

Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola

Isa Maria F. R. Guará

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

65

Carlos Rodrigues Brandão

Este artigo discutirá a educação integral como direito de cidadania da infância e da adolescência em suas múltiplas dimensões, focalizando especialmente a potencialidade educativa dos contextos não-escolares. A interface da educação integral com a proteção integral – paradigma basilar desse direito – enfatiza a condição privilegiada de que goza a população infanto-juvenil em relação à exigibilidade de uma educação que supõe seu acesso prioritário à proteção do Estado no provimento de programas e serviços que promoverão seu pleno desenvolvimento.

O tema comporta muitas interpretações, pois pode remeter tanto ao contexto da escola quanto ao âmbito das conexões desta com a comunidade ou a cidade. A conjugação de experiências escolares e não-escolares de educação já ocorre em práticas de socioeducação no contraturno escolar, desenvolvidas por inúmeras organizações sociais em parceria com a escola. Nelas, a comunidade e suas organizações começam a ser revalorizadas, possibilitando uma profícua integração das diferentes agências de proteção e de educação.

A idéia da articulação de saberes que vão além da escola aposta na potencialidade educativa dos espaços e territórios de circulação de crianças e adolescentes, que processam uma matriz convivencial e de aprendizagem pouco reconhecida pelos programas escolares.

Ampliar o olhar sobre as possibilidades de educação para além da escola não diminui nem restringe a importância e o papel dela; apenas aponta que as demandas de educação e proteção poderiam ser mais bem atendidas com a articulação entre o saber escolar e os saberes que se descobrem por meio de outras formas de educação.

Educação e proteção integral

O conceito de educação integral encontra amparo jurídico significativo na legislação brasileira, assegurando sua aplicabilidade no campo da educação formal e em outras áreas da política social. O arcabouço normativo oferecido pelo paradigma da proteção integral garante os direitos de toda criança ou adolescente a receber atendimento em todas as suas necessidades pessoais e sociais, a aprender, a se desenvolver adequadamente e a ser protegida(o).

66

Recorrendo-se à Constituição Brasileira, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), podemos constatar nesses marcos legais as bases para a educação integral na perspectiva que queremos adotar aqui. Não se pode negar que o Brasil tem avançado muito em termos normativos, embora também exista uma reconhecida distância entre a lei e o ritmo das mudanças por ela sugeridas. Esse descaso no cumprimento das responsabilidades legais não diminui a exigibilidade do direito e o fato de que a população infanto-juvenil goze, hoje, de uma proteção legal expressiva, alinhada às indicações da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.

O tema da educação integral renasce também sob inspiração da Lei nº 9.394/96, que prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral (arts. 34 e 87, § 5º) e reconhece e valoriza as iniciativas de instituições que desenvolvem, como parceiras da escola, experiências extra-escolares (art. 3º, X). A previsão disposta no artigo 34 – de ampliação da permanência da criança na escola, com a progressiva extensão do horário escolar – gera para os pais a obrigatoriedade de matricular e zelar pela frequência dos filhos às atividades previstas.

A idéia de proteção integral inscrita no ECA está fundada, em primeiro lugar, no reconhecimento de que a situação peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos, tanto individuais como coletivos, que devem assegurar sua plena formação. Entre esses direitos está o direito à educação em seu sentido amplo. Mais ainda: ao propor um novo sistema articulado e integrado de atenção à criança e ao adolescente, o ECA indica claramente que os novos direitos da infância só podem ser alcançados pela integração das políticas sociais públicas, reconhecendo também o papel da sociedade e da família no provimento desses direitos.

O direito à aprendizagem está inscrito no artigo 57 do ECA, que determina ao sistema escolar público a busca de metodologias e ferramentas pedagógicas para que o alunado se mantenha na escola e conclua, com sucesso, sua formação.

Por outro lado, os pais encontram no ECA o respaldo necessário à sua intervenção nos processos pedagógicos e à discussão dos conteúdos curriculares. Legalmente, podem também reivindicar do Estado a inclusão de seus filhos em programas suplementares de transporte escolar, material didático ou merenda. Há, pois, muitos recursos jurídicos que sustentam a base legal para a educação integral, entendida como direito de toda criança ao desenvolvimento e à proteção integrais.

A garantia legal é, portanto, uma salvaguarda relevante de promoção da equidade para os que se encontram mais prejudicados em sua cidadania, muitos dos quais também apresentam déficits de aprendizagem e vivem em famílias que não conseguem oferecer a seus filhos a atenção e a educação a que têm direito.

Educação integral, aprendizagem e inclusão social

Nas discussões sobre a demanda por instituições de período integral, a justificativa mais recorrente é a situação de pobreza e exclusão que leva grupos de crianças à situação de risco pessoal e social, seja nas ruas, seja em seu próprio ambiente. A educação em tempo integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil.

Infelizmente, muitas vezes, a idéia da proteção subsume o caráter educativo das atividades realizadas no horário expandido, dentro ou fora da escola. A vinculação institucional das organizações que oferecem programas de educação não-formal à área da assistência social sinaliza para a situação de desproteção básica do estrato da população que deve acessar esses programas na condição de cidadania e não de favor e, por isso mesmo, com direito a um serviço de qualidade.

A prática de várias organizações sociais mostra que é possível associar educação e proteção. Os dados colhidos pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), em 2006,¹ a respeito das associações candidatas ao Prêmio Itaú-Unicef, demonstram que, entre as atividades desenvolvidas pelas organizações não-governamentais que atendem crianças no contraturno escolar, encontram-se predominantemente aquelas de caráter educativo, como o apoio à escolarização e as de artes, esporte e lazer. Um olhar sobre o contexto social em que surgem essas iniciativas mostrará bairros que são, em sua maioria, pouco providos de serviços e oportunidades destinados à proteção, educação e lazer de crianças, adolescentes e jovens.

Se considerarmos que a escolarização é o maior passaporte para a inclusão social, seria esperável que as atividades desenvolvidas tanto pela escola como pelas

¹ Pesquisa realizada com mais de 1.500 organizações comunitárias que desenvolvem programas socioeducativos complementares no Brasil.

organizações sociais oferecessem reais oportunidades de melhoria da aprendizagem de crianças e adolescentes em situação de maior vulnerabilidade. Certamente, nem todas as organizações sociais e escolas oferecem um serviço educativo de qualidade; porém, entre as que desenvolvem projetos de educação social estudadas na pesquisa do Cenpec já se percebe um esforço intencional no desenvolvimento de habilidades e competências das crianças com o objetivo de promover ganhos de aprendizagem e cidadania.

Sem educação não é possível inclusão sustentada. Esta é aqui pensada, principalmente, como acesso efetivo a oportunidades e usufruto de bens, serviços e riquezas locais e societárias. Assim, "a inclusão social se faz não somente com a garantia de serviços públicos ou com crescimento econômico e emprego, mas também com ganhos de aprendizagem substantivos, com circulação e acesso à cidade, com valores e sentido de pertencimento" (Carvalho, 2007). A autora lembra, ainda, que as ações socioeducativas nos projetos sociais que atendem no contraturno escolar surgiram por iniciativa das comunidades como resposta às demandas da população que procurava oportunidades educativas além da escola.

Educação integral com inclusão social supõe pensá-la articulada com as demais políticas sociais, rompendo a velha ordem que fragmenta saberes e necessidades – uma educação que constrói caminhos para um novo momento histórico de integração cada vez maior de conhecimentos e competências. Por isso as ações voltadas para a melhoria da educação contemporânea, seja na perspectiva quantitativa (atendimento a todos), seja na aposta qualitativa (todas as dimensões da vida), necessitam ser articuladas. Entretanto, o bom desempenho escolar continua a ser um direcionador fundamental para a inclusão cidadã.

68

Educação e desempenho escolar

Apostas na educação como instrumento de diminuição da pobreza encontram respaldo em pesquisas que mostram a correlação entre o aumento do tempo de estudo e a melhoria dos indicadores sociais (Menezes, 2006; Soares, 2006). Esses estudos revelam que a superação da pobreza e da desigualdade exige uma escolaridade mínima de 12 anos, embora se saiba que a pobreza e a exclusão social apresentem complexidades que exigem a conjugação de esforços de todas as políticas públicas e não apenas da área educacional.

Há uma grande produção de pesquisas nos Estados Unidos, na Europa e, agora, no Brasil analisando os fatores internos e externos à escola que explicam o desempenho dos alunos, em geral associadas ao tema efeito-escola.² Todas essas

² Chamam-se de "efeito-escola" os fatores escolares associados ao desempenho dos alunos. Em geral, as pesquisas nessa área estão vinculadas à literatura norte-americana e inglesa chamada *School Effectiveness Research* ou a estudos mais próximos da Sociologia da Educação e da Pedagogia, como as *Schools Effects Research* (Soares, 2004).

pesquisas convergem em apontar evidências empíricas de que a *performance* dos alunos e seu acesso à educação ligam-se a condições intra-escolares, mas dependem, sobretudo, de uma teia complexa de características sociais, econômicas e culturais das famílias e do contexto social e comunitário (Ferrão, Fernandes, 2003; Soares, 2004; Gomes, 2005; Franco, 2001).

A relevância estatística dos fatores externos no desempenho escolar causou surpresa e preocupação entre especialistas e pesquisadores temerosos de ver ressurgir uma idéia perigosa de culpabilização do aluno (e da família) por seu próprio fracasso. Algumas análises vão mais longe, lembrando a facilidade com que, dentro da lógica capitalista, se instaura o "território da falta" ou da carência, que reforça a manutenção da exclusão (Coimbra, Nascimento, 2005). Ainda será necessário investigar as consequências deletérias sobre os resultados escolares e a auto-estima dos alunos, "cujos mestres pensam que o seu êxito ou fracasso depende das condições familiares" ou, ainda, têm "uma atitude fatalista, que culpa as condições socioeconômicas do aluno" (Gomes, 2005).

A constatação da influência dos fatores externos nos resultados escolares reflete a situação de exclusão social de grandes grupos populacionais. Ferrão e Fernandes (2003) alertam para o fato de que "a associação entre os resultados escolares e o capital humano das famílias [...] corrobora a tendência para a reprodução de desigualdades sociais na formação do capital humano das gerações futuras".

Soares (2006) reafirma que o desempenho acadêmico é determinado por uma gama de fatores que vão desde os valores da sociedade até as leis educacionais e trabalhistas, a administração dos sistemas de ensino, a família e a comunidade e, por fim, a escola. Há, segundo ele, um efeito tanto direto como indireto das condições econômicas no desempenho dos alunos. Isso não significa a impossibilidade de a escola exercer uma influência positiva sobre a aprendizagem, porém haverá necessidade de um esforço maior para garantir a qualidade do ensino em regiões de concentração de famílias empobrecidas.

Em seu modelo conceitual, Soares reconhece que a aprendizagem depende, num primeiro nível, dos fatores associados ao aluno, como suas características pessoais e sua atitude em relação à escola. Uma segunda influência é exercida pela família, por seus recursos econômicos e culturais, por seu envolvimento com a escola e sua estrutura. No terceiro nível encontram-se a própria escola e o modelo de ensino nela adotado. O professor tem papel central na evolução da aprendizagem, que depende, ainda, de sua forma de gestão da classe e da matéria, do tipo de classe e das relações que dentro dela se estabelecem. No âmbito escolar importam, de modo significativo, o modelo de gestão e direção da escola, o projeto pedagógico e, finalmente, os outros recursos físicos, humanos e pedagógicos existentes.

O desejado avanço no desempenho escolar dos alunos depende, portanto, de ações educativas que se completam numa perspectiva mais ampla, que não apenas focaliza as possibilidades e condições escolares, mas também se articula a diferentes agências de educação.

Consideramos que todo aluno (e toda escola) está inserido em um contexto familiar, social e político que influencia seu processo de aprendizagem, criando restrições ou oportunidades a seu desenvolvimento. A defesa de uma educação integral requer também que se discuta seu próprio conceito, que está sujeito a muitas interpretações, como veremos a seguir.

Muitos olhares sobre o tema

A pesquisa bibliográfica sobre educação integral no contexto do estudo realizado pelo Cenpec (1999) evidenciou que o tema se encontrava diluído numa gama de pesquisas acadêmicas que o abordavam apenas tangencialmente, não se constituindo objeto de estudo específico. Percebia-se também que a concepção de educação integral definia-se a partir de diferentes perspectivas e enfoques.

O primeiro deles, e certamente o mais popularizado, compreendia a educação integral no registro da escola de tempo integral, com foco nas horas dedicadas aos estudos. Nessa direção, o Plano Nacional de Educação indica a obrigatoriedade da expansão do horário escolar para o período integral, reabrindo um debate que já animava críticos e defensores dos programas das escolas de tempo integral, especialmente da experiência carioca projetada por Darcy Ribeiro.

70

Outra discussão aparecia em estudos que abordavam o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Neles, a educação integral era refletida na perspectiva dos sujeitos (Massi, 1999; Carvalho, 1997), e essa integralidade se processaria pelo equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes. Apesar da preponderância eventual de um ou outro desses aspectos, essa perspectiva compreende o homem como ser uno e integral, que precisa evoluir plenamente num processo de educação que se articula com o desenvolvimento humano.

Uma terceira compreensão da educação integral a visualiza pela perspectiva da integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, focalizando especialmente o currículo escolar. A ênfase na articulação de conhecimentos e disciplinas que objetiva a integralização de experiências e saberes no processo educativo considera que as práticas educacionais devem abrir-se a experiências e conteúdos transversais. A interdisciplinaridade se funda na importância dada à unidade da realidade, cuja apreensão é compartimentada dentro do modelo de desenvolvimento da ciência moderna. Questionando esse paradigma que desagrega, fragmenta e formaliza os diversos campos do conhecimento em ciências específicas, estanques e sem visão de totalidade, esta concepção de educação propõe uma estreita articulação curricular que contemple o conhecimento de maneira mais abrangente, global e, portanto, integral.

Uma última conceituação da educação integral decorre da necessidade de expansão das experiências de aprendizagem e do tempo dedicado aos estudos pela

articulação da escola com as muitas ações comunitárias que, em parceria com ela, podem compor um programa ampliado de educação no contraturno escolar, oferecendo uma diversidade de vivências dentro da rede de projetos sociais na comunidade. Essas iniciativas ocorrem em maior ou menor aproximação com a escola e com o currículo formal.

Nossa compreensão sobre o conceito de educação integral não descarta nenhuma das perspectivas apresentadas e defende a experimentação de metodologias e estratégias diversificadas que possam oferecer a melhor opção de desenvolvimento integral para crianças e adolescentes, de acordo com o contexto social e político específico em que vivem, oferecendo-se as alternativas mais adequadas a cada situação.

De todo modo, a associação entre educação e desenvolvimento integrais conduz à reflexão sobre as condições que favorecem a formação humana de crianças e adolescentes. Para isso, buscamos fundamentar as bases da educação integral numa teoria do desenvolvimento humano que reconhece a complementaridade entre processos e contextos de aprendizagem para um crescimento integral da criança.

Desenvolvimento humano e educação integral

Recorremos aqui à teoria do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner para apoiar nossa perspectiva de formação integral em contexto que embasa a crença na eficácia da integração de experiências em diferentes espaços de aprendizagem para a efetivação de uma educação integral.

Bronfenbrenner (1989, p. 191) define o desenvolvimento humano como "o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida".

Estudando os aspectos saudáveis do desenvolvimento, o autor procura compreender a dinâmica da inserção e da formação da pessoa no maior número possível de ambientes, que se inter-relacionam constantemente (Bronfenbrenner, 1996). Nessa perspectiva, o autor lembra que o homem vive num contexto não-homogêneo e que é nessa diversidade que se dá seu desenvolvimento e se processam suas características pessoais, seu arcabouço psicológico e seu modo de inserção, cujas bases se encontram também na construção histórico-sociocultural do ambiente onde vive.

A abordagem teórico-metodológica organizada a partir de *A ecologia do desenvolvimento humano* compreende que o desenvolvimento ocorre contextualmente na inter-relação de quatro níveis dinâmicos: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo. Em seu modelo bioecológico atualizado (Bronfenbrenner, Morris, 1998), a dimensão da "pessoa" compreende as características individuais dos sujeitos em formação, como seu temperamento e suas motivações, crenças, valores e expectativas. Essas características têm forte influência na relação da pessoa com seu contexto, assim como o contexto tem sobre ela impactos relevantes que produzem estabilidade

ou mudanças. A ligação entre os diferentes contextos se dá pelo que o autor conceitua como "processo". A necessidade de participação ativa e interativa do indivíduo com outras pessoas, objetos, símbolos e situações cada vez mais complexas conforma um papel segundo o qual ele age em atividades regulares e contínuas, alimentadas por *processos proximais*,³ que são como "motores" do desenvolvimento intelectual, socioemocional e moral.

Analisando a variável "tempo", o autor considera que os acontecimentos do ciclo da vida, os eventos e as mudanças históricas constroem uma cultura específica e têm influência sobre o desenvolvimento da pessoa, pois a estabilidade, a organização, a flexibilidade ou o seu inverso favorecem ou prejudicam as relações de proximidade e, portanto, determinam, em maior ou menor grau, sua possibilidade de desenvolvimento.

Outro aspecto fundamental dessa teoria é o fator "contexto", entendido como todo o ambiente global simbolizado em estruturas concêntricas, nas quais se entrecruzam diferentes "processos de desenvolvimento". Esses contextos são denominados microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

O microssistema corresponde ao ambiente em que se vive as relações pessoais e diretas, como a família, a escola, a creche, etc. Dentro do microssistema, os processos proximais operam para produzir e sustentar o desenvolvimento. Nesse sentido, o microssistema é definido como o ambiente onde a pessoa estabelece relações face a face seguras e significativas (Bronfenbrenner, 1996).

72

Em outro estudo (Guará, Carvalho, 1997), em que examinamos as redes de proteção de crianças e adolescentes, essas relações, que na teoria analisada se inscrevem no microssistema, foram entendidas como sinais da existência de redes primárias de proteção, chamadas "Redes Sociais Espontâneas".

No âmbito do microssistema de Bronfenbrenner, as relações estabelecidas provocam reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade e podem ser positivas, negativas, ambivalentes ou assimétricas. O desenvolvimento depende de quão positivas essas vivências afetivas forem para os sujeitos.

O mesossistema é descrito como o sistema que agrega os vários microssistemas na inter-relação entre os ambientes dos quais o indivíduo participa, incluindo as relações na escola, no clube, com vizinhos, membros da igreja e outras pessoas próximas. Um mesossistema agrega as interligações e processos que acontecem entre dois ou mais ambientes que exercem influência mútua. Quando uma criança frequenta um novo ambiente, seu mesossistema se amplia, pois há efeitos sinérgicos criados pela interação entre aspectos inibidores ou estimuladores dos processos presentes em cada ambiente (Bronfenbrenner, Morris, 1998).

Num exossistema, por sua vez, a pessoa em desenvolvimento não é participante ativa, mas em pelo menos um ela estará presente; isso quer dizer que os eventos deste

³ Numa revisão de sua teoria, o autor incorpora um novo construto teórico, ao qual atribui importância fundamental: "os processos proximais", ou seja, "formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano" (Bronfenbrenner, Morris, 1998, p. 994).

nível afetam e são afetados pelo ambiente em que ela vive. Esses tipos de ambiente que consistem em exossistemas podem ser, por exemplo, o local de trabalho dos pais, dos amigos, dos irmãos, etc.

Finalmente, o macrosistema consiste em padrões externos que incluem os vários sistemas, formando uma rede de interconexões que se diferenciam de acordo com a estrutura político-cultural e as subculturas étnicas ou de filiação que trazem a influência de outro contexto social. O macrosistema introduz sistemas de diferentes tipos e características, portadores de determinada cultura, crença ou valor, com sua marca de estilos, estruturas, oportunidades, opções de vida e padrões de troca social (Bronfenbrenner, 1996).

O contexto primordial de desenvolvimento, segundo o autor, é aquele em que o indivíduo pode engajar-se em atividades conjuntas cada vez mais complexas, com a orientação direta de pessoa(s), que se comprometa(m) com seu bem-estar e com quem ele tenha uma relação afetiva positiva.

Essas interações acentuam, encorajam e oferecem as condições para que ele possa explorar outros recursos sociais e físicos imediatos e o ambiente simbólico que convida à exploração e à elaboração, envolvendo novas experiências. Progressivamente, essas interações se defrontam com os valores e as crenças da sociedade em que vive, por meio de referências do ambiente doméstico, dos programas educativos, do trabalho de seus pais, etc.

Enfim, o efetivo processo de desenvolvimento da criança, segundo essa teoria, requer que existam políticas e programas que possam dar-lhe estabilidade, condições e reconhecimento de todas as instâncias anteriores, incluindo-se as políticas econômicas e os valores sociais das instituições pelas quais ela circulará em direção a seu futuro.

O modelo bioecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner oferece uma visão das possibilidades de expansão desse desenvolvimento e da perspectiva educativa dos diversos ambientes na educação dos sujeitos. Sua percepção sobre a necessidade de participação e de interação das pessoas (crianças e adolescentes) com outras e com novos ambientes considera que essas diferentes interações são desafios que provocam seu crescimento. Analisa, ainda, aspectos não-visíveis que determinam o desenvolvimento humano, como as crenças, os valores e os elementos da cultura local e universal, vistos de forma integrada no cenário da vida dessas pessoas.

Dos sistemas descritos por Bronfenbrenner, é no mesossistema, como campo privilegiado de agregação dos diversos microssistemas (marcados pelas relações de proximidade), que ocorre a articulação entre a escola e os espaços não-escolares de educação. Se tomarmos sua descrição dos espaços de desenvolvimento como círculos interativos, veremos que as referências aos sistemas gradativamente ampliados e mais complexos dizem respeito a experiências que se complementam a partir do espaço doméstico – mais próprio da educação informal – para outros níveis de relação e contato. Nos espaços de circulação e socialização das crianças e adolescentes, especialmente no chamado mesossistema, predominam as atividades ligadas ao que nomeamos *socioeducação* ou ao tipo de educação também conhecido como educação não-formal.

Desde Vygotsky (1994), podemos entender que a aprendizagem se dá na interação entre as atividades cotidianas realizadas num contexto mais amplo de mediação social e cultural, em graus cada vez mais complexos de linguagem e de ação, e que, nesse contexto, as crianças elaboram a compreensão de seu entorno e aprendem a interpretar e comunicar sua experiência. A transmissão cultural que ocorre em ambientes naturais será processada de forma mais sistemática e em níveis mais abstratos pela escola, mas a mobilização desses conhecimentos depende de um conjunto de fatores que constroem o sentido e o significado da aprendizagem.

A contribuição que Bronfenbrenner (1996) acrescenta a essa leitura está na análise do contexto e de sua dinâmica, quando estuda a influência mútua entre os diferentes sistemas na produção do desenvolvimento humano. Na base principal de sua teoria bioecológica, encontra-se a crença de que a pessoa se desenvolve a partir das relações entre os ambientes imediatos em que vive e dos processos que afetam diretamente esse desenvolvimento, desde os contextos de proximidade até os mais amplos.

Focalizaremos agora, fundamentados no conceito de desenvolvimento humano, as iniciativas extra-escolares que têm procurado viabilizar a educação integral. Mesmo que não usem explicitamente o conceito de educação integral, a conjugação de experiências entre a educação formal escolar e outros espaços e projetos de aprendizagem constitui hoje uma alternativa que merece ser mais debatida e refletida.

Educação integral na escola e além da escola

Sabemos que crianças e adolescentes precisam conhecer e reconhecer os símbolos e significados da cultura local e universal, entender a função social das instituições, dominar a língua e outros instrumentos da comunicação moderna, interpretar e compreender a vida prática, estabelecer e manter relações socioafetivas, enfrentar conflitos e aprender a se situar no mundo como pessoas e como cidadãos. Tudo isso acontece, com mais ou menos intensidade, nos caminhos e roteiros de aprendizagem de sua vida cotidiana em seu bairro, em sua casa e na escola. Alguns terão portas abertas a esses conhecimentos; outros desenvolverão menos recursos para aprender e processar essa realidade, o que sempre constitui um desafio para a pesquisa e a intervenção educativa.

Paulo Freire nos dizia que era preciso ler o mundo para ler a palavra com competência. Aprender não é um fenômeno simples; juntar as letras, amarrar os sentidos e produzir sínteses e análises sobre o mundo são desafios que dependem não apenas da educação formal. O que significam as letras sem a alma que ganham com o sentido dos textos que elas amarram?

A respeito de como essa compreensão se processa no nível cognitivo, afirma Paulo Freire (1993):

[...] a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos

que resultam do mundo da cotidianidade. Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade à generalização que se opera na linguagem escolar e, desta, ao concreto tangível. Uma das formas de realizarmos este exercício consiste na prática a que venho me referindo como "leitura da leitura anterior do mundo", entendendo-se aqui como "leitura do mundo" a "leitura" que precede a leitura da palavra e que, perseguindo igualmente a compreensão do objeto, se faz no domínio da cotidianidade.

Enfatiza ainda o autor que a "leitura do mundo", embora incompleta sem a leitura das palavras, não pode ser secundarizada, mas deve ser articulada com esta.

Um breve passeio pelo bairro, que na escola se planeja como atividade curricular de estudo do meio, é feito diariamente pelos alunos sem a interferência do professor. Eles circulam pelas ruas, percebem casas antigas e novas construções, atravessam a ponte sobre o riacho, lêem os nomes das ruas, os números, assistem a um conflito no trânsito, freqüentam uma praça, combinam um passeio de bicicleta, encontram pessoas conhecidas e desconhecidas, descobrem uma nova loja naquela esquina. Tudo isso pode não resultar em aprendizagem do ponto de vista cognitivo, e sim apenas numa informação sem significado aparente; no entanto, esses são registros que ficarão marcados na memória emocional.

Esse percurso pode nos levar ainda a muitos espaços e organizações de educação e aprendizagem, como os museus, as bibliotecas, os clubes esportivos, as igrejas, os cursos de profissionalização de jovens e adultos, os cursos de informática, agrupamentos de capoeiristas, escoteiros, agências públicas e muitas iniciativas apoiadas ou executadas por organizações comunitárias.

Esse passeio contém material importante para se aprender sobre história (a história de sua cidade), geografia local, hábitos de consumo, transportes, política local, convivência social, recursos públicos e muitos outros temas. No entanto, muito pouco dessa aprendizagem incidental é aproveitada e processada pela escola. É, muitas vezes, nos programas pós-escola que a criança freqüente que ela encontrará ambiente para discutir e realizar sua "leitura do mundo", talvez mesmo pela maior possibilidade de escuta individual de suas experiências.

Entendemos que os diversos campos de aprendizagem se complementam, pois na vida cotidiana mesclam-se educação informal, formal e não-formal.

Entre as características mais fortes da educação escolar estão formalidade, vinculação institucional e progressão gradativa em níveis, desde a educação pré-escolar até o ensino superior. São processos conduzidos e planejados para atender a grandes grupos, que se regem por parâmetros e normas mais rígidos. A função da escola está em mudança, mas ela ainda é o espaço privilegiado de organização dos saberes universais. Ela escolhe prioridades curriculares, porém não pode descartar os saberes e os enigmas do mundo que seus alunos estão vivenciando. Deve ajudá-los a produzir as conexões entre os saberes e, sobretudo, não pode se furtar à responsabilidade de garantir que eles possam acessar os códigos e signos de nossa cultura com base na leitura e na escrita.

Já a educação informal se volta para a integralidade do sujeito, destina-se a construir sua base cultural e valorativa como ser humano de seu tempo e está associada

a situações cotidianas, que se dão no âmbito da intimidade familiar, no círculo de relações mais próximas e nos contatos e experiências marcados por vínculos de afeto e pertencimento.

O acesso a diferentes experiências e aprendizagens dependerá do contexto social e cultural em que a criança ou o jovem vive, de seu ambiente próximo e da bagagem pessoal e social de cada um. Não se pode pretender, portanto, que a escola seja mediadora exclusiva dos processos que produzem aprendizagem, sendo cada vez mais necessário que atentemos para o que acontece fora da sala de aula.

Enquanto crianças e adolescentes circulam pelo bairro, freqüentam projetos socioeducativos, assistem a programas de TV e, especialmente, convivem com pessoas de referência na vida doméstica e comunitária, eles acessam um repertório diversificado de informações, permeadas por emoções e intuições que constituem um lastro fundamental para sua formação integral.

A educação está introjetada na própria vida, como lembrava Dewey. Ele ressaltava a importância de o professor questionar-se sobre seu planejamento de aulas, para que a educação pudesse impregnar-se dos conteúdos da vida, tornando-se significativa para os alunos e superando a dicotomia entre a vida e o que se estuda na escola:

[...] ensinamos o aluno a viver em dois mundos diversos: um, o mundo da experiência fora da escola; outro, o mundo dos livros e das lições. Depois, nós admiramos estultamente de que tão pouco valha na vida o que se estuda na escola (Dewey apud Von Zuben, 2001).

76

A referência de Dewey à vida nos leva novamente aos muitos espaços de educação além da escola, cujo campo vem sendo pesquisado atualmente no âmbito da chamada Pedagogia Social.⁴ Ainda com pouca tradição teórica no Brasil, a Pedagogia Social vem sendo estruturada como área específica do conhecimento, especialmente na Alemanha, na Itália e na Espanha (Colom, 1992; Pérez Serrano, 2004; Caliman, 2006). Esse esforço científico tem contribuído para o avanço das reflexões sobre um tipo de educação a que chamamos socioeducação e que, como vimos, recebe diversos outros nomes no Brasil, como educação extra-escolar, educação pós-escolar, educação complementar ou educação não-formal.

A intervenção socioeducativa acontece nos processos em que as habilidades e competências mais diversas podem ser desenvolvidas. Muitas delas são requeridas pelas emergências da vida, outras se referem a valores e atitudes de cidadania e desenvolvimento humano. Trata-se de uma educação que exige ações que transitam da informalidade das relações sociais de grupos mais próximos até uma formalidade muito específica de cursos de formação profissional, por exemplo.

Há, em grande parte das atividades realizadas nesses contextos da educação chamada não-formal, uma intencionalidade educativa, há conteúdos planejados, objetivos a

⁴ Realizou-se recentemente em São Paulo o II Congresso Internacional de Pedagogia Social, promovido pela Universidade de São Paulo. Ver: < <http://pedagogiasocial.incubadora.fapesp.br/portal/congresso-2008-1> >.

alcançar, mas também maior flexibilidade, com possibilidade de alteração de processos para acolher demandas mais emergentes, e, sobretudo, um compromisso forte com a aplicação do conhecimento à vida prática no cotidiano.

Ainda que muitos desses processos aconteçam de modo incidental, sem planejamento ou objetivos educativos explícitos, é inegável sua influência no desenvolvimento humano e na formação dos sujeitos em todos os níveis.

Por sua diversidade e proximidade territorial, as organizações de apoio socioeducativo no contraturno escolar ofertam um leque de oportunidades de aprendizagem de que o grupo infanto-juvenil precisa e pelo qual tem interesse.

Diversas iniciativas públicas municipais, como em São Carlos, Nova Iguaçu, Belo Horizonte, Bebedouro, caminham na direção de fortalecer e integrar as experiências escolares com a ocupação de espaços formais e não-formais de educação, em que praças, parques, igrejas, postos de saúde e organizações não-governamentais se tornam parte de uma comunidade de aprendizagem, beneficiando os alunos com uma educação em tempo integral.

Registram-se ainda algumas ações públicas voltadas para a abertura da escola à participação da família e da comunidade, especialmente nos finais de semana. Em 2003, o governo do Estado de São Paulo lançou o programa Escola da Família, com a participação de estudantes universitários, voluntários e profissionais da educação, visando possibilitar a abertura das escolas públicas aos sábados e domingos, transformando-as em centros de convivência, com atividades voltadas às áreas esportiva, cultural, de saúde e de trabalho. Na mesma linha, em 2004, o governo federal lançou o programa Escola Aberta, que propõe a "ampliação das relações entre escola e comunidade e o aumento das oportunidades de acesso à formação para a cidadania", estimulando as escolas públicas a proporcionar aos alunos a frequência a espaços alternativos em suas comunidades nos finais de semana.

Nos Estados Unidos, mesmo com um período escolar de sete horas diárias no ensino fundamental, o governo federal financia e apóia as atividades complementares nos *after school programs*, que têm proporcionado a um grande número de crianças e jovens outras oportunidades de educação nos períodos em que não estão na escola. Financiamento, apoio ao desenvolvimento de projetos pedagógicos, pesquisa e assessoria técnica são disponibilizados por associações e grupos que dão suporte às organizações que trabalham nessa área.⁵

Educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro.

⁵ Para conhecer essas diferentes alternativas de apoio aos programas socioeducativos no pós-escola nos Estados Unidos, ver: < <http://www.afterschoolalliance.org/> > ; < <http://www.naaweb.org/> > ; < <http://www.afterschool.gov/> > . Acesso em: 30 mar. 2008.

Propusemo-nos discutir a educação integral ampliando a perspectiva sobre sua efetivação na escola e além dela. O tema, embora freqüente em alguns discursos, ainda é pouco estudado. Mesmo nas pesquisas acadêmicas, a questão pouco aparece como objeto de estudo específico, embora se possa localizá-la a partir de concepções diversas.

A educação integral, legalmente assegurada pelo paradigma da proteção integral das leis da infância e adolescência, permite pensar na exigibilidade desse direito para todas as crianças. A população mais vulnerável precisa ter acesso às políticas públicas de qualidade e às pontes que acelerem sua inclusão no mundo da cidadania. A aprendizagem é um caminho privilegiado para a inclusão social, mas precisa de uma pedagogia social que, na perspectiva da equidade, incorpore novas estratégias e movimentos em prol da educação integral.

Afirmamos que o reconhecimento da centralidade da escola na educação das novas gerações não deve ocultar as potencialidades desta em outros contextos e espaços de aprendizagem, na família, no convívio social mais amplo e nas organizações e agências que a criança freqüenta, ou deveria freqüentar, em sua vida cotidiana. Como nos lembra Heller (1977), é nas esferas da vida cotidiana que os indivíduos começam sua formação e se conectam permanentemente com a vida.

A associação entre educação integral e desenvolvimento integral se ancora na oferta regular e contínua de oportunidades para um crescimento humano tecido na experiência socioistórica, na articulação das diversas dimensões da vida e na interdependência entre processos e contextos de vida. Neste mundo real a criança precisa adquirir competências sociais, físicas, intelectuais e emocionais, engajando-se com confiança em projetos cada vez mais complexos e em relações ampliadas.

Os muitos espaços e organizações de educação e aprendizagem cuja potencialização já vem sendo aproveitada em programas de educação integral em muitos municípios brasileiros animam a pensar em novas possibilidades de educação integral, conjugadas entre as experiências escolares e não-escolares, que continuem a oferecer oportunidade de crescimento pessoal e social a todas as crianças brasileiras.

Referências bibliográficas

BRASIL. Presidência da República. *A Cúpula Mundial de Copenhague e a exclusão social no Brasil: estratégias inovadoras de inclusão no campo da Educação. A parceria entre Estado e sociedade para a redução do insucesso escolar. Documento final da Terceira Rodada de Interlocação Política – IV Reunião do Conselho da Comunidade Solidária.* Brasília, 1999.

BRONFENBRENNER, U. Ecological system theory. *Annals of Child Development*, n. 6, p. 187-249, 1989.

_____. Discovering what families do. In: BLANKENHORN, D.; BAYME, S.; ELSHTAIN, J. B. (Ed.). *Rebuilding the nest: a new commitment to the american family.* Wisconsin: Family Service America, 1990.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Org.). *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley, 1998. v. 1 [Theoretical models of human development].

CALIMAN, G. *Desvio social e delinqüência juvenil: teorias e fundamentos da exclusão social*. Brasília: Universa, 2006.

CARVALHO, I. P. *Centro da Juventude do Jardim do Éden: um estudo socioantropológico*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 1997.

CARVALHO, M. C. B. *Ações socioeducativas no pós-escola como enfrentamento da iniquidade educacional*. São Paulo: Cenpec, 2006. Disponível em: < http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=32 > . Acesso em: mar. 2008.

_____. *A educação integral inscrita na política pública*. São Paulo: Cenpec, 2007. Disponível em: < http://www.cenpec.org.br/modules/biblioteca_digital/index.php?op=v_reg&bib_10_id=5 > . Acesso em: jan. 2008.

CAVALIERE, A. M. Em busca do tempo de aprender. *Cadernos Cenpec*, n. 2, 2006.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (Cenpec). *Relatório de pesquisa: educação integral*. São Paulo: Cenpec, Unicef, 1999.

_____. *Pesquisa de indicadores de desempenho das ações socioeducativas*. Versão preliminar. Prêmio Itaú-Unicef. 2006.

COIMBRA, C.; NASCIMENTO, M. L. *Programas compensatórios: seduções capitalistas?* Niterói: Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2005. Disponível em: < http://www.slab.uff.br/exibetexto2.php?link=.%2Ftextos%2Ftexto27.htm&codtexto=27&cod=27&tp=t&nome_autor > . Acesso em: 25 fev. 2007.

COLL, C. Educação, escola e comunidade: na busca de um novo compromisso. *Pátio – Revista Pedagógica*, Porto Alegre, n.10, p. 8-12, 1999.

COLOM, A. J. et al. *Modelos de intervención socioeducativa*. Madri: Narcea, 1992.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2003.

FERRÃO, M. E.; FERNANDES, C. O efeito-escola e a mudança: dá para mudar? – Evidências da investigação brasileira. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (Reice)*, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: < <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/FerraoyFernandes.htm> > . Acesso em: out. 2008.

FRANCO, C. O Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 127-133, maio/ago. 2001.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

GOHN, M. da G. Educação não-formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2006, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000300002&lng=en&nrm=iso> . Acesso em: 14 fev. 2007.

GUARÁ, I. M. F. R.; CARVALHO, M. C. B. *Gestão municipal dos serviços de atenção à criança e ao adolescente*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 1997.

HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.

KOLLER, S. *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 4, n. 1, jun. 2004. Disponível em: < http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006&lng=en&nrm=iso> . Acesso em: 28 abr. 2008. ISSN 1808-4281.

MASSI, C. D. B. Educação integral. *CEPPG Revista*, Catalão (GO), v. 5, n. 9, p. 16-25, 2003. Disponível em: < <http://www.educacional.com.br/articulistas/cosme0001.asp>> . Acesso em: jan. 2007.

MAURÍCIO, L. V. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. *Cadernos Cenpec*, n. 2, 2006.

MENEZES, Naércio Aquino. [Palestra apresentada] Mesa: Monitoramento e avaliação de resultados: parâmetros no acompanhamento e apreciação de políticas públicas de educação integral. In: SEMINÁRIO TECENDO REDES PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL, São Paulo, 2006. [Anais...] São Paulo: Cenpec, 2006. Disponível em: < http://www.cenpec.org.br/memoria/uploads/F1706_152-05-00009%20Tecendo%20Redes_semin%20rio.pdf> .

NOAM, G. Aprendendo com entusiasmo: conectando o mundo da escola ao pós-escola por meio da aprendizagem por projetos. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n. 2, 2006.

PÉREZ SERRANO, Glória. *Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madri: Narcea, 2004.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: 15 out. 2008.

RIBEIRO, V. M. Estatísticas para melhorar o conhecimento de letras e números. *Cadernos Cenpec*, n. 3, 2007.

ROJAS, H. L.; GUTIERREZ, Martha L. Enfoques de análisis de los contextos educativos. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, n. 8, 2004. Disponível em: < http://www.umce.cl/~dialogos/n08_2004/lamas.swf> . Acesso em: 21 out. 2008.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (Reice)*, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: < <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Soares.pdf>> . Acesso em: 15 fev. 2008.