, reconhecer o educando como partícipe do processo de construção do conhecimento, possuir clareza de que, onde e quando se aprende, também se ensina. Ao educador da Escola Cidadã não cabe o predomínio da fala. Ele não pode chegar ao espaço de formação depositando um pacote pronto e fechado de informações. Ele precisa exercitar a escuta, a observação, o diálogo, o conhecimento prévio do conhecimento dos seus educandos, a humildade de quem sabe que não sabe tudo, por isso escuta e se abre para os aprendizados de cada encontro de formação. A Educação Integral pressupõe um projeto coletivo bem elaborado, que saiba aproximar Estado e sociedade civil, interconectando o interesse de todas as pessoas e instituições para que se ofereça, na cidade, uma educação de qualidade sociocultural, unindo sonhos coletivos, projetos intersetoriais e intersecretariais. E isso depende de decisão, de iniciativa, individual e coletiva, de participação efetiva e da valorização do exercício da cidadania e da democracia. Ao preparar o trabalho pedagógico (conteúdo, metodologia, forma de avaliar, forma de se relacionar com os alunos, forma de preparar o espaço da aprendizagem etc.), a Escola Cidadã cuida para que a democracia, a cidadania, a participação entrem na vida cotidiana da sala de aula e da escola, de forma que sua ação não contribua para silenciar, para “naturalizar” a opressão, para formar sujeitos passivos, submissos, resignados diante das adversidades, “interditados de ser”. Seu trabalho visa a formar sujeitos críticos, propositivos, criativos, participativos, capazes de interpretar o mundo e seu “estar sendo” nesse mundo.

O terceiro eixo é a gestão sociocultural das aprendizagens. Ela representa a ressignificação das aprendizagens na escola. O conhecimento tem uma função social. As reflexões e práticas pedagógicas devem contribuir para entender o contexto em que vivemos e o nosso estar sendo neste mundo (Leitura do Mundo) e criar condições de agir sobre este mundo (Reescrever o Mundo – transformação social). No processo educativo, faz-se necessário dialogar com os vários sujeitos e espaços de formação. Considerar diferentes processos de aprendizado, de socialização e cultura que influenciam a construção da visão de mundo dos participantes do processo educacional. Considerar o modo como as realidades extra sala de aula interferem no processo de aprendizagem dos educandos. Vincular os saberes sociais, promover interação entre a cultura escolar e a cultura dos educandos, reconhecer e valorizar a socialização na escola e a socialização em outros espaços como a rua, a casa, a igreja, o terreiro, o clube, o parque, a praça etc. Cada uma dessas instâncias formadoras deve se integrar ao processo de educação. É preciso ficar atento aos espaços onde nos constituímos enquanto seres humanos, onde construímos saberes, valores, cultura, conhecimentos, representações da natureza, da sociedade, de nós mesmos e integrá-los ao espaço educacional. O conhecimento deve contribuir para promover a capacidade de ler criticamente a realidade e de agir para transformá-la, impregnando de sentido a vida cotidiana.

O quarto é o da avaliação dialógica continuada e formação humana. Assim denominado porque a avaliação é sempre permanente, processual, continuada e, sobretudo, combinada à formação. Avalia-se para aprender e ressignificar a prática. A educação é um ato político, como nos ensina Paulo Freire. Ela jamais é neutra, porque, necessariamente, contém uma intencionalidade, por isso a avaliação, na Escola Cidadã, busca clareza e coerência entre o que é avaliado, os critérios adotados para avaliar, quem avalia e quem é avaliado e o projeto político-pedagógico com que se compromete.

O quinto eixo diz respeito a todas as iniciativas relacionadas ao projeto eco-político-pedagógico da escola, à educação pensada enquanto princípios, diretrizes e propostas de ação numa dimensão poética, ética, estética, sensível, criativa e crítica.

Com base nesses princípios e propostas, busca-se a efetivação de uma “outra educação possível”, que forma para a cidadania planetária. Sigamos nosso diálogo.

Capítulo 4

Fundamentos da Leitura do Mundo

Para Paulo Freire, educar é promover a capacidade de ler a realidade e de agir sobre ela, promovendo a transformação social. Para isso, a educação, numa perspectiva emancipadora e libertadora, não pode se dar alheia ao contexto do educando, nem o conhecimento pode ser construído ignorando o saber dos alunos. Daí a importância da Leitura do Mundo.

Desde seus primeiros escritos, Paulo Freire procurava uma teoria do conhecimento que possibilitasse a compreensão do papel de cada um no mundo e de sua inserção na história. Ele estava preocupado em elaborar uma pedagogia comprometida com a melhoria das condições de existência das populações oprimidas. O conhecimento construído através do processo educativo, nessa perspectiva, tem a função de motivador e impulsionador da ação transformadora. O ser humano deve entender a realidade como modificável e a si mesmo como capaz de modificá-la. Sua pedagogia proporciona aos educandos a compreensão de que a forma de o mundo estar sendo não é a única possível. É uma pedagogia que busca a possibilidade, o sonho, a utopia, desafiando contextos opressores que tentam convencer de que a realidade se constitui de determinismo, não

havendo espaço para a transformação, para a mudança.

Nesse processo de leitura e de releitura do mundo, de leitura e de releitura da palavra, uma leitura mais crítica do mundo e da palavra forma o sujeito, que constrói uma visão de mundo e que pode, a partir dessa visão, não apenas vê-lo, entendê-lo melhor, mas pode, assim fazendo, entender melhor a si mesmo e entender como somos capazes de mudar o mundo pela nossa ação. É uma educação que contribui para a problematização da realidade. O educador desafia os alunos para que expressem de maneiras variadas o que pensam sobre diferentes dimensões da realidade vivida, sobre diferentes objetos de estudo. Os educandos dialogam entre si e com o educador sobre seu conhecimento, sobre sua vida. Esses diálogos contribuem para que o educador apreenda a visão dos alunos sobre a situação problematizada para fazê-los perceber a necessidade de refletir sobre outros conhecimentos a fim de melhor entendê-la. No processo de construção do conhecimento, ele parte sempre de temas relacionados ao contexto dos educandos e da compreensão inicial que estes têm do problema, para, por meio de um processo dialógico, da relação entre educandos e educadores, ir ampliando a compreensão dos alunos, construindo e reconstruindo novos conhecimentos. O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o reconhecimento, a valorização e o respeito ao contexto cultural. Daí a importância da Leitura do Mundo. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento

que eles vão criando do mundo. A partir dela, uma “re-admiração” da realidade inicialmente discutida em seus aspectos superficiais vai sendo realizada com uma visão mais crítica e mais generalizada.

O ser humano é “ser de relação”, dizia Paulo Freire. Um ser caracterizado pela sua “incompletude”, “inacabamento” e pela sua condição de “sujeito histórico”. Os seres humanos “estão sendo”, são “seres inacabados, inconclusos”. “[...] Seres situados *em* e *com* uma realidade que, sendo igualmente histórica, é tão inacabada quanto eles, por isso passível de mudança, de transformação” (FREIRE, 1959, p. 10).

O diálogo é condição para o conhecimento. O ato de conhecer se dá num processo social e é o diálogo o mediador desse processo. A Leitura do Mundo – exercício fecundo de percepção do outro, de conhecimento do seu contexto – pressupõe o diálogo e este, por sua vez, pressupõe algumas condições. O diálogo não existirá sem uma profunda relação amorosa com o mundo e os homens. Quem tem amor à vida, aos seres humanos, ao mundo, busca o diálogo na esperança de encontrar caminhos para a mudança e a construção de novas realidades. Não se trata de uma relação amorosa ingênua ou piegas, limitada a uma manifestação de sensibilidade ao problema, a uma ajuda temporária, que não transforma. Ele fala de uma relação amorosa que implica comprometimento com a promoção da vida. Refere-se a um amor “armado” para que a esperança na mudança, a esperança na possibilidade de

construir um mundo melhor, mesmo em condições adversas, não se esmoreça e alimente o permanente diálogo e compromisso.

Outra condição que a relação dialógica impõe é a humildade. Não haverá diálogo entre educador e educando quando aquele se reconhecer como o único a possuir saber e este o que deverá recebê-lo. A humildade está presente no educador que se reconhece ser incompleto e inacabado (tendo sempre, portanto, algo a aprender) e reconhece que o educando também é portador de conhecimento, tendo, nesse sentido, algo a ensinar. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? (FREIRE, 1981, p. 94-95).

A fé nos seres humanos é outra exigência da dialogicidade. “Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de Ser Mais” (FREIRE, 1981, p. 95). Criar e recriar exige medo e ousadia. Medo, no sentido da insegurança diante do desconhecido, diante do outro, das novas experiências, dos riscos sempre presentes em nossa vida cotidiana; mas, por outro lado, ousadia para enfrentar novos desafios, para reinventar sua própria práxis, para buscar conhecimentos e saberes nas artes, nas ciências, nas culturas, lendo o mundo, educando

e se educando ao utilizar, por exemplo, diferentes linguagens artístico-culturais e tecnológicas, estimulando a curiosidade, o interesse e a alegria dos(as) alunos(as), como nos ensinam respectivamente, Paulo Freire, Piaget e Snyders. Está aberto ao diálogo aquele que entende o ser humano como sujeito histórico, capaz de agir no contexto em que vive e construir novas realidades. Dialoga aquele que sabe da capacidade de o ser humano rever-se, de reinterpretar-se, de “renascer”, de aprofundar a compreensão sobre seu estar sendo no mundo e sobre seu próprio mundo e transformá-lo.

Além do amor ao mundo e aos homens, da humildade e da fé, Paulo Freire fala-nos da necessária confiança e esperança para a relação dialógica se concretizar. Sem a esperança, que nos estimula, dá sentido, movimenta nossas ações em direção ao projeto com o qual sonhamos, não pode haver diálogo. “Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril” (FREIRE, 1981, p. 96).

Finalmente, “não há diálogo verdadeiro se não há nos sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. [...] Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático” (FREIRE, 1981, p. 97), que a entende como construção histórica e social, por isso, mutável.

Não é possível, para Paulo Freire, que a leitura de

mundo seja esforço intelectual que uns façam e transmitam para outros. Ela é uma construção coletiva, feita com a multiplicidade das visões daqueles que a vivem.

Transmitir ou receber informações não caracterizam o ato de conhecer. Conhecer é apreender o mundo em sua totalidade e essa não é uma tarefa solitária. Ninguém conhece sozinho. O processo educativo deve desafiar o educando a penetrar em níveis cada vez mais profundos e abrangentes do saber. A educação, numa perspectiva libertadora, exige a dialogicidade, portanto, a Leitura do Mundo coletiva. É a partir dela, do conhecimento do nível de percepção dos educandos, de sua visão do mundo, que Freire considera possível organizar um conteúdo libertador. A realidade imediata vai sendo inserida em totalidades mais abrangentes, revelando ao educando que a realidade local, existencial, possui relações com outras dimensões: regionais, nacionais, continentais, planetária e em diversas perspectivas – social, política, econômica – que se interpenetram. A localidade do educando é, dessa forma, o ponto de partida para a construção do conhecimento do mundo. Fazer os educandos falarem a partir de seu território, do seu lugar de vida, convivência, trabalho, relações sociais, e, num movimento solidário, dialético e dialógico, criativo e crítico, ir permitindo que eles desvendem o local e o universal, denominem o mundo e se comprometam com as ações necessárias à construção do mundo novo, com justiça social e sustentabilidade, é a grande exigência de um projeto eco-político-pedagógico voltado à formação da cidadania ativa e da transformação social.

Como realizar a Leitura do Mundo?

A Leitura do Mundo favorece o processo de autocohecimento da comunidade escolar e da comunidade local e, por meio dela, é possível observar não só as carências do contexto, mas também suas potencialidades, suas riquezas. Além de possibilitar aos atores sociais uma visão mais detalhada e ampla que uns têm dos outros (da escola para a comunidade e vice-versa), cria condições para conhecer o contexto sob diferentes olhares. A Leitura do Mundo deve ser a leitura das leituras, ou seja, a interpretação da realidade sob diferentes olhares: o olhar dos vários segmentos escolares (como os pais e familiares, o pessoal de apoio, os professores, o diretor, o coordenador pedagógico, a comunidade; enfim, como os diferentes segmentos veem a escola que têm e qual a escola que desejam; como veem a realidade em que vivem e quais são os sonhos que acalentam); como a escola e ou a realidade é vista e vivida, consideradas as diferentes orientações afetivo-sexuais, as diferentes faixas etárias (a criança, o adolescente, o jovem, o adulto), as diferenças étnico-raciais etc. Como é a realidade sob os aspectos político, econômico, cultural, ambiental? A Leitura do Mundo contribui para percebermos a multiplicidade presente em cada contexto e permite o levantamento de situações significativas para a comunidade, que servirão de eixos norteadores para a construção do projeto eco-político-pedagógico e definição do currículo.

Que procedimentos nos ajudam a levantar dados da realidade?

- Criar espaços de aproximação e de diálogo. Realizar, por exemplo, assembleias ou reuniões na escola, nas salas de aula, em diferentes dias, períodos e espaços comunitários, envolvendo todos os segmentos escolares e representantes da comunidade para dialogar sobre a escola, sobre o projeto da escola em suas diferentes dimensões: administrativa, pedagógica, financeira, sociocultural etc.
- Dialogar sobre a concepção de educação, sentido e significado do projeto político-pedagógico que a unidade educacional está realizando.
- Levantar dados por meio de recursos variados: observação, entrevistas, atividades artístico-culturais como: dança, música, poesia, desenho, fotografia, pintura, escultura, cinema etc. Por meio dessas diferentes linguagens, é possível observar a realidade nas suas múltiplas dimensões: ambiental, política, econômica, cultural, social.
- Adotar o trabalho coletivo e interdisciplinar, a atitude de estranhamento (transformar o conhecido, o familiar, em “estranho”, olhando sob perspectivas diferenciadas) num processo de busca de compreender cada contexto sob diferentes ângulos. Considerar também as mensagens implícitas, intencionais, verbais e não verbais, alternativas ou contraditórias presentes nos depoimentos da comunidade.
- Coletar dados que permitam uma visão a mais abrangente possível da realidade; sistematizar os dados, analisá-los, problematizá-los e chegar às situações significativas do contexto, sempre contando com a participação dos diferentes segmentos da comunidade.
- Em relação à escola, observar os interesses, expectativas, relações que a escola estabelece com a comunidade interna e externa. Os aspectos físicos, organizacionais, pedagógicos; os recursos humanos de que a escola dispõe e as relações que a caracterizam; as lideranças; os valores; os espaços de lazer, de manifestações culturais.
- Em relação à comunidade local, identificar o território do entorno da escola, equipamentos públicos, áreas de lazer, relações que a comunidade estabelece com a escola; visão que a comunidade tem da escola; habitação da comunidade (características); população; aspectos físicos (topográfico/geográfico); movimentos sociais/lideranças; nível socioeconômico da população (trabalho, escolaridade, salário); lazer, cultura/arte; valores/religião; histórico da comunidade; histórias de vida.
- A leitura da realidade pode ser realizada, por meio de conversas informais, de registros fotográficos, de documentos, de registros sistematizados que representem a história local, de vídeos, fotografias, desenhos, peças de teatro, depoimentos de pessoas da comunidade, descrição do bairro sob diferentes pontos de vista (sob o ponto de vista do carteiro, do adulto, da criança, da mulher, do homem etc.), dinâmicas de grupo em que cada um se coloca no papel

do outro (por exemplo, os pais se colocam na posição da direção da escola e dramatizam um dia de trabalho, as merendeiras se colocam no lugar dos alunos; as crianças se colocam no lugar dos adultos e assim por diante).

- Garantir que participem da coleta de dados os diferentes segmentos da comunidade escolar e, sempre que possível, estabelecer parceria com universidades, associações de moradores e outras instituições que possam contribuir na leitura da realidade.
- Levantar dados quantitativos, como, por exemplo, número de analfabetos, de desempregados, de crianças fora da escola, de vítimas de violência doméstica etc.
- Levantar dados qualitativos.
- Registrar e sistematizar os dados num “portfólio” ou “dossiê” para posterior análise. Esse dossiê estará sempre aberto a novos registros, a novas análises e a registros resultantes dessa ação pedagógica contínua de manter vivo este documento.
- Compartilhar o resultado da sistematização e da análise com a comunidade, com vistas à sensibilização e conhecimento da realidade observada, para confirmação e melhor compreensão da mesma pelos diferentes segmentos.
- Incorporar no currículo da escola a realidade vivida, os saberes dos educandos, os desejos, sonhos e projetos da comunidade, de forma a estabelecer uma relação de organicidade entre o conhecimento informal e o formal, entre os saberes dos diferentes sujeitos do processo

educacional, contribuindo para que a escola seja gestora social de um conhecimento que vise à melhoria da qualidade de vida da comunidade em que está inserida.

A Leitura do Mundo é um processo. Ela deve ser permanentemente atualizada, seja no que se refere ao levantamento de novas informações, seja em relação à interpretação dos dados que já foram levantados. O processo participativo instalado na escola não se esgota com a elaboração do documento final. O diálogo deve ser uma prática cotidiana para promover uma nova mentalidade e um novo tipo de relação, com vistas à cidadania ativa dos sujeitos do processo educativo, contribuindo para que a escola seja o ponto de partida para a definição das políticas públicas educacionais – um dos objetivos da Educação Cidadã e Integral.

Capítulo 5

Gestão democrática, comunitária e compartilhada

Caro leitor e cara leitora, dando continuidade ao nosso diálogo, refletiremos agora sobre a gestão democrática, comunitária e compartilhada das unidades educacionais. Afirmamos, no primeiro capítulo, que, “originariamente, a Escola Cidadã foi definida como aquela que é estatal quanto ao financiamento, comunitária e democrática quanto à gestão, pública e popular quanto à destinação”.

A gestão da escola no contexto atual, na perspectiva cidadã, vem adotando concepções e práticas dialógicas, interativas, participativas, democráticas, trabalhando em redes e parcerias na busca da garantia do direito de aprender e de oferecer uma educação de qualidade sociocultural e socioambiental. Não basta estar na escola. É preciso aprender na escola. E aprender para viver de forma justa, solidária, promovendo a construção de sociedades sustentáveis.

Fazer uma gestão democrática significa contar com a participação dos representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar, significa compartilhar reflexões e ações, ter acesso a informações, contar com fóruns

de diálogo, com descentralização do poder de decisão em relação ao projeto político-pedagógico das unidades educacionais.

Quando se fala em gestão, fala-se em como a escola é administrada, em como ela organiza o seu trabalho na parte administrativa, financeira e pedagógica para alcançar os objetivos a que se propõe. Gestão tem a ver com a organização e o funcionamento da escola a fim de conseguir realizar aquilo que foi proposto. Por exemplo, se a escola pretende garantir o direito de aprender e formar cidadãos e cidadãos críticos, participativos, dialógicos, que contribuam para a construção de realidades socialmente justas, ela precisa organizar o seu trabalho para que este objetivo seja alcançado. Isso significa pensar sobre o sentido da educação que as crianças recebem, se elas estão aprendendo ou não, se a forma como a escola está organizando o tempo e o espaço está adequada à aprendizagem, se a escola está levando em consideração o saber da comunidade e dos alunos no processo pedagógico, se ela se preocupa com a evasão e a repetência dos alunos, se promove atividades que ampliem o repertório cultural dos educandos, se a escola se aproxima da comunidade ou fica distante dela, se estabelece relação de integração com outros equipamentos públicos no bairro etc.

Participar da gestão de forma democrática é participar da decisão sobre a organização pedagógica, financeira e administrativa da escola. Uma gestão é democrática quando ela proporciona o exercício da cidadania, da

autonomia, da democracia. É democrática, comunitária e compartilhada, quando ela envolve efetivamente a participação da comunidade e compartilha com ela a construção do projeto da escola.

Segundo o dicionário Aurélio, a palavra “compartilhar” significa “ter ou tomar parte em; participar de; partilhar”. Isso significa que os diferentes segmentos devem “fazer parte” e “tomar parte” nas decisões. “Fazer parte” significa um nível de participação de quem, como o próprio nome diz, “faz parte” de um grupo ou participa de uma atividade. “Tomar parte” traduz um outro nível de participação. Mais do que fazer parte de um grupo ou de uma atividade, significa que “toma parte” nas decisões (DEMO, 1988). A gestão democrática, comunitária e compartilhada pressupõe “partilhar com”, “participar de”, “partilhar” a gestão da unidade educacional nas suas diferentes dimensões e tomando parte nas decisões. A dimensão administrativa não está dissociada do pedagógico e do financeiro. As diferentes dimensões devem compartilhar entre si o sentido e o trabalho que é feito. Uma gestão que dá vez e voz às questões administrativas e esquece o financeiro e o pedagógico não está fazendo uma gestão compartilhada, democrática e comunitária. Quando aqueles que se responsabilizam pelos recursos que chegam até a escola não compartilham quanto chegou, não dialogam sobre em que vai ser aplicado e não prestam contas do que foi aplicado; quando aqueles que se responsabilizam pela organização do calendário escolar, pela organização dos documentos e

outras atividades relacionadas ao administrativo; quando aqueles que desenvolvem as atividades pedagógicas nas salas de aula ou fora delas não compartilham as finalidades, as dificuldades e os êxitos; enfim, quando cada um fica cuidando de um pedacinho da escola sem “partilhar com” todos, não haverá gestão compartilhada, democrática e comunitária. É preciso que os representantes de pais, mães, professores, familiares, comunidade, direção, funcionários não docentes compartilhem as decisões e construam coletiva e dialogicamente o projeto da unidade educacional.

Então, a gestão será democrática, comunitária e compartilhada quando promover espaços de encontro dos representantes dos diferentes segmentos escolares para pensar, refletir, planejar, acompanhar, avaliar, fazer a gestão da escola, numa perspectiva dialógica, por isso de forma participativa, comunitária visando à garantia do direito de aprender de todos os alunos, reinventando a escola, planejando, comprometendo-se com o que foi coletivamente planejado, participando da execução, avaliando as ações realizadas e, assim, num movimento de ação-reflexão-ação compartilhada e democrática, promover a educação de qualidade socioambiental e sociocultural.

Fundamentos e práticas da gestão democrática, comunitária e compartilhada

A atividade administrativa, enquanto utilização racional de recursos materiais e humanos para atingir fins,

é condição necessária à vida do homem. Ela sempre existiu sob as mais diversas formas de organização social. É porque o homem é capaz de agir administrativamente que ele foi conseguindo produzir sua existência material de maneira cada vez mais eficaz e foi produzindo a si próprio como realidade diferenciada da natureza.

Reconhecer, entretanto, que o homem sempre precisou – e sempre precisará – utilizar racionalmente os recursos com vistas à concretização de fins, não implica dizer que a atividade administrativa é imutável em todos os tipos de sociedade ao longo da história [...] como não podia deixar de ser, a atividade administrativa participa também das contradições e forças (sociais, econômicas, políticas, culturais etc.) em conflito em cada período histórico e em cada formação social determinada. Por isso, sua realização concreta determina, ao mesmo tempo em que é determinada por essas forças. (PARO, 1991, p. 31).

A organização da escola segundo princípios da administração empresarial capitalista – com excesso de burocratização, centralização do poder, hierarquia definida a partir de relações técnicas baseadas na impessoalidade não promove a transformação social. Se a escola abrir espaços de participação à população, estará ganhando autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado, apropriado pelas elites econômicas. Pais e alunos, ao participarem ativamente da administração escolar, poderão “sitiar este âmbito do aparelho estatal” (CARNOY, 1994) e tomar decisões que dizem respeito

a seus objetivos e às formas de alcançá-los. O controle do trabalho aí desenvolvido não pode se dar à revelia dos interesses da população à qual a educação pública se destina. A escola, explícita ou implicitamente, através dos conteúdos que ensina e das formas como é organizada e administrada, educa e colabora para a criação de identidades: democráticas e participativas ou alienadas e autoritárias. Como tratamos as culturas das etnias minoritárias, os grupos oprimidos ou sem poder (o mundo feminino, a classe trabalhadora, os grupos indígenas etc.)? Como suplementos do currículo escolar, trabalhando-os esporadicamente, em unidades didáticas isoladas, como episódios descontextualizados, caracterizando o que Jurjo Santomé (1998) chama de “currículo de turistas”? Incorporamos estas questões à reflexão e prática pedagógica cotidiana da escola?

O contexto atual exige uma escola democrática e não uma escola “lecionadora”, informacional, burocrática, hierarquizada. Precisamos de uma nova educação. É tempo de repensar e ressignificar a escola para além das paredes da sala de aula e da mera transmissão de conteúdos. A escola necessita estar sintonizada com outros espaços de formação (formais, informais, não formais; escolarizados e não escolarizados), com os direitos sociais, com a diversidade étnico-racial, as diferentes orientações afetivo-sexuais, a inclusão social etc. A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/96) propõe uma nova concepção de educação, que visa à formação global do

educando, vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. É urgente e necessária uma escola que promova ambientes colaborativos, participativos, solidários de aprendizagens. Uma escola que seja gestora social de um conhecimento que contribua para construir sociedades sustentáveis (DOWBOR, 2001). Segundo Carlos Rodrigues Brandão (2009), a razão de ser da educação está na formação de pessoas na inteireza de seu ser e de sua vocação de criarem-se a si mesmas e partilharem com os outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo social da vida cotidiana. A educação é uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente. Seu sentido é o de recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de saberes e, de maneira crescente e sem limites, abertas ao diálogo e à intercomunicação. Ela cria conectividades e deve tornar os educandos progressivamente coautores dos fundamentos dos processos pedagógicos e de construção das finalidades do próprio aprendizado. Qual a relação pedagógica necessária a esta formação? A relação pedagógica, na perspectiva emancipadora, necessariamente, pressupõe a democracia. Relações autoritárias, fundamentadas no “eu penso, você executa; eu mando, você cumpre; eu decido e você se submete; eu avalio e você é avaliado; eu planejo e você coloca em prática; eu falo e você escuta; eu dito as normas e você cumpre; eu seleciono os conteúdos, os procedimentos metodológicos e os critérios de avaliação e você aceita sem questionar” negam, na relação pedagógica, a vivência daquilo que

nos caracteriza como humanos: pensar, refletir, avaliar, projetar, propor, recriar, agir, reorientar a prática, transformando-a e transformando a nós mesmos. A relação, quando autoritária, exclui e impede que todos sejam sujeitos do processo educativo. Então, poderíamos dizer que uma das razões que explicam a importância da democracia na escola é que não há relação verdadeiramente pedagógica estruturada em bases autoritárias. A democracia é condição para a existência da relação pedagógica. (PARO, 1993).

É necessário que tenhamos clareza de que democracia é algo que se aprende; e se aprende, principalmente, praticando-a, vivenciando-a. Não há projeto de escola que esteja dissociado de um projeto de sociedade. Se queremos uma sociedade democrática, justa, igualitária, é necessário que, mais do que o discurso da democracia, sejamos capazes de vivenciar a democracia no maior número de espaços possível. E, enquanto educadoras(es), temos muito a contribuir no espaço escolar.

Capítulo 6

Colegiados escolares: coletivos instituintes da Educação Cidadã e Integral

Caro leitor e cara leitora, afirmamos, no capítulo anterior, que não basta estar na escola. É preciso aprender na escola. E aprender para viver de forma justa, solidária, promovendo a construção de sociedades sustentáveis.

Cada vez mais, as políticas de educação se fazem presentes não só nos sistemas formais de ensino, mas também em outras políticas setoriais (cultura, esporte, meio ambiente etc.). Há uma valorização crescente da complementaridade entre serviços e atores sociais. Buscam-se articulações e relações mais orgânicas entre programas e serviços públicos estatais e não estatais, de iniciativa da comunidade e sociedade civil, na perspectiva do desenvolvimento local, visando a potencializar os espaços e tempos educativos no contexto da cidade e do município. A governabilidade social passou a depender, cada vez mais, da participação dos diversos sujeitos do fazer social: o Estado, a sociedade civil, a comunidade e o próprio público beneficiário da ação pública.

Ao invés de decisões tecnocráticas e verticalizadas, muitos governos municipais vêm estabelecendo amplos e

profundos processos participativos para tomada de decisões. O município vem sendo chamado à construção coletiva das políticas públicas, envolvendo todas as frentes de atuação de uma administração. Iniciativas multissetoriais nos territórios da cidade, tomando a realidade local, seus sujeitos e identidades, vêm sendo pauta inicial das situações de aprendizagem. Prova disso, só para darmos um exemplo de uma iniciativa muito recente, é a criação da Rede Social Município que Educa,

[...] uma rede de municípios articulados em torno dos princípios da Educação Cidadã e da Cidadania Planetária. As pessoas e instituições que dela participam, além de acompanhar e colaborar com a gestão pública educacional dos municípios, preocupam-se também com o conjunto da administração e do desenvolvimento local, caracterizando-se por realizar abordagens multissetoriais. Nesse sentido, seu foco é mais amplo, pois se volta para a garantia de direitos em toda a municipalidade, com base na observação permanente da gestão pública. (PADILHA, 2009, p. 7).

O processo de democratização do Estado, visando à substituição da concepção hegemônica de valores e interesses privados, por valores e interesses públicos, requer criar, na educação, uma esfera pública não estatal que possibilite ao município discutir e influenciar a construção da política pública para a educação. Isso significa criar espaços de participação, transformando a escola estatal municipal em uma escola pública municipal, numa instituição realmente pública a serviço da formação, da

conquista e do exercício da cidadania. Mas, para além da educação escolar, como temos defendido, cabe-nos criar as condições efetivas para a consolidação de processos e práticas de educação integral, também no âmbito da educação não escolar, alcançando assim os vários setores da comunidade e da sociedade. Trata-se, portanto, de reconhecer e valorizar as diferentes iniciativas, tanto da sociedade civil como do Estado, dos diferentes conselhos municipais, dos seus respectivos fóruns e das diversas instâncias de participação social da municipalidade, com o que se exercita, na prática, a democracia representativa e indireta, bem como a democracia participativa (direta), articulando-as e integrando-as com base numa intencionalidade político-pedagógica.

Como explica o professor Ladislau Dowbor (2006, p. 2), “a nossa cidadania se exerce em diversos níveis, mas é no plano local que a participação pode se expressar de forma mais concreta”. Nesse contexto, os colegiados escolares podem desempenhar um papel fundamental para a escola.

Quando se fala em gestão, fala-se em como a escola é administrada, em como ela organiza o seu trabalho na parte administrativa, financeira e pedagógica para alcançar os objetivos a que se propõe. Gestão tem a ver com a organização e o funcionamento da escola a fim de alcançar os objetivos a que se propôs no seu projeto ecológico-pedagógico. Mas como organizar os colegiados de forma a que sua atuação vá ao encontro desse novo sentido da educação?

Como organizar o trabalho dos colegiados escolares: a contribuição dos diferentes segmentos

Participação, cidadania, democracia e autonomia são fundamentais para a nova arquitetura da gestão pública. Se a escola se pretende um espaço educacional por meio do qual educandos e educandas se apropriam do conhecimento historicamente acumulado, tendo como ponto de partida a prática social concreta e a realidade onde esta prática acontece, objetivando a humanização e a viabilização da convivência justa, solidária e sustentável, a escola não pode estruturar o trabalho e as relações humanas em bases autoritárias. Todos os sujeitos são importantes: o diretor, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica, o pessoal de apoio, os pais, os representantes da comunidade, os alunos, os familiares, os representantes de equipamentos públicos do bairro, os representantes do Conselho Tutelar, de outros Conselhos presentes no bairro. A escola pode integrar seu trabalho ao dos postos de saúde, dos centros culturais, das bibliotecas, das organizações não governamentais, das universidades, para somar forças e envolver mais pessoas no propósito de oferecer uma boa formação para os alunos. Estes esforços cabem a toda a municipalidade e dependem de uma ação concreta de todos os cidadãos e de todas as cidadãs que vivem ou que atuam no município. Mas, no âmbito da educação escolar, algumas práticas já consolidadas e experiências já vivenciadas podem servir de referência para a melhor **organização e funcionamento dos colegiados escolares.**

Vejamos algumas dicas:

- É fundamental que o processo de eleição respeite os princípios democráticos, garantindo a escolha dos representantes pelos seus próprios pares.
- Realizar campanhas de esclarecimento sobre o que são os colegiados, sua estrutura e funcionamento, seus objetivos e atribuições, de forma a que todos tenham clareza de sua importância.
- Uma vez constituídos, envolver todos os segmentos na definição das pautas das reuniões dos colegiados e refletir sobre elas antes das reuniões. As pautas devem contemplar não só as necessidades da escola, mas também as preocupações dos pais/mães, dos alunos/alunas, de lideranças do bairro, enfim, de todos que fazem parte da comunidade local (externa e interna à escola).
- Antes da reunião, discutir a pauta com os pares (cada segmento, separadamente, alunos, pais, professores deve refletir sobre a pauta detalhadamente) e, dependendo do assunto, ampliar a discussão em outros espaços da comunidade, aproximando sempre mais a escola do bairro e vice-versa.
- Procurar estar atento às datas e ao horário das reuniões dos colegiados, tomando o cuidado de realizá-las num período acessível à maioria.
- Por meio das atas é possível registrar a história da atuação dos colegiados e acompanhar o trabalho que vem sendo desenvolvido por eles.

- As atas devem seguir algumas normas para que tenham valor jurídico. Nelas devem estar registrados os seguintes dados: o número que identifica a reunião (primeira, segunda...); a data e o horário em que ocorreu; o local; o objetivo (a pauta); as discussões que foram feitas (quem falou o quê, quem propôs o quê, o que foi aprovado etc.), a votação e os responsáveis pelos encaminhamentos das deliberações.
- Após as reuniões, as atas devem ser lidas e assinadas por todos os presentes.
- As atas podem ajudar muito na avaliação do desempenho dos colegiados. Através dos registros, podemos, por exemplo, avaliar o nível de participação dos diferentes segmentos, a natureza dos assuntos discutidos etc.
- O local das reuniões deve favorecer a participação.
- O direito de fala de todos os participantes deve ser respeitado.
- As propostas apresentadas devem ser consideradas e votadas.
- Atribuir responsabilidades. Não basta avaliar, reconhecer os limites e dificuldades da prática. É fundamental se corresponsabilizar pela busca de soluções e pela sua concretização.
- Não mudar de assunto sem que o anterior tenha sido resolvido. As reuniões dos colegiados não podem se caracterizar por um conjunto de falas a partir das quais nada se encaminha. É preciso discutir, decidir e encaminhar cada item da pauta.
- O horário e o tempo de duração das reuniões devem ser definidos coletivamente. O horário a ser escolhido deve levar em consideração a possibilidade de participação de pais e de alunos que trabalham.
- A escola deve oferecer condições para que os representantes possam consultar seus pares. Para isso, cada segmento pode criar fórum próprio de discussões.
- Para se tomar decisões, é necessário que se tenha acesso a informações sobre o assunto a ser decidido. Sem uma visão global dos problemas, corre-se o risco de resolvê-los parcialmente.
- Criar canais de fácil comunicação entre os diversos segmentos da comunidade escolar.

Capítulo 7

Planejamento educacional dialógico: princípios e possibilidades

Paulo Freire, há exatamente cinquenta anos, num trecho de sua primeira obra, intitulada *Educação e atualidade brasileira* – tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife (1959, p. 8), escreveu o seguinte:

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a textura da sociedade a que se aplica [...]. A possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser – mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. (FREIRE, 1959, p. 8).

Vejamos que o autor, ao tratar de planejamento, utiliza palavras e terminologias que, certamente, em outros momentos da história – antes e depois deste seu texto – sequer poderiam ser utilizadas: *valores da sociedade*,

mudança, processo histórico e educativo, relação, ser mais, ser relacional... discernir, conhecer. Isso nos faz pensar no planejamento, desde logo, diferentemente de como esta prática foi tratada e, portanto, entendida, na própria história da educação brasileira e latino-americana: uma ação técnica, a ser realizada por especialistas, geralmente pessoas “bem formadas” e dos altos escalões governamentais, empresariais e acadêmicos. Verdadeiros planejadores profissionais que “sabiam” pensar pelos outros para que, estes outros, executassem o que eles, “iluminados”, haviam decidido.

Infelizmente, por muitos anos, a educação importou e foi pautada com base em modelos centralizados de planejamento e, por conta da ambiguidade do próprio termo e do modelo político altamente autoritário, antidemocrático e injusto imposto nos anos de ditadura militar na América Latina, o que ficou na cabeça de muitos educadores foram os modelos empresariais de planejamento, nascidos da lógica da *administração científica* proposta por Taylor. Isso deu origem à histórica divisão do trabalho e ao nível cada vez maior de especialização, continuada por Fayol, Henry Ford, entre outros representantes dessas correntes que, tão bem, por tantos anos, justificaram tecnicamente a adoção desses princípios da administração escolar, ainda hoje presentes em muitas de nossas escolas. A educação “não era” um ato político, ao contrário do que sempre defendeu Paulo Freire.

Concepções clássicas, transitivas, mayoistas e neoclássicas de administração, de tradições burocráticas, idiossincráticas e integradoras deram ênfase, respectivamente, a modelos de planejamento hierarquizados, verticais, excessivamente normatizados, visando à eficácia institucional do sistema, à eficiência individual e ao clima organizacional pragmático⁴. Nossa perspectiva de planejamento, ao contrário destas, é dialógica, com ênfase nos valores culturais e políticos, contextualizados, e com base numa visão interdisciplinar de ação, conforme veremos a seguir.

Pensemos na nossa vida pessoal. Convido-os a refletir comigo: será que uma pessoa, criança, adolescente, adulta ou idosa, homem ou mulher, faz planos, elabora projetos de vida e planifica as suas ações? Certamente que sim. Dependendo do dia, são tantas as nossas atividades, que chegamos mesmo a planificar as nossas ações: tomamos nota e registramos a ordem dos nossos compromissos, sistematizando a sequência dos afazeres do dia, definindo itinerários, horários, pessoas que não podemos deixar de encontrar, contas que precisamos pagar e, melhor ainda, valores que temos a receber! Acabamos, sim, planejando as nossas ações, ou seja, documentando-as, “botando-as” no papel, sistematizando-as e, muitas vezes, fazemos isso junto com outras pessoas: familiares, amigos, colegas de trabalho etc.

⁴ Conforme podemos ler, com maior profundidade, no capítulo 2 – Concepções de planejamento - do livro *Planejamento dialógico: como elaborar o projeto político pedagógico da escola* (PADILHA, 2001, p. 45-59).

Com estes exemplos, pretendemos mostrar que as atividades de planejar, de projetar e de planificar são eminentemente humanas e acontecem quase sempre na nossa vida. Por isso, não são nem estranhas a nós nem algo necessariamente complicado de se fazer. E na escola não é diferente, a não ser pelo seu caráter mais formalizado, organizado, intencional e coletivo. O importante, neste âmbito, é não simplificarmos demais e acharmos que, mesmo ficando parados, como se estivéssemos no conforto da nossa cama, o planejamento, o projeto ou a planificação vai acontecer de qualquer jeito, porque alguém vai acabar fazendo. Nós somos os sujeitos do processo. Nós somos ou podemos ser, ao mesmo tempo, os planejadores, os executores e os avaliadores do que foi planejado e feito. Esta é uma diferença fundamental do planejamento tecnocrático sobre o qual nos referimos anteriormente. Quem decide aqui não é uma pessoa, um especialista. Quem delibera aqui são várias pessoas, os vários segmentos da escola.

Realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa, nesse sentido, exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. O resultado do processo do planejamento e, portanto, as possibilidades que isso nos abre, é influenciar e provocar transformações nas instâncias e nos níveis educacionais que, historicamente, têm ditado o como, o porquê, o para quê, o quando e o onde planejar. Num sentido mais específico, pensar o **planejamento**

educacional e, em particular, o planejamento visando ao projeto eco-político-pedagógico da escola é, essencialmente e, de forma muito direta, **exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente**.

Não há relação pedagógica sem diálogo amoroso e conflitivo, da mesma forma que não há relação amorosa que resista à falta do diálogo e à ausência do conflito. Como nos ensina Paulo Freire (1982, p. 43), o diálogo é “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, humanizam para a humanização de todos”.

Podemos considerar que, no contexto da Educação Cidadã, planejar só pode se dar com base na gestão democrática, comunitária e compartilhada e nos seus fundamentos (capítulo 6 deste livro), cuja organização coletiva cabe à direção escolar e ao colegiado escolar (capítulo 7), mas a partir do processo de Leitura do Mundo participativo. Já tratamos, anteriormente, desses princípios que, evidentemente, também servem ao processo do planejamento dialógico. Portanto, em síntese, planejar dialogicamente significa tomar decisões democráticas com base no conhecimento coletivo da realidade, considerados os sonhos da comunidade escolar/educacional (em todos os níveis do planejamento educacional), dando prioridade às aprendizagens dos alunos e das alunas, à garantia de direitos, à convivência humanizada, solidária, cooperativa e sustentável, para a construção de processos educacionais superadores da injustiça e da

desigualdade social e que visem à vida de qualidade das pessoas e à garantia de vida no/do próprio planeta. Nessa direção, todas as pessoas têm muito a contribuir. E uma forma de fazê-lo é participar da elaboração do projeto eco-político-pedagógico da escola onde trabalhamos, estudamos e convivemos.

Projeto eco-político-pedagógico: esclarecendo o conceito, falando das práticas

Elaborar o projeto eco-político-pedagógico (PEPP) da escola é um processo pedagógico em si mesmo, pois ampliamos nossa convivência humana e as nossas relações na escola, aproximamos a comunidade cada vez mais da instituição escolar. Dependendo das nossas ações, ganhamos verdadeiramente o planeta, no sentido de ampliarmos as nossas experiências, realizarmos intercâmbios de experiências, organizarmos saídas a campo, festas e encontros educacionais, escolares, culturais, esportivos, comunitários. Com isso, nossa escola ganha a vida e a (nossa) vida ganha a escola.

A dimensão “eco” do projeto eco-político-pedagógico sinaliza e enfatiza a indispensável atenção à educação ambiental, ecológica, ecopedagógica em todos os processos educacionais. Com isso, valorizamos a sustentabilidade ambiental, econômica, cultural, sexual, entre outras, e as nossas relações com todo o ecossistema (toda forma de vida existente no planeta), ressignificamos as nossas práticas em relação a tudo aquilo que tem a ver com o processo educacional.

O PEPP, em termos **conceituais**, pode ser entendido como um processo de mudança, com base nas experiências do passado e nas vivências do presente, visando ao futuro sustentável das atividades educacionais, portanto, locais. Estas que, por sua vez, influenciam o futuro sustentável do planeta, isto significando prover o melhor para as pessoas e para o ambiente, tanto agora quanto para o futuro indefinido.

Falando de **práticas**, na elaboração do PEPP, necessariamente coletiva, partimos da organização da escola, de forma democrática e participativa e, em seguida, estabelecemos princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor sistematizar e ressignificar as atividades desenvolvidas pela unidade educacional como um todo.

Ao elaborar o PEPP, as pessoas ressignificam as suas experiências, refletem as suas práticas, resgatam, reafirmam, atualizam e vivenciam novos valores na troca com os valores de outras pessoas, explicitam os seus sonhos e utopias, demonstram os seus saberes, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmam as suas múltiplas identidades, suas diferenças, semelhanças e estabelecem novas relações de convivência, indicando um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação. Decidem o seu futuro.

É importante, em termos metodológicos, levantar as experiências da escola, de suas práticas e refletir sobre elas para, em seguida, fundamentá-las. As ações e relações propostas e executadas são objetos de avaliação

processual, permanente, visando à melhor compreensão e entendimento do significado conceitual e vivencial do que seja esse projeto. Isso exige, sem dúvida, a *formação continuada* dos trabalhadores em educação e de todos os segmentos representativos da comunidade educacional, um processo de formação hoje requerido pelas Unidades Escolares (UEs) e pela comunidade.

Quem gosta de frequentar uma escola suja, feia, depredada, pichada, cheia de muros e de grades? Que prazer sentimos em adentrar uma escola assim? Sentir-se bem na escola exige a preocupação constante com a sua estrutura física, com a conservação das suas dependências e diferentes espaços, como o seu jardim, a sua horta, as suas possíveis áreas livres, esportivas e culturais, para que alunos, professores e comunidade possam ocupar, frequentar e explorá-las de forma lúdica, alegre, científica, esportiva, cultural e educacional. Mas isso não basta. Importância ainda maior devemos dar à qualidade e à beleza das ações e das relações pessoais, interpessoais e grupais que lá se estabelecem, nos seus diferentes espaços. Se a escola não conta com esses espaços, razão maior possui para que se dedique a reivindicá-los e, por conseguinte, a conquistá-los.

Nenhuma conquista ou mudança fundamental acontece gratuitamente, sem esforços e sem conflito. Aí está a **dimensão política** do ato educativo. Daí a necessidade do projeto eco-político-pedagógico, processo no qual registramos tais demandas, criando movimentos favoráveis

ao alcance das mudanças desejadas. Daí, também, cada pessoa resgatar o prazer de participar do processo de mudança da UE, porque, ao fazê-lo, estará mudando a si mesma e construindo também, de certa forma, o seu projeto eco-político-pedagógico pessoal, o que contribui para o fortalecimento de sua própria identidade.

Mas sempre vem a pergunta: como fazer isso? Como nos organizarmos para conseguir a participação da comunidade e, por conseguinte, de todos os segmentos escolares/educacionais? Na perspectiva em que nos encontramos, temos defendido, reiteradamente, a **formação continuada dos diversos segmentos** para a participação e para a gestão compartilhada. Isso significa o fortalecimento da gestão democrática, ampliando não apenas a consulta à comunidade, mas, sobretudo, o seu envolvimento cotidiano nas decisões sobre os diversos fazeres educacionais, através, por exemplo, do maior envolvimento – sempre mais prazeroso, dialógico, aprendente e curioso – nas diversas atividades da UE, através dos seus colegiados (conselhos) escolares, grêmio estudantil, associação de pais e mestres. É importante **potencializar a parceria entre a instituição educativa, a comunidade e suas respectivas associações** para, juntas, melhor significar o trabalho coletivo.

É igualmente fundamental, na efetivação do processo democrático, elaborar o PEPP com base no princípio da **lisa nos processos de definição da gestão e agilização das informações** que circulam na instituição escolar, no âmbito de todas as suas atividades.

O PEPP da unidade educacional deverá estabelecer objetivos e metas pensados a curto, médio e longo prazos, o que pode significar uma duração até mesmo superior a 10 anos, dependendo da capacidade de planejamento da própria UE. Normalmente, para se elaborar o PEPP, utiliza-se entre 6 e 12 meses, dependendo muito das experiências prévias da unidade educacional e dos processos de educação continuada da comunidade escolar.

Para finalizar, é importante destacar que o PEPP, num determinado momento de sua (re)construção, transforma-se num documento que pode ter uma estrutura básica, que pode variar também de acordo com cada contexto educacional. Cabe, enfim, a cada unidade educacional que estiver elaborando o seu PEPP, fazer as devidas adequações estruturais ao mesmo, considerando a ampla bibliografia já disponível sobre o assunto. O importante, mesmo, será levar em consideração as orientações específicas de cada rede ou sistema de ensino e, principalmente, respeitar as suas próprias vivências, o seu ritmo, o seu tempo político e institucional, os elementos facilitadores e dificultadores da sua própria construção.

No próximo capítulo, continuaremos a discutir este assunto, dando maiores detalhes sobre a elaboração do PEPP e dialogando, inclusive, com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), proposto pelo MEC.

Capítulo 8

O PDE da Escola e PEPP: distinções e complementaridades

Considerando a Constituição Federal de 1988, a LDB 9.394/96, o PNE 2001, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e as recentes discussões em torno do novo Plano Nacional de Educação (PNE), na Conferência Nacional de Educação (Conae, 2010), observamos que nos últimos anos vem ocorrendo no País uma acelerada expansão das matrículas em todos os níveis da educação básica, especialmente em relação à quase universalização do atendimento do ensino fundamental, o que não significa, necessariamente, ensino de qualidade. Nessa direção é que surgem, mais recentemente, diversas iniciativas do MEC, definindo a aprendizagem como foco da educação. Entre elas, estão o Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, estabelecendo o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, apontando resultados concretos a serem alcançados, em regime de colaboração, estabelecendo, em seu artigo terceiro, que “a qualidade da Educação Básica será aferida, objetivamente, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)”.

Sem entrarmos na análise específica deste Plano de Metas, é importante lembrarmos que, neste mesmo contexto, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁵, colocando à disposição dos Estados, Municípios e do Distrito Federal instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade de ensino, conforme ele próprio anuncia no seu site oficial, segundo palavras do próprio Ministério da Educação.

A contribuição mais original do PDE foi o fato de estabelecer metas objetivas associando qualidade da educação com quantidade em relação ao atendimento (matrículas, acesso). Mas o desafio aqui é também superar a polissemia do conceito de “qualidade”. Na perspectiva da Educação Cidadã, temos falado em qualidade socio-cultural e socioambiental da educação e das aprendizagens, pois todo processo educacional deve contribuir para a busca da superação da desigualdade, da injustiça e da exclusão social e cultural, bem como a urgência de se educar para a sustentabilidade, em todos os sentidos e dimensões da vida existente no planeta (PADILHA, 2007; GADOTTI, 2009)⁶.

O MEC, que tem se referido à qualidade social da

5 Moacir Gadotti (2008), em seu livro intitulado *Convocados, uma vez mais: ruptura, continuidade e desafios do PDE*, faz um análise crítica pormenorizada deste Plano e do próprio PDE.

6 Ver também o livro *Educar para a sustentabilidade* (GADOTTI, 2009).

educação, criou também o Plano de Ações Articuladas (PAR), propondo um novo regime de colaboração entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal, para aprimorar a atuação dos entes federados com base em seus respectivos planos de ações. Nesse sentido, objetivou a repactuação dos planos de ações de cada ente federado e ofereceu, para consulta pública, relatórios dos referidos planos de ações articuladas e elaborados pelos Estados e Municípios que aderiram ao plano de metas *Compromisso Todos pela Educação*. Este Plano contou com a adesão dos 26 Estados e do DF, além de todos os 5.563 Municípios brasileiros.

Segundo o MEC, “o PDE oferece aos Estados e Municípios uma variedade de mais de quarenta ações e programas que englobam desde a educação infantil até a pós-graduação” (<http://portal.mec.gov.br>). Queremos aqui destacar o que ficou conhecido como PDE-Escola, que

[...] representa para a escola um momento de análise de seu desempenho, ou seja, de seus processos, de seus resultados, de suas relações internas e externas, de seus valores, de suas condições de funcionamento. A partir dessa análise ela se projeta, define aonde quer chegar, que estratégias adotar para alcançar seus objetivos e a que custo, que processos desenvolver quem estará envolvido em cada etapa e como e a quem se prestará conta do que está sendo feito [...]. É uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a definir suas prioridades estratégicas, a converter as prioridades em metas de aprendizagem e outras estabelecidas, a medir se os resultados foram atingidos e a avaliar o próprio desempenho. (BRASIL, 2006).

Para ser elaborado, o PDE-Escola envolve a utilização de diferentes instrumentos e formulários, recomendados pelo MEC, que passam pelas seguintes etapas: a) preparação e escopo de responsabilidades (mobilizando toda a unidade educacional, principalmente a partir do seu conselho de escola ou colegiado afim); b) autoavaliação – com base em diferentes “critérios de eficácia”; c) definição da visão estratégica – visão da escola, visão de futuro, missão, valores, objetivos estratégicos etc.; d) definição do plano de suporte estratégico – definição coletiva de metas para alcançar a visão estratégica; e) execução – como será executado o plano para se alcançar as metas e; f) monitoramento-avaliação – análise permanente e contínua dos processos e resultados.

O PDE-Escola dá ênfase à gestão da aprendizagem pautada na construção de uma visão institucional mais estratégica, a partir do qual a unidade educacional poderá obter apoio financeiro suplementar junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para isso, cada escola deverá elaborar o seu Plano de Ações Financiáveis (PAF), que tem por objetivo

[...] auxiliar a escola na melhoria da aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, o Ideb da escola. É o conjunto de metas e ações selecionadas pela escola, a partir do seu Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), apresentado em formulários próprios e que subsidiará a liberação dos recursos do PDE-Escola. (portal do mec/paf_pde.esc.pdf).

Enquanto o PDE-Escola é uma ferramenta de gestão de aprendizagem inspirada nos modelos de gestão empresarial e, por isso mesmo, no Movimento “Todos pela Educação”, que considera que o PDE tem uma concepção “gerencial” melhor do que o Plano Nacional da Educação (PNE), o Projeto eco-político-pedagógico da escola, que tem sua origem na experiência da Escola Pública Popular e da Escola Cidadã, fundamenta-se no estabelecimento de princípios, diretrizes e propostas de ação de curto, médio e longo prazo, para organizar o trabalho eco-político-pedagógico e, por conseguinte, todo o currículo da escola, neste caso, visando a garantir a qualidade sociocultural e socioambiental do processo educativo e das aprendizagens dos alunos, formando-os para o exercício da cidadania ativa.

Entendemos que o Ideb, que ainda deve aperfeiçoar a sua metodologia de cálculo, pode contribuir para o alcance dos objetivos educacionais previstos no PEPP da escola, mas não pode se tornar a única referência de qualidade da educação escolar, até porque, se assim acontecer, ele se tornará nada mais do que o índice de um *ranking* para comparar o desempenho das escolas, o que o MEC certamente não deseja.

Nada contra a objetivação dos procedimentos de planejamento educacional e escolar, absolutamente necessária à educação transformadora e emancipadora. Mas a busca de objetivos e de resultados da melhoria do Ideb das escolas não pode prescindir de processos

mais participativos, democráticos e plurais de decisão no âmbito das unidades educacionais, o que garante uma avaliação também subjetiva, analítica e reflexiva, que considera a manifestação das diferentes diferenças e das múltiplas semelhanças culturais, educacionais, econômicas, afetivas, de gênero, ambientais, políticas, entre outras, presentes na escola e na comunidade. Isso permite e garante o estabelecimento crítico de objetivos e metas por parte dos diversos segmentos escolares, incluindo a comunidade e a expressão cultural das populações que, direta ou indiretamente, convivem e sentem os impactos das atividades desenvolvidas na escola.

O PEPP, como o próprio PDE-Escola, preocupa-se com o alcance dos objetivos e metas educacionais que emancipe mais as pessoas, que lhes permita aprendizagens mais significativas. Daí serem também complementares e exigirem processos de reconhecimento da realidade escolar e educacional que possam se transformar em indicadores de processos e resultados passíveis de avaliação.

O processo de elaboração do PEPP da unidade educacional, na perspectiva da Educação Cidadã, como temos orientado neste curso, contribui de forma dialógica, crítica e participativa para que a escola atenda às exigências de elaboração do PDE-Escola, sem que estes processos sejam concorrentes entre si. Na verdade, são complementares na medida em que buscam garantir a participação e a elaboração coletiva do projeto, sua execução e avaliação permanente, visando às

aprendizagens cidadãs e efetivamente significativas⁷.

Etapas de elaboração do PEPP: sugestões práticas

Ao indicarmos possíveis etapas de elaboração do projeto eco-político-pedagógico de uma determinada unidade educacional, observamos que estamos falando do “documento do PEPP” em determinada etapa de sua construção histórica, que, enquanto tal, pode ter seus resultados registrados num documento. Nesse sentido, nem estas etapas, nem a possível estrutura do PEPP, devem ser entendidas como “camisas de força”, que devam ser cumpridas à risca, como se fossem receitas. Bem ao contrário, aceitamos o desafio de indicar estas possíveis etapas, mas sempre lembrando que cada escola é uma escola diferente da outra e que, por isso mesmo, deverá desenvolver o seu PEPP levando em consideração as orientações específicas de cada rede ou sistema de ensino e, principalmente, as suas próprias vivências, o seu ritmo, o seu tempo político-pedagógico e institucional.

Nosso desafio aqui é orientar uma possível sistematização para a elaboração do PEPP. Assim, sintética

⁷ A este respeito, ver o livro *Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma Educação Intertranscultural* (PADILHA, 2007) – quinto movimento – Projeto eco-político-pedagógico, plano de trabalho anual e proposta pedagógica – onde se analisam em detalhes as relações entre planejamento escolar e ação docente, bem como os conceitos, a elaboração prática e as distinções e referências para a construção do PEPP, do PTA e da PP.

e indicativamente, apresentamos as seguintes etapas⁸:

1. Identificação de cada segmento na prática do planejamento escolar – garantir a participação de todos os segmentos escolares nesse processo, criando-se diferentes tempos e espaços para que ele se efetive. O direito à participação deve ser garantido também às associações de bairro, entidades comunitárias e demais organizações da sociedade civil. Todos os sujeitos devem saber identificar as suas atribuições nesse processo, até porque tudo não deve ser feito por todos a todo momento.

2. Definição dos princípios, objetivos e características da Unidade Escolar (UE) – analisar objetivamente as necessidades e as experiências da comunidade escolar, de sua rede de ensino e, pautados na legislação vigente, escrever, conjuntamente, os princípios, objetivos e características da própria escola, visando à sua melhor organização administrativa, pedagógica e financeira.

3. Construção coletiva do marco referencial – discutir com a comunidade escolar e explicitar: a) como entendemos o mundo em que vivemos?; b) quais são as utopias que nos movem neste mundo?; c) qual é a escola dos nossos sonhos?.

4. Proposta de ação – com base nos levantamentos precedentes, realizar uma ampla “Leitura do Mundo” da

realidade escolar/comunitária, para que se tenha clareza dos seguintes aspectos: a) avaliação dos resultados escolares dos anos anteriores; b) principais dificuldades encontradas; c) recursos já aplicados na escola, principais fontes e análise se foram ou não suficientes; d) análise da gestão democrática da escola e da ação de seus vários colegiados; e) com base nos dados levantados, definir os principais problemas concretos observados e levantar sugestões de como a escola pretende superar estes problemas, item por item; f) estabelecer a continuidade do processo de “Leitura do Mundo” para o aprofundamento de estudo dos problemas verificados; g) definir o que deverá ser feito na escola, estabelecendo prioridades e indicadores de alcance de resultados e respectivas metas.

5. Estrutura referencial do PEPP (apenas indicativa): I – Identificação do projeto; II – Histórico e Justificativa; III – Objetivos gerais e específicos; IV – Metas; V – Desenvolvimento Metodológico; VI – Recursos; VII – Cronograma; VIII – Avaliação; IX – Conclusão (elementos para o Regimento Escolar).

Cada uma das etapas do PEPP exige a organização do trabalho coletivo na escola e a definição de uma equipe relatora, responsável pelas sínteses deste processo. Vencida uma etapa, a equipe relatora sintetiza as contribuições e submete ao coletivo escolar o resultado do seu trabalho, visando à total transparência do processo e à sua necessária dialogicidade. Nesse movimento, dá-se a melhoria do trabalho pedagógico, da

⁸ Nos livros *Planejamento dialógico: como elaborar o projeto político pedagógico da escola* (PADILHA, 2001) e *Educar em todos os cantos* – citado na nota anterior, podem ser encontradas explicações detalhadas sobre as etapas de elaboração do PEPP, aqui apresentadas sinteticamente.

gestão da escola e, principalmente, da qualidade das aprendizagens nos termos defendidos tanto pelo PEPP como pelo PDE-Escola.

Capítulo 9

Currículo intertranscultural como fundamento da Educação Integral

O currículo intertranscultural dá ênfase à diversidade cultural na organização de toda a ação educativa, e essa diversidade carrega em si mesma diferentes diferenças e múltiplas semelhanças. Esta perspectiva curricular pode contribuir para fundamentar e problematizar processos educacionais que estimulem a criação, nas unidades educacionais, de espaços e tempos para o diálogo interativo e comunicativo entre as aprendizagens que acontecem em todas as modalidades e níveis de ensino, e as decorrentes dos processos de educação não formal e informal.

Na história da teoria do currículo vemos, quase sempre, diferentes teorias negando-se umas às outras. Ao contrário disso, queremos aqui defender que cada teoria do currículo – tradicional, crítica ou pós-crítica – oferece à aprendizagem elementos curriculares importantes que, ao invés de negados, devem ser valorizados, superando-se apenas o que se tratar de elementos que, nos dias atuais, são considerados arcaicos, ultrapassados, rançosos ou, no mínimo, já excessivamente trabalhados e/ou resolvidos na dimensão dos estudos curriculares. Este é o caso, por

exemplo, da rigidez disciplinar ou da centralidade apenas no trabalho do professor, das ênfases apenas às questões ideológicas ou, pior ainda, quando se nega a educação como ato político, quando se considera que a ciência é neutra ou quando o currículo enfatiza apenas a técnica ou o instrucionismo. Estamos, com isso, afirmando, por exemplo, que a educação é um ato político, é também ideológica e que a disciplina deve existir, não como fator de punição unilateral professor-aluno, mas como resultado do diálogo na escola e na sala de aula, que se traduz em princípios de convivência.

Trata-se de educar e tentar superar as dicotomias que resultam da desinformação, do fundamentalismo de todo tipo, das incertezas ou das certezas absolutas no campo das ciências, das artes, da religião, da política. Isso significa caminharmos *entre, ao mesmo tempo e para além* das históricas visões particularistas ou universalistas que resultam de diferentes interesses de pessoas, grupos e instituições, entre os quais, os econômicos, que, por exemplo, negam sistematicamente o diálogo para enfatizar e tornar único o discurso pedagogo, social, cultural e político, subordinando tudo às leis do mercado.

Organizar um currículo intertranscultural é trabalhar mais com as conexões (uma coisa e outra) do que simplesmente com a negação (uma coisa **ou** outra) dos vários conhecimentos e saberes e suas respectivas manifestações socioculturais e socioambientais relacionadas ao Sistema Cultural Simbólico (linguagens, artes, ciências

humanas, transcendências etc.), Associativo (ciências políticas, direito, antropologia, sociologia etc.) e Produtivo (ciências naturais, tecnologias etc.).

Entendemos o currículo da escola como o conjunto de ações, relações, textos e metatextos que configuram o todo das aprendizagens escolares, dos conhecimentos e saberes que traduzem as experiências significativas que contribuirão para a formação humana cidadã, includente e emancipadora da pessoa. Tudo o que se passa na escola, na comunidade e no mundo em que vivemos interessa ao currículo da escola. É por isso que, nesta perspectiva, a educação bebe na fonte várias teorias curriculares, educacionais e políticas, mas não nega saberes e conhecimentos considerados subjetivos, não fenomenais, difíceis de serem observados sob o ponto de vista dos critérios para que determinados conhecimentos sejam considerados científicos e que, por isso mesmo, foram sendo deixados de lado na história da ciência moderna, tanto pela comunidade acadêmica como pelas próprias escolas. Queremos superar o currículo monocultural e, pior ainda, daltônico culturalmente, que não enxerga as diferentes diferenças e as múltiplas semelhanças entre os sujeitos do processo educativo, em várias dimensões – culturais, sociais, econômicas, políticas, entre outras.

Em síntese, o currículo intertranscultural é fundamento para a Educação Integral porque, para educar integralmente a pessoa, devemos buscar ter sempre uma visão de totalidade das ações propostas nos processos

educativos, mesmo reconhecendo a complexidade dos mesmos. Queremos evitar, por exemplo, a prática do projetismo ou o pragmatismo que pretendem educar os alunos e as alunas sem criar condições efetivas, espaciais e temporais, para que eles sejam capazes de estabelecer relações com outros sujeitos e entre diferentes manifestações do conhecimento e da sabedoria acumulada pela humanidade, o que leva quase sempre à reprovação ou à aprovação automática, à evasão que culpabiliza o aluno ou à conclusão de cursos sem que aprendizagens significativas e cidadãs realmente aconteçam.

O que também caracteriza este currículo é que o seu ponto de partida não é a disciplina, a área do conhecimento ou a própria ciência. O nosso ponto de partida são as pessoas, os coletivos humanos e as relações que eles estabelecem entre si e com o mundo em que vivem. Portanto, começamos o processo educacional pelo reconhecimento das histórias de vida, das culturas e das identidades, semelhanças e diferenças culturais entre os sujeitos que educam e se educam no diálogo permanente. O que nos interessa no início do processo pedagógico são justamente as relações humanas, justamente porque se trata de educar para a convivência, para as inter-relações e para a interconectividade entre as pessoas e entre elas com o que se passa no planeta, nas suas mais complexas, mais singelas e mais dinâmicas dimensões. É isso o que nos permitirá educar para o exercício da cidadania ativa, para a garantia dos direitos e para a emancipação humana. E não pela via da violência,

da impessoalidade, da ciência considerada neutra, de relações puramente técnicas, científicas ou de estatísticas educacionais balizando todo o processo.

Seremos tanto mais intertransculturais, quanto mais nos colocarmos do ponto de vista da outra cultura, resgatando, respeitando e valorizando as várias etnias e, a partir disso, conhecendo melhor a nossa própria cultura e as nossas múltiplas identidades. E isso não significa apenas trabalhar, por exemplo, com grupos de pessoas que se encontram pela primeira vez em determinados contextos socioculturais de migração. Isso significa reconhecer, no dia a dia das nossas relações, que todas as pessoas são, em alguma dimensão, diferentes e semelhantes às outras, em determinados aspectos, e essa situação nos ajuda a construir uma relação educacional mais crítica, humanizada, mais condizente com os interesses, com as experiências, com as necessidades e com as características de cada cultura. Há que trabalharmos os conflitos que surgem da convivência humana, buscando justamente superar toda e qualquer injustiça, preconceito e todas as formas de violência.

O objeto do conhecimento, nesta organização curricular, considerará os referenciais da nossa *práxis* (união dialética entre teoria e prática) e, por conseguinte, selecionará bibliografia, registros e sistematizações das experiências, bem como materiais didático-pedagógicos compatíveis com as exigências próprias do processo educacional aqui proposto. São também conteúdos de

aprendizagem as mais recentes descobertas das ciências, em todas as suas áreas – da biologia, da bioética, da física quântica, da cibernética, do imaginário, das neurociências, da psicopedagogia, da semiótica, da linguística, da neurolinguística, da antropologia, da sociologia política, das pedagogias, do direito, enfim, das ciências humanas, naturais e produtivas, associadas às novas tecnologias e às artes, que favorecem os processos educacionais e o avanço das próprias ciências e de outras formas de expressão e sentir humanos.

Arte, educação, múltiplas linguagens e qualidade do ensino intertranscultural

Procurarmos aprender a utilizar as várias linguagens artísticas, as várias formas de expressão simbólica e representativa, material e imaterial, presentes em nossas vidas cotidianas, é uma forma de avançar na direção da construção de uma educação que compreende o mundo com base nas relações dialógicas que nele se estabelecem e que também podem se dar por *conexões (e/e)*, conforme vimos acima. Ao valorizarmos a associação da arte à educação e a utilização de múltiplas linguagens para viabilizarmos processos de ensino e de aprendizagem com qualidade sociocultural e socioambiental, estamos propondo, na prática, que professores, professoras e todas as pessoas que educam e se educam na escola e na comunidade, possam exercitar os contextos favorecedores do diálogo aprofundado sobre a sua cultura, origens, sonhos,

desejos, expectativas e qualidade de vida, etc. Este movimento educativo permite o resgate da capacidade de criticar, de problematizar, de planejar juntos o que será estudado, de entender a relação do que se aprende nos contextos educacionais com as discussões referentes às temáticas relacionadas ao currículo da escola.

A arte nos sensibiliza, nos emociona de diferentes formas e intensidades, o que é comum a todas as manifestações artísticas: musicais, cênicas, plásticas, entre outras. Por exemplo, quando escrevemos um novo texto, um novo livro, quando compomos uma personagem teatral ou cinematográfica, quando ensaiamos uma nova coreografia de dança ou reinterpretemos alguma já existente, quando pintamos uma nova tela, um novo desenho, ou quando captamos e revelamos uma imagem fotográfica que sempre quisemos registrar, num momento único de nossa experiência vital ou, ainda, quando esculpimos uma imagem, dando novas formas a determinados materiais, quando realizamos alguma descoberta científica ou nos entregamos profundamente à nossa atividade profissional e vemos brotar do nosso esforço, individual ou coletivo, o resultado das sementes antes plantadas... estamos sendo artistas. E todas as pessoas podem realizar atividades artísticas, até porque este potencial é próprio da nossa humanidade.

Entendemos que, emocionadas e sensibilizadas, as pessoas aprendem melhor, abrem-se para novas aprendizagens

e estabelecem, mais facilmente, relações de diálogo, de reciprocidade e de complementaridade com o mundo que as cerca. O processo criativo permite, pois, relações humanas mais pacíficas, menos violentas, mais humanizadas, críticas e cidadãs, mobilizando aprendizes e ensinantes para a construção de um mundo educador sustentável, para uma vida mais sustentável nas dimensões econômica, cultural, ambiental, educacional, política, sexual, ética etc.

Trabalhamos para que arte e educação, associadas, contribuam para dar mais sentido às aprendizagens humanas transformadoras e mudancistas, mais do que simplesmente inovadoras, permitindo a construção do currículo intertranscultural. Nessa direção, queremos combinar não só os conhecimentos científicos inter e transdisciplinarmente, mas, sobretudo, considerar outros saberes, geralmente desprezados pela ciência, relacionados às subjetividades, sensibilidades e sentimentos das pessoas, visando a uma educação integral, relacionada à totalidade do sentir-pensar-se-fazer humanos, fundamentada na perspectiva do currículo intertranscultural, aqui brevemente analisado⁹.

Por fim, observamos que não devemos pressupor que a arte é neutra, pois há uma arte que serve à dominação social, ao *status quo*, à massificação cultural, à alienação;

da mesma forma que há uma arte progressista, progressiva, crítica, de vanguarda, que busca emancipar a pessoa, transformar o mundo e aproximar sensivelmente as pessoas da natureza, contribuindo, pois, para o fortalecimento de ações transformadoras em todos os níveis das relações humanas e destas com o planeta. Sem fazer apologia à arte, queremos um mundo mais feliz, um Mundo Educador, mais justo e pacífico, no qual as múltiplas linguagens artísticas são formas de incentivar as novas gerações a cultivar e a vivenciar valores para além do consumo, da competição desenfreada e violenta e do utilitarismo presente na própria arte que, hoje, invade os meios de comunicação de massa. Nesse âmbito, a arte massificada que vemos hoje nas grandes mídias – claro, com exceções, não colabora para que nossas crianças, jovens e adolescentes ampliem os seus universos como construtores de um mundo mais sensível.

Trabalhar mais e mais a arte associada à educação, às ciências e a outras formas de conhecimento e saberes, considerando que a arte já é, em si mesma, educação, pode contribuir para problematizar a cultura de massa, tão presente no nosso cotidiano e também nas nossas escolas, globalizando a cultura e fortalecendo ainda mais os efeitos perversos da globalização econômica da qual todos somos vítimas e, dependendo de nossas ações ou omissões, sujeitos ou objetos.

Finalmente, associar arte e educação significa incluir sempre mais as diferentes manifestações artísticas na

⁹ A este respeito, ver os livros *Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação* (2004) e *Educar em todos os cantos: por uma educação intertranscultural* (2007), de Paulo Roberto Padilha.

prática educacional em todos os seus níveis e modalidades, valorizando a cultura dos diferentes povos, a alegria na escola e na comunidade, o lúdico, a corporeidade, a sensibilidade e a afetividade, a potencialidade musical, cênica, plástica e virtual das pessoas, assim contribuindo para novas formas de alfabetização, próprias do nosso tempo – cultural, emocional, tecnológica, cibernética, humanizada –, caracterizadoras de uma educação com qualidade sociocultural e socioambiental, na perspectiva do currículo intertranscultural que aqui estudamos.

Capítulo 10

Avaliação dialógica, formativa e continuada na Educação Cidadã

A avaliação é e sempre foi um dos maiores desafios da educação. Já lemos inúmeras vezes que ela é o “nó górdio” do processo educativo, ou seja, um nó impossível de desatar, por ser algo tão difícil de resolver. Preferimos dizer que não é bem assim. Trata-se de um problema que, para além de ser fácil ou difícil, caracteriza-se por sua complexidade.

Por ser uma atividade complexa, a avaliação nos permite pensar alternativas que superem eventuais perspectivas tecnicistas de trabalho que, durante tanto tempo, e até os dias atuais, acabam justificando práticas educativas centralizadoras e unilaterais – quando só o professor avalia e aos alunos cabe apenas serem avaliados – e injustas, que excluem e expulsam os alunos da escola, trazendo grandes prejuízos aos sistemas educativos e, principalmente, causando traumas pessoais pela reprovação escolar. A avaliação torna-se algo assustador quando, na verdade, ela é uma das etapas importantes que deve favorecer a aprendizagem dos alunos e das alunas.

Por que falamos tanto em avaliação da aprendizagem? Diríamos que é porque a avaliação é elemento

central do currículo da escola e também porque continuamos necessitando de mudanças nessas práticas, principalmente considerando que as escolas continuam reprovando muito ou, então, aprovando os alunos sem que eles realmente aprendam – que é o que acontece quando, de repente, “de cima pra baixo”, são tomadas medidas apressadas de adoção, por exemplo, de propostas de progressão continuada ou da avaliação nos regimes de ciclos. Vejam que, em princípio, estas são excelentes propostas, que atenderiam às demandas históricas do respeito ao ritmo cultural dos estudantes, mas que, para serem adotadas, devem fazê-lo mediante processos de formação continuada de todos os segmentos escolares, com adesão voluntária e processual das escolas.

Avaliar é uma atividade permanente em nossa vida e, no campo da educação, como em tantos outros, caracteriza-se por ser uma atividade intencional e sistemática, que tem relação direta com os objetivos educacionais sempre presentes nos diferentes processos de planejamento. Na perspectiva da Educação Cidadã, a avaliação caracteriza-se por ser dialógica, formativa e continuada, o que se aplica tanto à avaliação da aprendizagem como à institucional.

A categoria da **dialogicidade**, presente na obra de Paulo Freire, remete-nos à abertura e à necessária participação de vários sujeitos no processo avaliativo, em todas as suas etapas, pois, se professores e alunos ensinam e aprendem, eles também avaliam e são avaliados a todo momento.

A avaliação só faz sentido se estiver vinculada ao planejamento, seja em que instância for. No caso da aprendizagem, deve se referenciar ao projeto político-pedagógico da escola, à sua proposta pedagógica e ao plano de trabalho dos professores – preferencialmente definido coletivamente, normalmente no início do ano letivo, durante os períodos de planejamento escolar, mas atualizado processualmente, durante todo o ano. Aquela visão de que se planeja no início do ano e que tudo o que se planejou deve ser cumprido à risca, sem qualquer mudança, é uma visão inflexível e retrógrada de planejamento e de avaliação que, portanto, deve ser superada. Como ensina Paulo Freire, cabe-nos uma vigilância ética e estética na avaliação das práticas político-pedagógicas.

A avaliação deve ser também **formativa**, no sentido de, primeiramente, conhecer bem o aluno e o contexto com o qual se trabalha e, para além de classificar ou selecionar, deve dimensionar muito bem o foco ou as prioridades da avaliação, definindo com clareza as suas etapas e os seus processos. A avaliação considera as múltiplas dimensões da formação humana: a cognitiva, a afetiva e a relacional, entre outras. Ou seja, a avaliação contribui para a formação humana em sua integralidade.

A avaliação deve ser também **continuada**, porque estamos sempre avaliando. E é, em si mesma, um processo que nunca termina, nem mesmo quando alguns de nossos projetos ou programas educacionais alcançam suas terminalidades.

Conforme escreveu Paulo Freire, um dos momentos mais importantes da formação docente é quando acontece a reflexão sobre a prática. Refletir é pensar o já pensado, é voltar na origem dos nossos projetos e dos nossos planos, é recuperar as “Leituras do Mundo” que realizamos no início do nosso trabalho e durante o seu desenvolvimento, visando ao reconhecimento dos avanços que vamos conseguindo, por menor que pareçam ser. E é reconhecendo os próprios limites e as potencialidades nos nossos processos avaliativos que, com muita humildade e ousadia, estaremos registrando a história que também soubemos escrever.

A LDB 9.394/96, em seu artigo 24, inciso V, letras “a”, “b” e “c”, por exemplo, estabelece que

[...] a verificação do rendimento escolar observará [...]:
a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado [...].

Só a visão parcial deste inciso da LDB já nos permite algumas atualizações de muitas de nossas práticas avaliativas quando, por exemplo, avaliamos os alunos apenas com uma prova escrita e um trabalho, enfatizando os aspectos quantitativos em vez dos qualitativos. Ou, então, quando deixamos o tempo passar, às vezes o ano

inteiro – quando não vários anos – para, tão somente depois, darmos alguma atenção em particular para os alunos que “não aprendem”, ou que consideramos que estão atrasados e defasados em suas aprendizagens... este é o caso, por exemplo, do aluno que já está na segunda, terceira ou quarta série do ensino fundamental, que ainda não consegue ler nem aprender. Pergunto: o que o professor, a escola e a rede de ensino estariam fazendo para permitirem que isso aconteça? Vejam que a própria legislação já estabelece mecanismos específicos para tais correções de fluxo.

Para além de falarmos em avaliação classificatória (que enfatiza a dimensão quantitativa da avaliação) ou diagnóstica (que dá ênfase à dimensão qualitativa), consideramos que a avaliação dialógica, formativa e continuada nos permite avaliar qualiquantitativamente as aprendizagens. Nessa direção, tudo o que foi trabalhado pode ser avaliado: os conteúdos, as vivências, o que foi recriado no processo, a qualidade das pesquisas realizadas, os avanços observados nas aprendizagens socioculturais e socioambientais, bem como a validade do próprio processo avaliativo que foi utilizado.

Coletiva e dialogicamente, saberemos, desta forma, melhor definir os critérios da avaliação (o quê, com quem, quando, para quê), os padrões (como, com quais instrumentos, notas, menções, símbolos etc.), os registros (portfólios, provas escritas, dossiês, trabalhos diferenciados) e como melhor aproveitar os resultados e os processos avaliativos.

Avaliação institucional

Trataremos agora da *avaliação institucional*, ou seja, da necessidade de avaliarmos também todos os sujeitos, grupos, setores e o sistema educacional como um todo. Essa perspectiva amplia muito a importância da própria avaliação, tirando dos pseudoespecialistas avaliadores o monopólio da realização dessa importante etapa de qualquer programa ou projeto institucional, ou seja, a avaliação.

A avaliação institucional é, sem dúvida, exigência do nosso tempo e atividade indispensável para a formação humana, sobretudo se quisermos democratizar as relações no interior das nossas atividades educacionais. Além disso, se pretendemos realizar este processo democraticamente e socializar os seus resultados, que possamos experimentar diferentes métodos e técnicas de avaliações, internas, externas, reinventando as relações humanas enquanto avaliamos, criando novas formas de registro que vão se delineando também no processo, com a contribuição dos vários sujeitos delas participantes, e aproveitando, o mais possível, as novas tecnologias para criarmos bancos de dados disponibilizados cada vez mais em rede, visando à democratização da informação e, a partir de sua seleção criteriosa, do próprio conhecimento.

Conforme contribuições do professor Eliseu Muniz de Souza,

[...] a avaliação institucional se configura como uma ação deliberada e sistemática de uma instituição em avaliar o conjunto de suas ações (ou partes), buscando

conhecer seus processos, estruturas e relações e os fatores intervenientes que influenciam os resultados alcançados, considerando os recursos disponibilizados e o significado social que as suas atividades expressam. As instituições que se auto-avaliam podem ser de caráter público (o estado em seus diversos níveis e em suas diferentes políticas) ou privadas. O caráter institucional da avaliação é representado pela decisão política da instituição de se auto-avaliar, portanto, é a avaliação da instituição que está em questão, realizando-a de forma sistemática e abrangente, incorporando-a como instrumento de gestão e reconhecimento, inscrevendo-a na sua identidade e cultura.¹⁰

Desde a década de 1990 se pratica, no Brasil, a *avaliação institucional* como

[...] preocupação essencial para a melhoria dos serviços [educacionais] e para a conquista de maior aumento de escolas e universidades". [Com esta avaliação] buscam-se novos rumos, definindo melhor o perfil institucional e levando, tanto a escola estatal quanto a não-estatal e os sistemas de ensino, a repensarem o seu projeto político-pedagógico. (GADOTTI, 2000, p. 97).

Só para darmos um exemplo, a avaliação institucional é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Além disso, visando a esta melhoria da educação, os sistemas de ensino têm

10 O professor Eliseu Muniz de Souza é mestre em educação, docente e coordenador de projetos no Instituto Paulo Freire (IPF), que nos escreve em colaboração a este texto (março de 2007) com base em suas pesquisas relacionadas ao tema da avaliação institucional e ao excelente trabalho que tem desenvolvido nessa área.

realizado exames e provas nacionais, bastante conhecidos dos professores, como, por exemplo, no caso brasileiro, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), entre outros. No contexto do novo Plano de Desenvolvimento da Educação¹¹, recém-criado pelo Ministério de Educação brasileiro, o Inep elaborou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Historicamente, quando tratamos da avaliação institucional, estamos nos referindo, de uma forma geral, à avaliação das universidades, dos sistemas de ensino e das políticas públicas a eles relacionados. No entanto, esta avaliação se amplia a cada dia e pode ser realizada em quaisquer instituições educativas. Pensando mais nessa dimensão, falaremos aqui de “avaliação institucional, dialógica, formativa e continuada”.

No entanto, nesta abordagem sobre a avaliação institucional, interessa-nos apresentar as suas características mais gerais. Tudo o que fizer parte do PEPP, do PTA, da PP e do currículo de uma instituição educacional, especialmente no ensino formal, regular, mas extensivo também àquelas instituições que trabalham no âmbito da educação não formal, necessita e pode ser avaliado de forma **sistemática** – com registros formais, qualitativos e

quantitativos –, **publicamente** – que conte com a participação de várias pessoas e instituições e cujos processos e resultados sejam transparentes e de conhecimento público –, e considerando a sua dimensão **complexa** – que leve em conta diferentes dimensões da realidade avaliada, dos sujeitos que avaliam, e os vários tempos e espaços da avaliação.

O mais importante, nesse processo, é que a avaliação institucional não acabe se fundamentando na lógica do produto, dos resultados, como já tem sido, infelizmente, uma vertente bastante comum dessa avaliação, principalmente quando ela é pautada por princípios mercantilistas. Mas, se pensarmos na avaliação institucional visando ao benefício do público, como é a nossa concepção de avaliação, toda a sociedade será beneficiada por ela. Nesse caso, visariamos a uma sociedade que valoriza a participação, a gestão compartilhada dos projetos, dos programas públicos e da própria avaliação que se pratica.

Conforme estudos de Moacir Gadotti e Genuíno Bordignon, bem como as recentes pesquisas feitas pelo professor Eliseu Muniz de Souza, podemos considerar os seguintes princípios do que hoje chamamos de “avaliação institucional dialógica, formativa, dialógica e continuada”: **globalidade** – visão de totalidade das ações da instituição ou programa; **comparabilidade** – processos e instrumentos adequados que permitam identificar as mudanças esperadas; **diagnóstico** – a busca do conhecimento mais completo possível da instituição; **respeito**

11 Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=/
en: 28 abr. 2007.](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=/)

à **identidade institucional** – cada instituição/cidade é diferente da outra, com sua cultura e especificidades; **aprendizagem solidária e dialógica** – avaliação não para punir nem para premiar, mas para identificar dificuldades, reconhecer avanços e promover ajustes; **adesão voluntária** – importância da participação espontânea no processo para a correção dos rumos, que legitima o programa e a própria avaliação; **continuidade e transparência** – a confiança no processo se afirma pela relação ética entre os participantes, pela abertura dos processos avaliativos e pela publicização dos critérios, dos padrões e dos resultados observados.¹²

Referências

- ANTUNES, Ângela. *Aceita um conselho: como organizar os colegiados escolares*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRANDÃO, C. R., ASSUNÇÃO, R. *Cultura Rebelde: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009 (Educação Popular).
- BRASIL. MEC. *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz*. Brasília, 2006.
- CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- DEMO, Pedro. Participação comunitária e constituição: avanços e ambigüidades. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 72-81, nov. 1989.
- _____. *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.
- DOWBOR, Ladislau. *Educação e desenvolvimento local*. São Paulo, 3 abr. 2006. Disponível em: <<http://www.dowbor.org.br>>. Acesso em: 23 jan. 2009.

¹² Para aprofundar esta reflexão, ver o livro *Perspectivas atuais da educação* (GADOTTI, 2000), bem como o sétimo movimento “Avaliação institucional e da aprendizagem”, do livro *Educar em Todos os Cantos* (PADILHA, 2007).

_____. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. 1959. Dissertação (Concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação) – Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

_____. Março de 1997. In: PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como elaborar o projeto político pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez/IPF, 2001. p. 61, segunda orelha.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, 2).

_____. *Concepção dialética da educação*. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *Convocados, uma vez mais: ruptura, continuidade e desafios do PDE*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Educação Cidadã, 1).

_____. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Educação municipal e poder popular. *Revista Educação Municipal: Revista da Undime*, São Paulo, ano 2, n. 4, p. 60-66, maio 1989.

_____. *Educar para a sustentabilidade*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Unifreire, 1).

_____. *Escola Cidadã*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Questões da Nossa Época, 24).

_____. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*. Petrópolis: Vozes, 1990.

-----; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997. (Guia da Escola Cidadã).

LE BOTERF, Guy. A participação das comunidades na administração da educação. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 107-142, jan./mar. 1982.

PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.

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

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

----- . *Planejamento dialógico: como elaborar o projeto político pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez/IPF, 2001.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan./jun. 1993.

----- . A utopia da gestão escolar democrática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 51-53, fev. 1987.

----- . *Administração escolar: introdução crítica*. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

----- . Gestão da escola pública: a participação da comunidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 174, p. 255-290, maio/ago. 1992.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Sobre os autores

Ângela Antunes é mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), pedagoga e Diretora do Instituto Paulo Freire (IPF). Autora do livro *Aceita um Conselho? Como organizar o colegiado escolar*. (São Paulo: Cortez/IPF, 2002) e organizadora de diversos livros e artigos sobre gestão democrática e o exercício da cidadania desde a infância. Contato: angela@paulofreire.org

Paulo Roberto Padilha é mestre e doutor em Educação pela FE-USP, pedagogo, músico e Diretor do IPF. Autor dos livros: *Educar em Todos os Cantos* (São Paulo: Cortez/IPF, 2007), *Currículo intertranscultural* (São Paulo: Cortez/IPF, 2004), *Planejamento dialógico* (São Paulo: Cortez/IPF, 2001). Publicou também *Município que Educa: nova arquitetura da gestão pública*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Caderno de Formação, 2). Contato: padilha@paulofreire.org

Editora e Livraria Instituto Paulo Freire

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

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

05061-100 | São Paulo | SP | Brasil

T/F: 11 3021 1168

editora@paulofreire.org | livraria@paulofreire.org

www.paulofreire.org

Este livro nos convida a refletir sobre a possibilidade de “educar em todos os cantos” e a trabalhar na perspectiva da Educação Integral. Os autores sugerem mudanças nas práticas educativas atuais e apresentam análises e indicações de como fazê-lo, o que inclui ações no âmbito das escolas e de outros espaços da comunidade que são potencialmente educativos. Nessa perspectiva, o município ocupa centralidade no ato de educar, pois ampliam-se as possibilidades de fortalecimento da cultura local, à medida em que a escola consegue, por diferentes metodologias de trabalho, de pesquisa e de formação continuada, mapear e analisar as necessidades de aprendizagens das crianças e dos adolescentes e, com eles, identificar os espaços educativos que contribuem com a realização de processos educativos mais plenos e integrais.

Este livro dialoga com o que de mais atual acontece em termos educacionais. Os autores defendem o resgate do sentido de espaço público, que se exige ousadia combinada a diferentes possibilidades de mudanças na escola, que se manifestam no seu currículo, no seu planejamento, nas metodologias de aprendizagem, de avaliação e de gestão democrática.

Ed,L

Editora e Livraria
Instituto
Paulo Freire

