

Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Lúcia Helena Alvarez Leite
Levindo Diniz Carvalho
Camila do Carmo Said
(orgs)

Educação Integral e Integrada

**Módulo III - Educação Integral e Integrada:
Reflexões e apontamentos**

Faculdade de Educação - UFMG
TEIA - Territórios, Educação Integral e Cidadania

Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Faculdade de Educação da UFMG

2010

Curso de Aperfeiçoamento na modalidade de Educação à Distância:

Educação Integral e Integrada

Módulo III - Educação Integral e Integrada: Reflexões e Apontamentos

Revisão de texto

Luiz Antônio dos Prazeres

Projeto gráfico e diagramação

Raíssa Pena

Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Lúcia Helena Alvarez Leite

Levindo Diniz Carvalho

Camila do Carmo Said

(orgs)

Educação Integral e Integrada

**Módulo III - Educação Integral e Integrada:
Reflexões e apontamentos**

E24	<p>Educação integral e integrada : Módulo III – educação integral e integrada: reflexões e apontamentos / Organização: Lúcia Helena Alvarez Leite, Levindo Diniz Carvalho, Camila do Carmo Said. – Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010. 128 p.</p> <p>Curso de aperfeiçoamento na modalidade de educação à distância: educação integral e integrada. Publicação produzida pelo TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania.</p> <p>1. Escolas. 2. Educação integral. 3. Educação – Aspectos sociais. I. Leite, Lúcia Helena Alvarez. II. Carvalho, Levindo Diniz. III. Said, Camila do Carmo. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p>
	CDD- 371.35
Catalogação da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG	

Faculdade de Educação - UFMG
TEIA - Territórios, Educação Integral e Cidadania

Sumário

Unidade I - Conceitos e definições

Levindo Diniz Carvalho, Brenda Rios, Camila do Carmo Said, André Deodato

1. Com o pé na estrada	7
2. Educação e práticas sociais	8
3. Sujeitos da educação integral	26
3.1 Compreendendo as infâncias	26
3.2 Compreendendo as juventudes	38
3.3 O que é ser jovem? O que é a juventude?	42
4. Infâncias, Juventudes e a Educação Integral	46
5. Bibliografia	52

Unidade II - Novos saberes

Levindo Diniz Carvalho, Brenda Rios, Camila do Carmo Said, André Deodato

1. Com o pé na estrada	55
2. Educação e Diversidades: possibilidades de um diálogo	56
2.1 Educação e a dimensão de gênero	57
2.2 Educação e a dimensão étnico-racial	62
3. Comunicação, novas tecnologias e o conhecimento	76
4. Bibliografia	90

Unidade III - Educação integral e a escola

Tânia de Freitas Resende, Levindo Diniz Carvalho

1. Com o pé na estrada	93
2. “Ensino integral” no início da República brasileira	94
3. A escola como construção sociocultural.....	99
4. Educação integral e escola no Brasil contemporâneo	104
5. Bibliografia	126

Esse material faz parte do Curso “Educação Integral e Integrada – Modalidade à Distância”, e tem como principal objetivo oferecer aos professores, agentes culturais, e aos demais profissionais da educação, condições de observar e introduzir nas suas reflexões novas concepções acerca da ampliação da jornada escolar e as implicações desta ampliação no âmbito das políticas públicas em Educação.

Esperamos, com esse livreto, estimular a todos para participarem da construção de estratégias pedagógicas e de gestão para a implementação da Educação Integral/Integrada.

TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania

Com o pé na estrada

No módulo II, discutimos o desenvolvimento da Educação Integral no Brasil, compreendemos a contextualização histórica, os marcos legais e visualizamos os programas e as políticas de educação integral na educação básica brasileira. Falamos muito sobre o desenvolvimento da educação integral, não é mesmo?

Mas, quando falamos em educação integral, o que queremos dizer? Qual o significado desse termo? Toda educação é integral? Por que denominar a educação como integral? Existe uma única concepção ou há diferentes concepções de educação integral?

Neste módulo, vamos discutir as idéias acerca de educação e de educação integral e como a compreensão de uma educabilidade integral nos dias de hoje nos provoca a pensar as crianças e jovens como sujeitos e ampliar os saberes que temos sobre a escola e o papel dos educadores nesse processo.

Educação e práticas sociais

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”
(Provérbio Africano)

Segundo o autor Carlos Rodrigues Brandão (1985), a educação está em todos os lugares. Na vida social, vivemos a todo momento uma diversidade de práticas e de experiências que produzem um contínuo processo de socialização, assimilamos e recriamos papéis sociais, normas de convívio, códigos de conduta e valores, enfim, apreendemos a sociedade.

Desse modo, existem inúmeras educações, pois ensinar e aprender são próprios das relações que se dão na família, na escola, no campo de futebol, na praça, no museu, na internet... A educação se dá na sociedade e reflete o contexto onde ocorre.

“ 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. (Carlos Rodrigues Brandão, 1985, p.7).

Segundo Brandão, em vários momentos da história, tipos diversos de sociedade criaram diferentes maneiras para lidarem com o saber, pois a educação é um fenômeno social, cultural e histórico. Em todas as dimensões da vida existem processos educacionais e em todos os instantes desenvolvemos ações de ensino e de aprendizagem.

Vejamos, como exemplo, os episódios a seguir, relatos de uma pesquisa feita com crianças indígenas Pataxós e nos ajudam a pensar em como a educação se dá nas relações sociais e no diálogo com o universo cultural.

Fotografia: Levindo Diniz Carvalho



Burrinho de mandioca

“ O cacique Soin Pataxó estava voltando da horta com um saco cheio de mandiocas que acabavam de ser colhidas. Ele chamou as crianças para mostrar um brinquedo [...]. Separaram as mandiocas boas das ruins (que são as que ficariam amargas ao serem cozidas), explicando às crianças como fazer para saber qual estava ruim, pela dureza da casca ele disse:

– Essas vão para panela e essas vão para o brinquedo.

Falando com calma, cada passo da construção do brinquedo, com a ajuda de um facão ele mostrou às crianças que podem fazer com as mandiocas ‘ruins’ um burrinho para brincar. O cacique lembra, ainda, às crianças que no seu tempo de menino ela morava em Barra Velha na Bahia e que esse era um dos brinquedos de que mais gostava.

(Fonte: CARVALHO, 2007)

Essa experiência permitiu às crianças, ao mesmo tempo, brincar e se apropriarem de saberes, como escolher a mandioca certa para fazer brinquedos. Além disso, as crianças construíram saberes sobre a natureza e sobre o uso de seus elementos, o que consiste numa forte característica da vida na aldeia. Nas relações sociais, as crianças incorporaram à cultura pataxó, seus elementos mitológicos e valores que marcam sua relação com o meio ambiente. Veja esse outro diálogo das crianças indígenas:



As crianças brincavam de correr próximo à horta, quando se iniciou o seguinte diálogo:

Menino 1: – Você está Pisando no feijão! Saí daí!

Menino 2: – Não tinha visto, esse feijão é de Dione?

Menino 1: – Não sei de quem é, mas não vamos pisar aqui.

Quem maltrata a natureza o pai da mata pega, quem faz maldade a caipora faz perder o caminho.

Nesses exemplos, vemos como a vida social é marcada por ensinamentos e aprendizagens. Essas experiências existem em todas as esferas e práticas de nossas vidas. Nesse sentido, a educação ocorre



(...) em um complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico. Nesse campo educativo amplo, estão incluídas as instituições (família, escola, igreja, etc.), assim como também o cotidiano difuso do trabalho, do bairro, do lazer. (DAYRELL, 143: 2001).



No entanto, apesar dessas evidências, ainda permanece no imaginário social a concepção de educação reduzida à educação escolar e formal. Como observa Arroyo (2001), a escola não constitui a principal fonte para a construção do projeto de vida dos sujeitos. Contudo, o correto é compreendê-la como um dos espaços e tempos educativos, formadores e culturais essenciais.

Os tempos e espaços escolares são imprescindíveis. No entanto, há outros espaços e instâncias, como o local de trabalho, os círculos de amizade, as redes sociais virtuais, os veículos de comunicação de massa e a própria convivência na cidade, no trânsito, nos espaços públicos, onde também acontecem processos formativos.

Um outro exemplo pode ser visto em grupos culturais juvenis, como os grupos de rap. Nos discursos musicais produzidos por eles, revela-se uma reação dos jovens da periferia aos problemas sociais que os atingem de forma específica, como se observa no trecho da letra de música a seguir:

*O racismo e o machismo é demais
(não tá com nada)
Queremos estar ao lado e não atrás
Ele pode tudo, eu vou ver se eu posso
Ele vai onde quer e não respeita o próximo.
No jogo da submissão devo pedir permissão
Acha que é meu dono, mas não é não.
Nossas diferenças devem servir de força e não de empecilho
Não vamos calar a boca
Exigimos respeito dentro dos nossos direitos
Sexismo, injustiça, preconceito
Ao ouvirem nossa posição
Preferiram que estivesse em sua frente dançarina do Faustão
Patricinha de shortinho, pele clara, cabelo lisinho.*

(Fragmento de “Que venha a folga, ainda que tardia”, do grupo de rap feminino Negras Ativas, da cidade de Belo Horizonte).

Quando produzem um rap como esse, essas jovens interpretam, ressignificam e problematizam elementos como o preconceito, fator comum em suas realidades. Essa problematização foi elaborada nas experiências de sociabilidade dessas jovens, nos encontros de convivência com seus pares, espaços onde circulam suas opiniões e interesses, onde elas aprendem valores e constroem projetos de vida.

Nós nos constituímos como sujeitos nas relações que estabelecemos em diferentes instâncias de sociabilidade e trocas culturais. Veja o exemplo do educador Gil Amâncio, ele relata como suas relações sociais foram fundamentais na compreensão que ele tem hoje sobre educação e cultura, e na constituição da sua própria identidade.



Flashes de viagem



Nesses flashes, são apresentados depoimentos do arte educador Gil Amancio, no I Seminário TEIAS de Cidadania, em dezembro de 2009.

O arte educador Gil Amancio tem experiências no campo da música e teatro, além de acompanhar diversos projetos de educação e cultura. Atualmente, é membro do grupo NEGA – Núcleo Experimental de Arte Negra e Tecnologia. Para obter mais informações, visite: <http://gilamancio.blogspot.com/>

Mas, como a escola pode dialogar com essas experiências? Como considerar na escola esses processos educativos e saberes construídos nas diferentes realidades socioculturais? Como a escola pode articular esses saberes aos saberes escolares?

Essas são questões que pretendemos responder ao longo de todo o curso, tendo como pressuposto a ideia de que os diversos campos de aprendizagem se complementam, pois na vida cotidiana mesclam-se as várias práticas: sociais, culturais e educativas.

Vocês podem estar se perguntando: Por que essa compreensão mais ampla do termo educação é necessária para discutirmos a educação integral?

Porque, ao considerar essa perspectiva, passamos a compreender que a educação integral articula-se a uma ampla rede de atores, de práticas e de instituições sociais.

O projeto “Ser-tão Brasil”, por exemplo, ocupa ruas, escolas, praças, centros sociais integrando saberes de educadores sociais, mestres populares, crianças e jovens tendo como eixo a valorização da cultura popular brasileira.





Seguindo as trilhas

Ser-tão Brasil

www.visertaobrasil.blogspot.com

Este blog reúne grupos culturais de 12 comunidades de Salvador e 16 cidades do interior da Bahia. A partir de articulações político-culturais, pelo bem comum e possibilidade da vida simples e digna em cada lugar, busca inspirar novas experiências organizadas coletivamente, com e pela juventude, que valorizem a criatividade, a liberdade, a criação artística, as culturas tradicionais locais, a relação do homem com a terra e as formas solidárias de sobrevivência.

No site, vocês poderão conhecer inúmeras ações do projeto, vale a pena visitar a programação dos festivais e refletir como essas são atividades que podem contribuir efetivamente para a construção da cidadania.

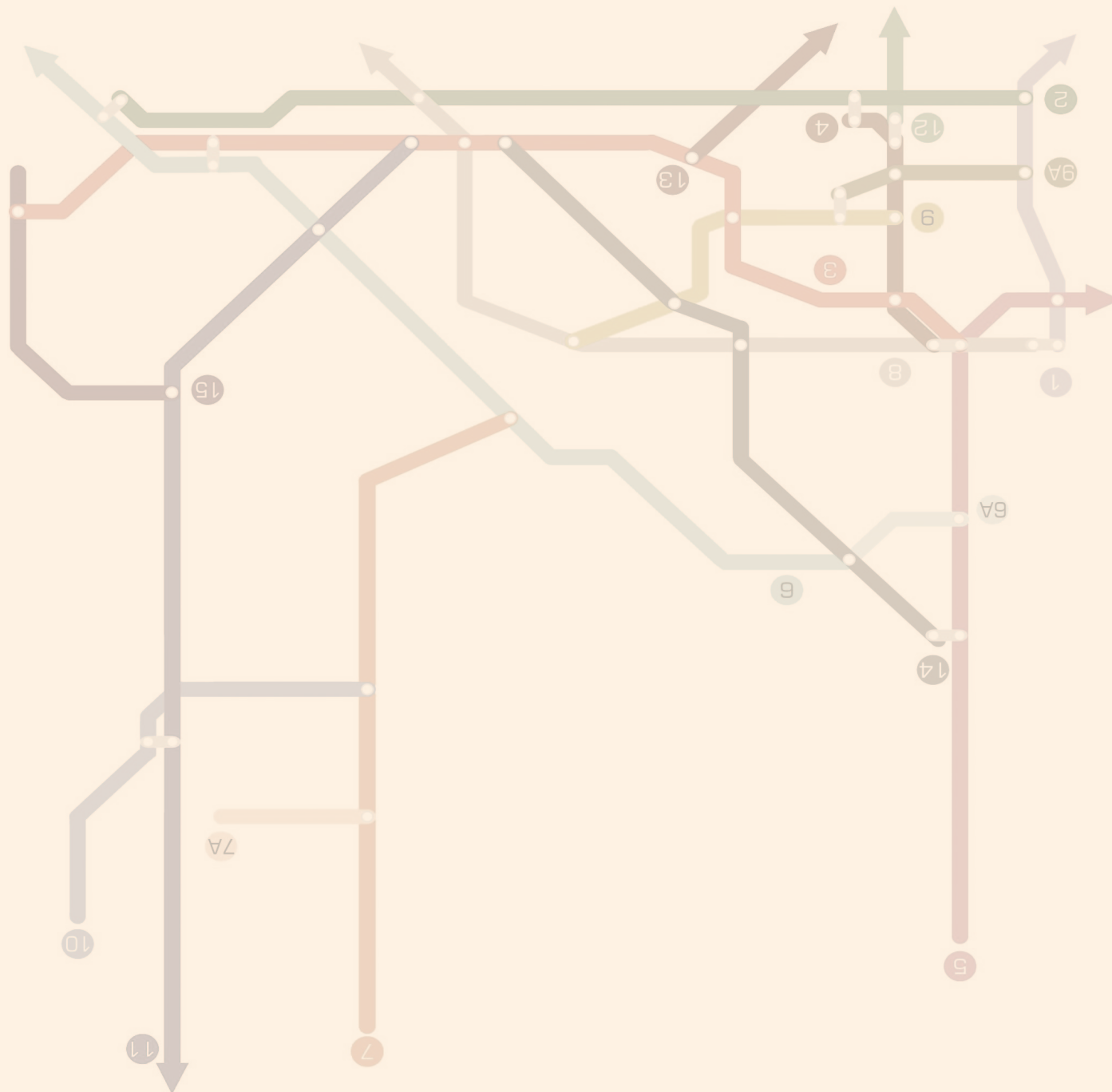
O projeto é coordenado pelo CRIA – Centro de Referência Integral de Adolescentes, que tem sede em Salvador. O CRIA é um marco nacional nas práticas educativas que valorizam a formação cultural e cidadã de jovens, vale a pena navegar pelo site: <http://blogdocria.blogspot.com/>

Quando ampliamos nossa visão acerca da educação, somos provocados a refletir que as experiências de educação integral devem considerar o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, as identidades culturais, contextos sociais e principalmente construir

“ uma prática pedagógica globalmente compreensiva do ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes. (GUARÁ, 01: 2007).

Pensar uma educação integral é pensar na formação humana de crianças e de jovens, em conexão com a sociedade mais ampla, mas com laços sociais que sustentem o direito à educação e à proteção social desses sujeitos.

Uma forma de aprofundar um pouco mais esse debate é conhecer, por exemplo, o trabalho do CENPEC - O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. As ações do Cenpec têm como foco a escola pública, os espaços educativos de caráter público e as políticas e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades.





Seguindo as trilhas

CENPEC

www.cenpec.org.br

O Cenpec - O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social.

No site vocês poderão conhecer inúmeras experiências, relatos de projetos e publicações que integram as discussões de educação e ação comunitária.

Compartilhando impressões de viagem



Fórum 1: Educação, práticas sociais, cultura e escola

Com base no texto do guia de viagem, no vídeo com depoimentos do professor Gil Amâncio, na Experiência do projeto Ser-Tão Brasil e do CENPEC, vamos refletir no nosso fórum Educação, práticas sociais, cultura e escola sobre a amplitude do conceito de educação e as relações entre educação, cultura e pertencimento social.

Sujeitos da educação integral

Quem são as crianças e os jovens para os quais estamos pensando essa educação integral? Como se constituem como sujeitos e como apreendem o mundo, seus conhecimentos, seus valores éticos, morais, estéticos, sua cultura?

O modo como vemos e pensamos esses sujeitos interfere no modo como nos relacionamos com eles. Ao pretendermos desenvolver um trabalho com crianças e jovens, torna-se necessário compreender quem são esses sujeitos socioculturais, quais as suas demandas, suas necessidades e suas expectativas.

A educação integral só terá sentido se for realizada com o claro objetivo de garantir os direitos e criar oportunidades legítimas de formação das crianças e jovens. Um desafio para nós educadores é construir um olhar sensível aos sujeitos com os quais trabalhamos e criar oportunidades para que eles se desenvolvam em todas suas dimensões físicas, afetivas, cognitivas e sociais.

Compreendendo as infâncias

Apesar de sempre ter havido crianças, nem sempre houve a idéia da infância. O reconhecimento de que ser criança é diferente de ser adulto, ou seja, a idéia de que a infância é um ciclo da vida específico e singular foi historicamente construída.

Hoje, há um conjunto de representações sociais sobre as crianças, que as compreende como atores sociais. Tal idéia coloca-nos em oposição a uma concepção de infância considerada como simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais, uma folha em branco em que nós adultos poderíamos escrever o que quisermos.

É importante rompermos com concepções tradicionais dominantes acerca das crianças que os definem como seres irresponsáveis, imaturos, incompetentes.

Algumas idéias sobre a criança...

No período da infância, o mundo ganha significado na experiência simbólica, por meio das interações entre as crianças e entre essas e os adultos. Nessa interação, a criança compreende o mundo, experimenta suas emoções e elabora suas experiências, interpretando e aprendendo.

A imaginação é um exercício que faz parte da construção da visão de mundo pela criança e é uma forma própria de aprender. No desenrolar da brincadeira, a criança mistura o tempo todo vivências que são imaginárias com decisões e circunstâncias que são concretas. Essa transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos ajuda a criança a interpretar e a compreender o mundo, e ainda a construir pensamentos concretos. Fazer de conta é também um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem diante das diferentes situações.

A necessidade do coletivo é outra forte característica da ação da criança. Em suas interações e em brincadeiras coletivas, as crianças impõem regras, combinados e punições, que podem exercitar seu autocontrole, ao serem obrigadas, por exemplo, durante a ação do jogo, a adaptar suas próprias ações às do companheiro; ou, em uma negociação, a ouvir a opinião do outro e a construir acordos, considerando todas as idéias e interesses. Nas interações com irmãos, adultos e, principalmente, com seus pares, a criança internaliza ações, comportamentos e saberes, notadamente quando a situação vivida envolve coisas que ela não sabe.

The background is a detailed street map of Belo Horizonte, Brazil. Two red 3D cubes are positioned on the map, one on the left and one on the right. A thin red line connects the top corners of these two cubes, extending across the map. The map shows various streets, including Av. Afonso Pena, Av. Amazonas, and Av. Brasil. A dark grey rectangular box is overlaid on the map, containing the title 'Ultrapassando fronteiras'.

Ultrapassando fronteiras

Para ampliar essas reflexões, sugerimos a leitura dos seguintes textos:

1) GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. *Infância, sociedade e cultura*. In: CARVALHO, Alysso et AL (org). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

2) *Sobre infâncias e cultura*. Levindo Diniz Carvalho.

A legislação internacional, acompanhando os desenvolvimentos científicos, consigna à criança o estatuto de cidadão de plenos direitos. Trata-se, efetivamente, de conferir à criança um estatuto conceitual e cívico em plano de igualdade com os outros grupos ou categorias geracionais, no quadro da sua especificidade.

Essa especificidade da infância pode ser reconhecida em suas produções culturais, manifestada por meio de brincadeiras, músicas e desenhos, linguagens pelas quais as crianças apreendem e significam o mundo. O portal Cultura da Infância é um espaço para trocas de experiências e relatos de projetos sensíveis às culturas da infância e reúne interessantes exemplos de trabalho.

Flashes de viagem



Portal Cultura da Infância

O Portal Cultura infância nasce com a proposta de reunir informações e experiências a respeito do universo da criança nos campos da arte, cultura, comunicação e educação. O Portal tem contribuições de pesquisadores, educadores, pedagogos, psicólogos, pais, artistas, gestores de cultura, oficinairos e etc. Vale a pena visitá-lo:

<http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php>

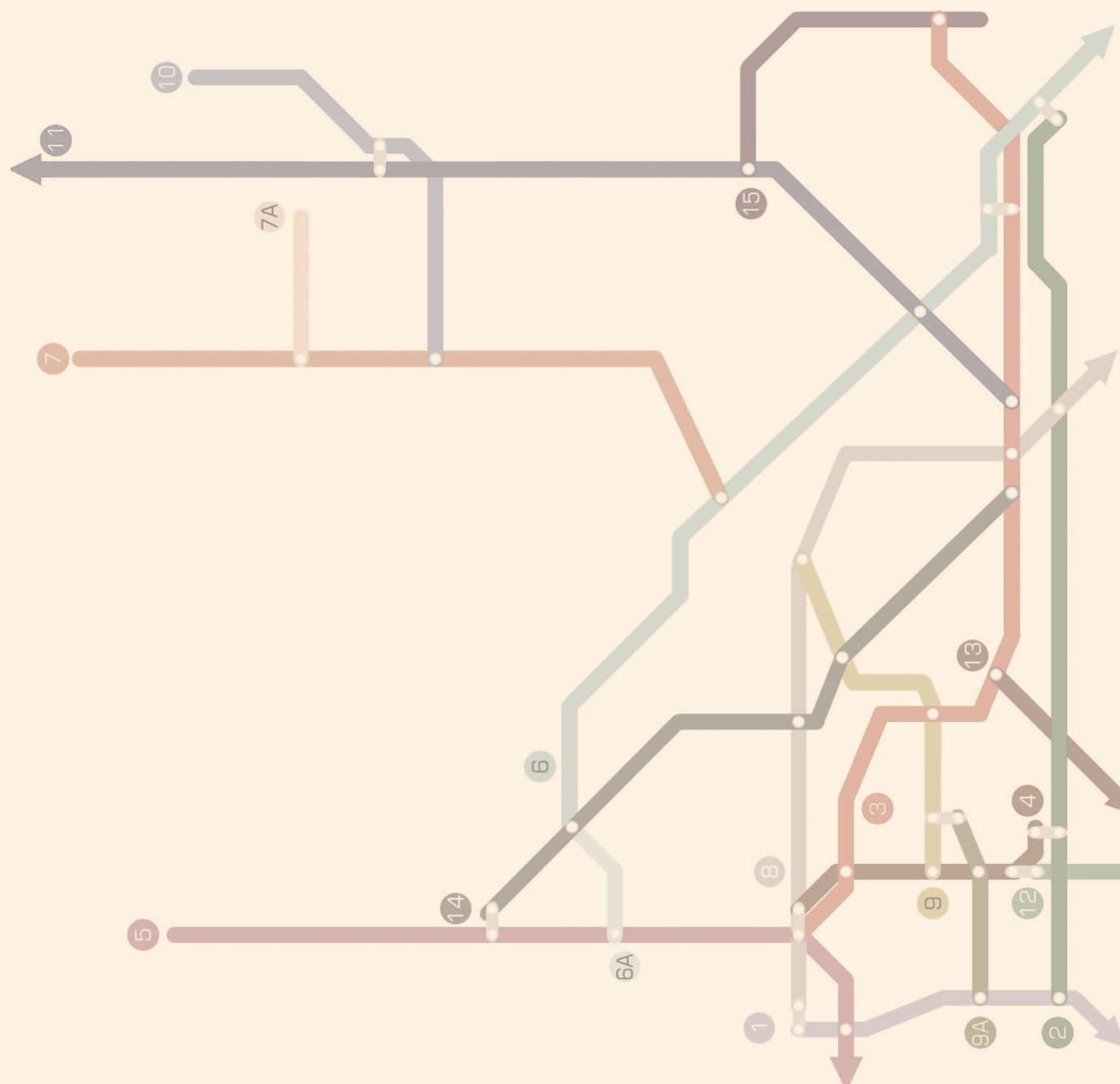
Os aspectos históricos, sociais e culturais conformam diferentes infâncias. É muito diferente ter sido criança num tempo ou noutro, ser criança num lugar ou noutro, em grupo ou noutro, em uma família ou em outra. Nesse sentido, diferentes crianças, embora tenham traços comuns e características recorrentes em vários ciclos da vida, possuem identidades próprias ou múltiplas identidades construídas a partir de suas interações sociais.

É necessário rompermos com a visão de que as crianças são problemas, e ainda reconhecer a situação estrutural, os contextos de violação dos direitos e as precárias condições de vida e de sociabilidade de muitas crianças.

Uma imagem de criança na escola ou na rua, nos limites da sobrevivência ou na violência e até no tráfico pode ser um gesto trágico, frente ao qual não cabem nem políticas sociais compassivas, nem didáticas neutras. E, menos ainda, autoritárias posturas de condenação. Diante da barbárie com que a infância e a adolescência populares são tratadas, o primeiro gesto deveria ser ver nelas a imagem da barbárie social. A infância revela os limites para sermos humanos em uma economia que se tornou inumana. (Miguel Arroyo, 2004).

A privação de direitos e as práticas educativas que não reconhecem a especificidade da criança trazem como consequência a idéia de que “ser criança não significa ter infância”, essa é a tese do filme *A invenção da infância*.

Assim como a infância, a noção de juventude é socialmente construída, sendo um grupo social diverso, no qual estão presentes diversas condições tais como a classe, a etnia, o gênero, entre outras, o que implica compreendê-la na sua diferença. Na tentativa de contribuir para essa compreensão, apresentaremos, a seguir, o que entendemos quando nos referimos a essa fase da vida.



Flashes de viagem



Filme: *A invenção da infância*

O filme *A invenção da infância* é um retrato da multiplicidade de infâncias no Brasil. Além de apresentar a construção social e histórica do conceito de infância, o vídeo apresenta depoimentos de crianças de diferentes contextos socioculturais e co-relaciona a experiência de vida das crianças a questões contemporâneas como a cultura de massa, a regulação do tempo e a formação das crianças.

Compreendendo as juventudes

Elaborar uma definição do que seja a juventude não é uma tarefa fácil. Isso porque, por um lado, há uma dificuldade de construir uma definição que consiga abranger a heterogeneidade do real e, por outro, é possível observar que algumas representações sobre esse segmento estão presentes no imaginário social, interferindo na sua compreensão. Contudo, segundo Abramo (1994), dentro dessas séries de imagens, é possível identificar algumas definições básicas e amplamente generalizadas.

A primeira imagem tende a apreender a juventude como uma etapa de transição, como um período de preparação para o ingresso na vida social adulta. Nesse sentido, por um lado, o jovem é apreendido pela sua negatividade, ou seja, é definido pelo que ainda não é e, por outro, pela indeterminação, representando um estado incerto, o qual não se é mais criança e, também, ainda não se é adulto.

“Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, bem como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro. (CARRANO; DAYRELL, 02: 2002)

Outra imagem presente é a idéia de que a juventude está à margem da vida social, sendo um tempo de liberdade, de prazer e de comportamentos exóticos. Aliada a essa concepção, há a tendência em considerar a juventude como um período para o ensaio, para o erro e para as experimentações.

Outra atitude comum, nas tentativas de conceituação da juventude brasileira é considerá-la como uma fase de vida marcada por certa instabilidade decorrente de problemas sociais. Isto é, uma imagem da juventude sempre vinculada a um problema social.

Observa-se, então, que essas concepções são HOMOGENEIZADORAS porque assumem que os jovens têm características, valores, desejos, necessidades e condições de vida iguais fazendo com que, portanto, sejam homogêneos. Assim, são ESTIGMATIZADORAS, pois consideram que determinados estigmas sobre os jovens são inatas ou naturais, isto é, já nascem com eles e são comuns nessa fase da vida.

Nesse sentido, como afirma Dayrell (2003), é necessário que essas imagens sejam questionadas porque tendem a analisar e a compreender os jovens pelo que eles não são, ressaltando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de ser jovem. Dessa forma, não se consegue apreender os modos pelos quais os jovens, principalmente se forem das camadas populares, constroem as suas experiências como tais, muito menos apreender as suas demandas.

Essas concepções e imagens que construímos sobre os jovens e suas possibilidades de formação e de construção de projetos de vida são tratadas de maneira interessante nos vídeos “Juventude” e “Adolescência”, vamos assistir a eles?

Flashes de viagem



Vídeo: *Adolescência*

Regina Casé insere-se na rotina de Armando, morador de uma comunidade marcada por vulnerabilidade social, no Rio de Janeiro, e discute com esse adolescente quais incômodos e quais benefícios o “ser adolescente” lhe proporciona. Esse vídeo também é uma produção do canal Futura.

O que é ser jovem? O que é a juventude?

Tomando como orientação as discussões propostas por diversos (as) autores (as), alguns pressupostos devem ser considerados, ao se analisarem questões ligadas às categorias de idade. Um primeiro aspecto é a compreensão que a juventude não é uma categoria natural, sendo, portanto, socialmente produzida. Nesse sentido, as representações sobre a juventude e a posição social que os jovens ocupam adquirem significados particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos. Abramo (1994) acrescenta que, em apenas algumas formações sociais, a juventude configura-se como um período destacado, como uma categoria com visibilidade social. Portanto, a compreensão dessa fase é socialmente variável, uma vez que a definição do tempo de duração, dos conteúdos e dos significados sociais desses processos apresenta variações entre as sociedades e segundo os grupos sociais de uma mesma sociedade.

Outro aspecto que deve ser considerado e relacionado ao anterior reside no fato de que as categorias de idade são construções históricas. Nessa perspectiva, as formas de periodização da vida e a definição de práticas relacionadas a cada período sofrem variações fundamentais no tempo. Sob essa perspectiva, Novaes (2006) ressalta que pensar a juventude brasileira contemporânea implica, por um lado, considerar a enorme diversidade contextual e sociocultural existente e, por outro, apreender as marcas geracionais comuns que caracterizam um determinado momento histórico.

O QUE SIGNIFICA SER JOVEM EM UM TEMPO DE:

- Trabalho restritivo e mutante;
- Multiplicação da violência tanto física quanto a simbólica;
- Evidentes riscos ecológicos;
- Rápidas mudanças tecnológicas?

Nessa perspectiva, entendemos que é fundamental considerar, ao se pensar as idades da vida, as relações entre as dimensões históricas, culturais, sociais e biológicas, pois, se há características universais (dadas pelas transformações biológicas) que acontecem numa determinada fase, a forma como cada sociedade, em um momento histórico determinado, e no seu interior, cada grupo social representa e convive com essas transformações é muito diversificada, pois, em cada tempo e lugar, são muitas as juventudes.

“Essa diversidade concretiza-se com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos. (DAYRELL, Juarez. 41: 2003.)

Nesses termos, compreendemos que a vivência da experiência juvenil tem um sentido em si mesmo, não sendo somente uma passagem para a vida adulta. Trata-se, portanto, de pensarmos a juventude desligada de critérios rígidos e fixos, como uma etapa da vida com um início e um fim predeterminados, mas como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, que tem especificidades que marcam a vida de cada um.

A questão posta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida.

Ultrapassando fronteiras

Para ampliar esse debate sugerimos:

- 1) A leitura do texto: DAYRELL, Juarez T. *A escola faz as juventudes. – Reflexões em torno da socialização juvenil.* Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.
- 2) A visita ao site: Observatório da juventude (<http://www.fae.ufmg.br/objuventude>). O “Observatório da Juventude da UFMG”, iniciado em 2003, situa-se no contexto das políticas de ações afirmativas, apresentando uma proposta de extensão articulada com eventos de pesquisa e de ensino, em torno da temática educação, cultura e juventude. No site, vamos encontrar artigos, relatórios de pesquisa e sínteses de projetos desenvolvidos pelo grupo.

Infâncias, Juventudes e a Educação Integral

Podemos indicar que crianças e jovens nos desafiam a pensar uma educação integral que contemple a formação humana, o exercício da cidadania e o direito de aprender. Assim, pensar na educabilidade desses sujeitos pressupõe pensar em:

Identidade e autonomia

Crianças e jovens são sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento. Uma formação para a cidadania reconhece cada ciclo de vida, suas peculiaridades e suas necessidades de proteção, socialização, aprendizagem e ainda valoriza a identidade cultural e étnica e de gênero de cada sujeito.

A educação para a autonomia implica a formação de sujeitos, a auto-reflexão e a determinação para compreender, analisar e avaliar o vivido, vinculando a experiência educativa à realidade dos sujeitos e aos seus desafios, escolhendo e agindo conscientemente diante de diferentes cursos de ação possíveis.

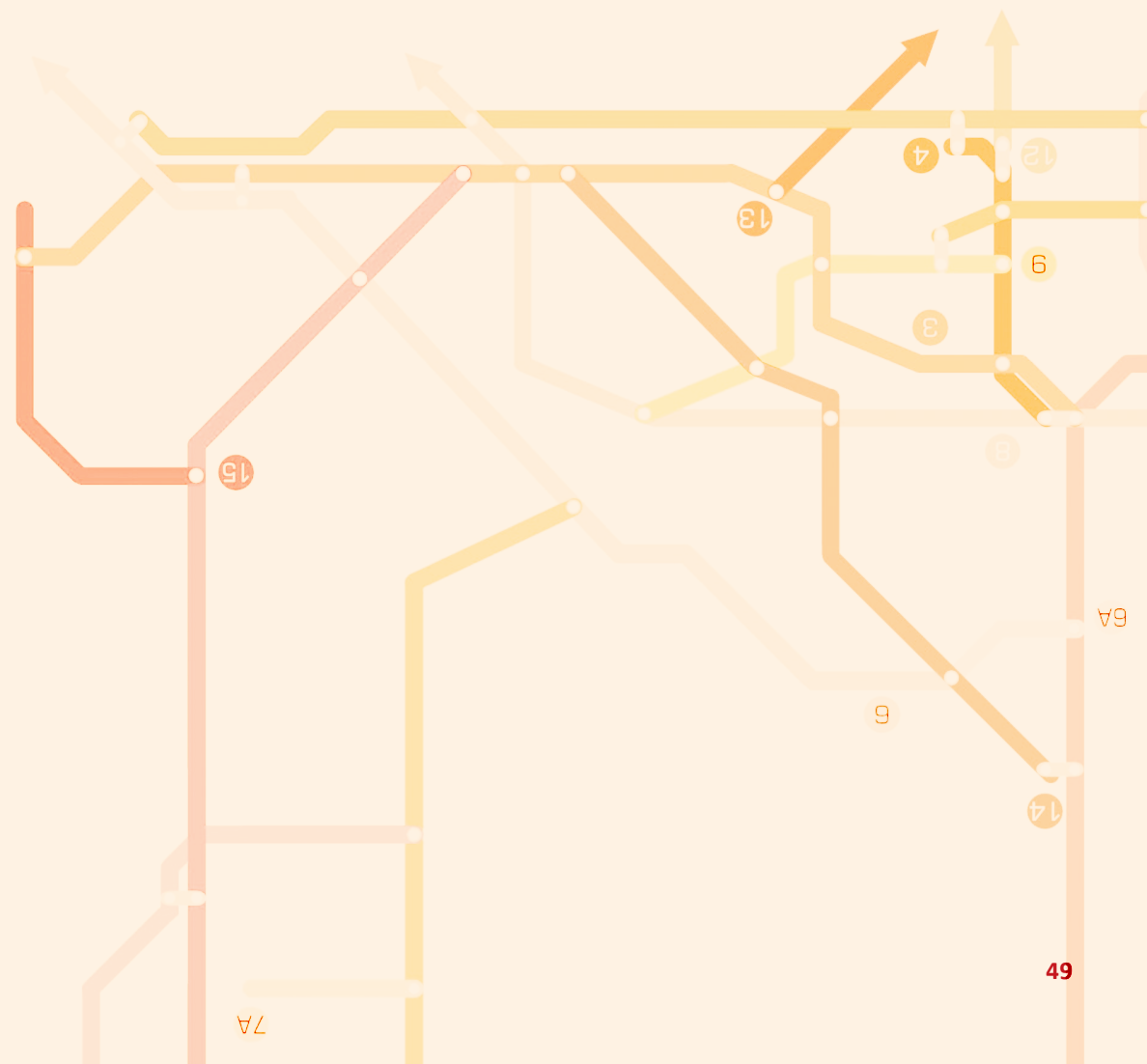
Protagonismo e participação

A formação integral e o exercício da cidadania também se dão na medida em que as crianças participam dos processos de pesquisa e de aprendizagem, vivenciam a convivência com o coletivo, tomam decisões, são responsáveis por tarefas, se dirigem para a organização dos espaços e dos tempos, ou seja, são percebidos e tratados como sujeitos protagonistas.

Nesse processo, elas constroem capacidades, habilidades e competências a partir de suas reais necessidades e de seu posicionamento crítico e reflexivo.

Convivência familiar e comunitária

Tanto a Constituição Federal quanto o ECA definem o direito à convivência familiar e comunitária como um direito fundamental. Ampliar o tempo de educação formal de crianças e jovens é também considerar que os processos educativos podem ocorrer na relação com a comunidade, por meio de seus sujeitos e espaços de convivência e trocas culturais.





Diário de bordo

Com base no texto do Guia de Viagem e dos vídeos: “A invenção da Infância” e “Juventude nota 10”, escreva em seu diário de bordo (ou blog) um texto que reflita como sua história de vida e seus percursos de aprendizagem dentro e fora da escola influenciam sua prática educativa.

Um possível título para esse texto seria: “Da criança e do jovem que fui ao educador que sou.”

Construindo mapas



Ao fim do módulo III, estará disponível na cartografia uma atividade relativa ao tema da infância e da juventude no seu contexto de trabalho. Visite o módulo VI e discuta essa atividade com o seu grupo.

Bibliografia

ABRAMO, H. W. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo, Scritta, 1994.

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena W. e BRANCO, Pedro Paulo M. (org). *Retratos da Juventude Brasileira. Análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 37 –72.

ALPÍZAR, L. BERNAL, M. Construção Social da Juventude. In: *Mulheres Jovens e Direitos Humanos: Manual de capacitação em direitos humanos das mulheres jovens e a aplicação da CEDAW*. ILANUD/REDLAC, p. 21-32, 2002.

ARROYO, Ml. *A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão*. Alfabetização e Cidadania. SP, n.º 11, RAAAB, p. 10-20, 2001.

ARROYO, Ml. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. . In: *Em Aberto*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, v.22, n.80, p. 97-108, abr. 2009.

CARRANO, P. C. R.; DAYRELL, J T. *Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo*. 2002. (mimeo). Disponível em <<http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/JOVENS%20BRASIL%20MEXICO.pdf>>.

CARVALHO, L. D. *Imagens da Infância: brincadeira, brinquedo e cultura*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

DAYRELL, J. T. A Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. T. (org.). *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, p. 136-161.

DAYRELL, J. T. O Jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n° 24, p. 40-53, set/out/nov/dez. 2003.

DEBERT, Guita Grin. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de

idade. BARROS, Myriam Moraes Lins (org). In: *Velhice ou Terceira Idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política*. 3º edição, RJ: Editora FGV, 2003, p. 49-68.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível Educar Integralmente. In: *Cadernos CENPEC*. Educação Integral. São Paulo, 2007, p.1-30.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: *Em Aberto*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, v.22, n.80, p. 65-81, abr. 2009.

NOVAES, R. *Juventude e sociedade: jogos de espelhos sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas*. 2006. Acesso em 10/04/2010. Disponível em: <http://www.antropologia.com.br/arti/colab/a38-novaes.pdf>

SAID, C. do C. *Minas da Rima: jovens mulheres no movimento hip-hop de Belo horizonte*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e Cerisara, Ana Beatriz (Orgs.) *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sócio Pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores, 2003.

SOUZA, S. J e. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

SPÓSITO, M. P. Juventude: Crise, Identidade e Escola. In: DAYRELL, Juarez (org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. BH: Ed. UFMG, 1996, p. 96 - 104.

SPÓSITO, M. P. Juventude e Educação. *Educação em Revista*. BH: Faculdade de Educação da UFMG, n.º 29, 1999.

Com o pé na estrada

São muitos os desafios para se pensar uma proposta de educação Integral que esteja afinada com a realidade contemporânea. Por um lado, a própria concepção de educação integral ganha inúmeras matizes. Por outro, a compressão das especificidades dos sujeitos - crianças e jovens - instiga-nos a criar uma pedagogia para infâncias e para juventudes.

Tendo em vista essa perspectiva, neste item discutiremos alguns saberes que consideramos fundamentais para se pensar a construção de propostas e de práticas em educação integral, sensíveis aos sujeitos e atentas à realidade contemporânea.

Embora não sejam uma novidade no campo da educação, “novos saberes” são discussões que há pouco tempo não eram devidamente consideradas e problematizadas nas políticas e nas práticas educacionais. São elas: as relações entre educação e diversidades, e a formas comunicação e interação por meio das novas tecnologias.

Educação e Diversidades: possibilidades de um diálogo

“Cada pessoa tem direito à igualdade, sempre que a diferença inferioriza e tem direito à diferença toda vez que a igualdade homogeneiza”.
(Boaventura Souza e Santos).

O que significa pensar a diversidade em propostas e práticas em educação integral? O que pressupõe para nós, educadores, a diversidade? O que implica compreender esse “novo saber” para o trabalho educativo, que exercemos com as crianças e com os jovens?

Acreditamos que pensar em práticas em educação integral provoca-nos a pensar nas diversas condições sociais e culturais, nas singularidades e nas pluralidades existentes que interferem na vivência dos sujeitos com os quais trabalhamos.

Compreendemos que os princípios de se pensar a educação para a diversidade envolvem as várias dimensões que a compõem e que estão presentes no nosso contexto social, como as dimensões de gênero, de religião, de etnia e raça, de sociedade, de cultura, de geografia, dentre outras. No entanto, nesse item, nos limitaremos a discutir as dimensões de gênero e a étnico-racial e sua relação com as práticas educativas.

Educação e a dimensão de gênero

O debate a respeito dos atributos que definem um homem ou uma mulher é controverso e repleto de armadilhas. Os conceitos de identidade e de gênero, assim como as atitudes e as inclinações sexuais a eles relacionadas, configuram-se desde o nosso nascimento, como observa Giddens (2005), e, por isso, são considerados como fatos inerentes à nossa existência. Para o autor, ao discutirmos as identidades de gênero, é necessário compreender que os termos “sexo” e “gênero” têm significados distintos e que muitas diferenças entre homens e mulheres não são de ordem biológica. Nessa perspectiva, homens e mulheres não são fenômenos naturais, isto é, não são produtos diretos do sexo biológico do sujeito.

Essa compreensão é importante porque nos permite entender que alguns comportamentos e algumas características considerados como universais e essenciais ao universo masculino e feminino são construções sociais, culturais e históricas. Portanto, não estão dados, predeterminados, nem são biologicamente definidos, mas construídos por meio das relações sociais, as quais são atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas.

Dessa forma, como nos explica Meyer (2008), não existe uma essência de mulher ou de homem, sendo que ninguém é naturalmente homem ou mulher, masculino ou feminino. Essas noções são construídas e aprendidas durante a nossa vida em diversas instâncias sociais, como a família, a escola, a mídia, o trabalho, a religião, o grupo de amigos, dentre outras, que moldam as nossas identidades de sexo e de gênero.

Implica pensar, também, que como nascemos e vivemos em lugares e tempos específicos, há diversas maneiras de sermos mulheres e homens, no decorrer do tempo ou num mesmo momento histórico, nos diferentes grupos e nos segmentos sociais.

No entanto, ao se rejeitar um determinismo biológico e recolocar o debate no campo sociocultural, uma vez que é nele que se constroem

e se reproduzem as relações entre os sujeitos, não há uma pretensão de negar a biologia, mas enfatizar a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.

Entretanto, vocês podem estar se perguntando: o que essa discussão pode contribuir para o meu trabalho? O que nós, educadores e educadoras, podemos aprender com a dimensão de gênero, tendo em vista o meu âmbito profissional, as minhas relações e o meu dia-a-dia?

Essas são questões importantes, que precisam ser colocadas por nós mesmos em nosso cotidiano de trabalho. Não há respostas prontas, certas ou erradas, mas compreendemos que discutir e aprofundar os temas relativos à dimensão de gênero permite indagar, modificar e até mesmo romper com as relações desiguais entre homens e mulheres, meninos e meninas, existentes no âmbito da nossa realidade. Assim, como nas práticas e nas ações educativas que desenvolvemos.

“ (...) os brinquedos e brincadeiras que proporcionamos, as atividades que empreendemos no nosso fazer pedagógico, os espaços disponibilizados a meninos e meninas, as falas de ambos, os gestos, os comentários que fazemos os olhares de repreensão ou não que lançamos a cada um deles/cada uma delas diante de seus comportamentos estão repletos de representações a respeito daquilo que entendemos ser o mais adequado para meninos e meninas, homens e mulheres. (FELIPE, Jane. 06: 2008)

Nessa perspectiva, compreendemos que a educação tem um papel importante a cumprir, pois, por meio de nossas práticas educativas, podemos problematizar, discutir e refletir sobre as percepções que as crianças e os jovens têm a respeito do que é ser homem e do que é ser mulher; sobre as suas representações das relações de gênero e sobre as situações, do ponto de vista da dimensão do gênero, que eles (as) vivenciam socialmente, buscando estratégias e ações de promoção da equidade de gênero nas nossas práticas cotidianas.

“ Precisamos, então, reconhecer como aprendemos essas coisas que fazemos e em que espaços e em que lugares aprendemos a fazê-las de uma determinada maneira e não de outras. Vamos perceber que essas aprendizagens estão incorporadas em práticas quotidianas formais e informais que nem questionamos mais. Que (...) estão imbricadas na literatura que selecionamos, nas revistas que colocamos à disposição das estudantes para pesquisa e colagem, nos filmes que passamos, (...) no vestuário que permitimos e naquele que é proibido, (...), nas piadas que fazemos ou ouvimos sem nos manifestar, nas dinâmicas em sala de aula e em outros espaços escolares que não vemos ou decidimos ignorar (...). (MEYER, Dagmar Estermann. 27: 2008)

Toda essa discussão leva-nos a pensar que considerar e compreender a diversidade de gênero em nossas ações educativas pressupõe questionamentos não somente nos conhecimentos e nos saberes com os quais lidamos, mas também, mudanças na nossa postura como educadores, seja na dinâmica das relações com os sujeitos com os quais trabalhamos, seja nas práticas e nas atividades diárias que desenvolvemos cotidianamente, visando contribuir para modificar o imaginário e as representações coletivas negativas sobre as diferenças.

Ultrapassando fronteiras

Para ampliar essas reflexões, sugerimos:

1) A leitura da publicação eletrônica:

- Salto para o Futuro – “Educação para a Igualdade de Gênero”. Ano XVIII – Boletim 26 – novembro 2008. Secretaria de Educação à Distância. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br>

2) A visita ao site da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres: <http://www.sepm.gov.br>

A Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres (SPM) foi criada através da Medida Provisória 103, tendo como desafio a incorporação das especificidades das mulheres nas políticas públicas e o estabelecimento das condições necessárias para a sua plena cidadania. Esse site traz diversas discussões sobre o tema e fornece ao internauta publicações e legislações relacionadas a essa temática.

Educação e a dimensão étnico-racial

Discutir a dimensão étnico-racial nas práticas educativas implica pensar o pertencimento racial dos sujeitos e as diferenças e as desigualdades produzidas por esse pertencimento, bem como avaliar como nossas práticas educativas têm contribuído para romper com essas relações desiguais. Apesar de reconhecer que existe uma ampla diversidade étnico-racial em nossa sociedade e que essa temática é muito abrangente e complexa, tanto do ponto de vista social quanto do teórico, o recorte que faremos para a discussão dessa dimensão será a população negra.

Antes de prosseguirmos, é necessário explicitarmos a nossa compreensão e o uso do conceito de raça. Segundo Telles (2003), raça é uma construção social, histórica e política, com pouca ou nenhuma base biológica. Entretanto, esse conceito é importante, sobretudo no Brasil, porque continuamos a classificar e a tratar o outro segundo critérios raciais, os quais são socialmente aceitos.

Gomes (2009) acrescenta que o uso do termo raça possibilita o fortalecimento de distinções sociais, as quais não se enquadram em nenhum critério biológico, mas mesmo assim continuam a ser imensamente importantes nas interações sociais. Podemos perceber biológica e cientificamente que as raças não existem. Isso significa compreender que, do ponto de vista genético, negros, brancos índios e amarelos são iguais, porém, no contexto da cultura, da política e nas relações sociais, a diferença entre ambos foi construída como uma forma de classificação do humano. No entanto, a autora nos explica que o conceito de “raça” tem sido utilizado a partir de uma ressignificação, sendo compreendido como uma construção social, histórica e política que nos permite pensar os lugares ocupados por negros e brancos em nossa sociedade.

Partimos do pressuposto que a dimensão étnico-racial ocupa um lugar de destaque nas trajetórias e nas identidades dos sujeitos. Ser criança

e negra, ser jovem e negro (a) significa identidades que as visões, os desejos e as trajetórias desses sujeitos articulam-se não somente com a dimensão geracional e de gênero, mas também de raça (Gomes, 2005). Pensar essa dimensão implica compreender a construção do olhar de um determinado grupo étnico-racial sobre si mesmo, a partir da relação com o outro.

Nessa perspectiva, compreendemos a identidade negra, relacionada às representações sobre o negro e o branco, vivenciadas e aprendidas na dimensão cultural, num processo que envolve desde as primeiras relações estabelecidas no grupo familiar às relações estabelecidas em outros âmbitos sociais.

Devemos entender, assim, que a construção da identidade negra se dá num processo, gradual e contínuo, construído pelo (a) negro (a) nos vários espaços sociais nos quais circulam. No entanto, como nos mostra Gomes (171:2003b), “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros”.

E é esse aspecto que nos interessa. **Pensando nas nossas práticas educativas, será que estamos atentos a essa questão?**

Podemos notar que, nas ações e nas práticas pedagógicas, muitas vezes, há manifestações do racismo, tanto por parte dos educadores (as) quanto por parte dos (as) alunos (as), mesmo que de maneira involuntária. Assim, compreendemos que a introdução da discussão sobre a questão racial nos processos educativos pode desencadear uma série de mudanças na vida, na mentalidade e no comportamento das crianças e dos (as) jovens, bem como dos (as) próprios (as) educadores (as).

É o que podemos observar no filme “Vista minha Pele”. O vídeo é um material que nos possibilita problematizar os estereótipos, as práticas discriminatórias e preconceituosas existentes em nossa sociedade.

Flashes de viagem



Vídeo: *Vista minha Pele*

O filme baseia-se em uma história invertida, sendo que os negros compõem a classe dominante, enquanto brancos figuram como escravos. Na história, Maria é uma menina branca pobre, que estuda num colégio particular graças à bolsa de estudos que tem pelo fato de sua mãe ser faxineira na instituição. A maioria de seus colegas a hostilizam, por sua cor e por sua condição social. Maria quer ser “Miss Festa Junina” da escola, mas, para isso, precisará enfrentar desde à resistência de seus pais à dificuldade em vender os bilhetes para seus colegas que são, em sua maioria, brancos e pobres.

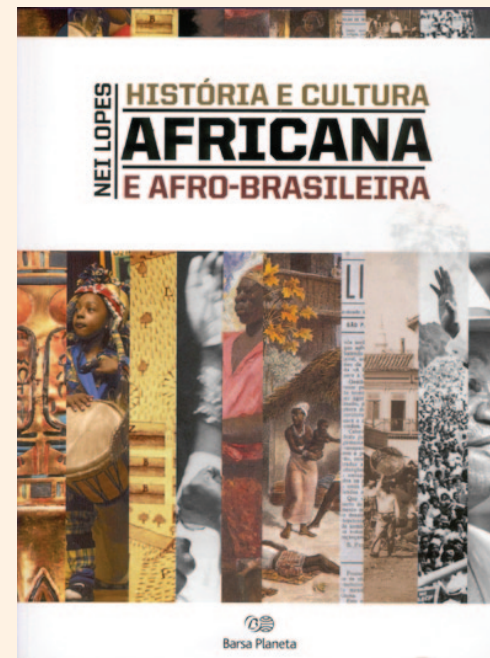
O vídeo está disponível no Youtube: http://www.youtube.com/watch?v=fNssyjM3_Y8&feature=player_embedded

O que significa pensar e incorporar esse “novo saber” referente à dimensão racial ao nosso trabalho educativo? Que implicações a diversidade racial traz para o nosso trabalho como educadores?

São questões como essas em que precisamos pensar cotidianamente. Acreditamos que lidar com a dimensão racial em nossas ações educativas nos desafia em vários aspectos, pois significa pensar as relações sociais que são construídas entre negros e brancos, identificar e desconstruir estereótipos e preconceitos presentes em nossa sociedade e discutir o racismo, a discriminação racial e os desdobramentos desses fatores na vida dos sujeitos com os quais trabalhamos, assim como verificar em que medida nossas práticas educativas têm incorporado essas discussões.

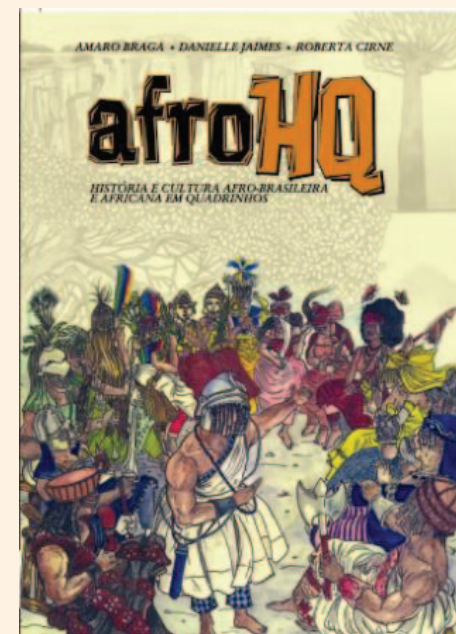
E é pensando nesse desafio, que a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, a qual integra no conteúdo programático a ser desenvolvido nas redes de ensino no Brasil, nas modalidades de Ensino Fundamental e Médio, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura da África

Não cabe apenas à educação, isoladamente, resolver o problema da discriminação racial em nossa sociedade, sendo essa uma tarefa para a sociedade como um todo. No entanto, a educação tem um papel extremamente importante a desempenhar nesse processo, sendo também de sua competência promover conhecimentos,



Nei Lopes recebeu o prêmio Jabuti em 2009 com o livro “História e cultura africana e afro-brasileira”, como melhor livro na categoria didáticos e paradidáticos.

História em quadrinhos produzida com pesquisa e roteiro do sociólogo Amaro Braga (professor do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas – UFAL) e ilustrações das arte-educadoras Danielle Jaimes e Roberta Cirne, estudantes de Artes Plásticas da UFPE.



Ultrapassando fronteiras

A Lei 10639 de 09 de janeiro de 2003 pode ser acessada no site:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm



Ultrapassando fronteiras

Para ampliar as discussões sobre o tema da diversidade racial, sugerimos:

1) leitura dos seguintes periódicos eletrônicos:

- Salto para o Futuro – “Valores afro-brasileiros na educação”. Boletim 22 – novembro 2005. Secretaria de Educação à Distância. Ministério da Educação. Disponível aqui e no site: <http://www.tvbrasil.org.br>

- Salto para o Futuro – “Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira”. Boletim 20 – outubro 2006. Secretaria de Educação à Distância. Ministério da Educação. Disponível aqui e no site: <http://www.tvbrasil.org.br>

2) visita ao site da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial: <http://www.portaldaigualdade.gov.br>

A Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) foi criada pelo Governo Federal no dia 21 de março de 2003 com o objetivo de estabelecer iniciativas contra as desigualdades raciais no Brasil. O site possibilita conhecer os projetos, programas e as ações do governo federal para a promoção da igualdade racial; ter acesso a arquivos, legislação, materiais e publicações que contemplam a questão racial.

A map of Belo Horizonte, Brazil, with a dark brown overlay. The overlay features four large, stylized footprints in a reddish-brown color, arranged in a path that suggests a journey or trail. The text 'Seguindo as trilhas' is centered in the dark brown area.

Seguindo as trilhas

Para ampliar as discussões sobre diversidade, educação e educação integral, sugerimos a visita aos sites:

1) Unidade na Diversidade:

<http://www.unidadenadiversidade.org.br>

O Portal Unidade na Diversidade nasceu do esforço conjunto entre o UNICEF, a Comunidade Bahá'í do Brasil, o Geledés - Instituto da Mulher Negra e o Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos, contando com o apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. Seu objetivo é oferecer à comunidade educacional brasileira orientações e material didático que contemplem questões de preconceito e de discriminação, baseados no gênero, na raça e na etnia. O site proporciona, também, espaço para envio de sugestões; um fórum para troca de ideias e uma seção exclusiva para envio de projetos e de atividades desenvolvidos nas escolas.

2) Pensar e Agir com a cultura:

<http://www.pensareagircomacultura.com.br>

O Pensar e Agir com a Cultura é um programa de trabalho realizado por uma rede colaborativa de professores, pesquisadores, gestores e consultores e que articula formação e informação nas áreas da gestão e da diversidade cultural. No site, além de encontrarmos notícias e uma agenda eventos em Minas Gerais voltados para a dimensão cultural, é possível se inscrever em oficinas, cursos e seminários que contemplam essa temática.

Explorando territórios

Com base no texto do guia de viagem, o que significa lidar com a dimensão da diversidade nas nossas práticas em educação integral? De que maneira nossas práticas podem contemplar a dimensão da diversidade?

Comunicação, novas tecnologias e o conhecimento



Querido Andy: Como você tem estado? Sua mãe e eu estamos bem. Sentimos sua falta. Por favor, desligue o seu computador e venha aqui para baixo para comer algo. Com amor, Papai.

Muito se tem discutido sobre as potencialidades em torno das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e suas implicações no acesso às informações e na produção do conhecimento. Vivemos numa sociedade em que cada vez mais, parece impossível imaginar a vida sem as TIC's. A disseminação de computadores, internet, celulares, câmeras digitais, e-mails, mensagens instantâneas, banda larga e uma infinidade de engenhocas da modernidade é fato e, de alguma forma, estão presentes em nossas vidas, seja em nossas casas, no trabalho ou nos espaços de lazer.

A nova geração de crianças e jovens já nasceu em um ambiente muito mais rico em tecnologias digitais do que as gerações passadas. Elas convivem

diariamente com as tecnologias digitais, mesmo que em graus de acesso diferenciados, pois não podemos nos esquecer que as desigualdades sociais, bem como as desigualdades provenientes das diversidades de gênero e de raça, por exemplo, refletem no acesso ao uso desses recursos.

O fato é que as tecnologias digitais estão presentes no nosso contexto social. A nossa cultura está impregnada por uma nova linguagem, uma nova forma de comunicação, que é a linguagem da informática, particularmente a da internet. Um número cada vez maior de sujeitos está completamente conectado com o mundo digital. E como não haveria de ser diferente, a tecnologia está presente na Educação e na Escola, tal como nos demais setores da sociedade. Mas, diante de tantos recursos, tantas potencialidades, poderíamos perguntar: tecnologias de informação para que? O que as TICs podem contribuir para as nossas práticas, nossas relações, nosso conhecimento, enfim, para a nossa vivência?

Vejamos, no relato a seguir, um retrato de como as tecnologias de informação e comunicação estão presentes na nossa vivência.



Seguindo as trilhas

Sociabilidade on-line: experiências de jovens em Nova Contagem

Juliana Batista

*Os homens estão cá fora, estão na rua.
A rua é enorme. Maior, muito maior do que eu esperava.
Mas também a rua não cabe todos os homens.
A rua é menor que o mundo.
O mundo é grande.
(Carlos Drummond de Andrade)*

*Acessando a internet
Você chega ao coração
da humanidade inteira
Sem tirar os pés do chão*

(Zeca Baleiro)

Esse relato é fruto da minha pesquisa de mestrado realizada entre 2006 e 2008. Gostaria de compartilhar uma “novidade” que pude perceber nas vivências dos jovens daquele bairro.

Desde a primeira vez que estive em Nova Contagem na intenção de observar a tão comentada feira que acontece ali aos finais de semana, percebi uma grande presença e movimentação de moradores. Estava na elevação da rua de onde nasce a feira e quando olhei de cima para aquele acontecimento era um colorido, um colorido apenas. Combinação das cores das lonas que cobrem as barracas com o realce e luminosidade que se estende entre as pessoas que se movimentam. Podia ver um todo, a feira na rua, uma tela cheia de cor enquadrada pelo contorno das outras duas ruas transversais que a emolduram. No entanto, diante daquele todo era só deslocar meu olhar e via as unidades que o constituíam. Fitava em uma ou outra pessoa e acompanhava seus passos, paradas, ritmos, movimento.

Na convivência com os moradores percebia a centralidade do bairro como espaço nuclear de vivências. Adultos, crianças, jovens e velhos se encontram

na feira e uma série de atividades, para além da compra e venda, se dão neste espaço de vivência. Nos dias de semana, e especialmente aos sábados e domingos via muita gente nas ruas, calçadas e praças do bairro, sobretudo crianças e jovens, caminhando e conversando em grupos ou simplesmente sentados nos passeios.

A rua não está em oposição rígida à casa, mas parece inclusive ser casa, local de encontro e acolhimento. “Aqui é o point” definiu um menino, sintetizando aquele ponto de encontro de todos, espaço público que abriga distintos moradores de Nova Contagem. “É onde se vê todo mundo, você encontra todo mundo”. Porém, permanecer e caminhar por essa rua me fez chegar a um lugar que aglutinava essencialmente jovens e crianças.

Em um dia de feira passeava pelas ruas em seu entorno e em uma bem próxima à agitação da feira pude avistar uma movimentação de jovens perto de uma padaria. Ali, no segundo andar funciona uma lan house e a circulação e permanência de meninos e meninas em frente àquele estabelecimento era digna de apreço.

Cheguei aquele espaço pelo clima de encontro, descontração e fruição na porta do local e, menos interessada em observar simplesmente usos da Internet. Para além da porta e da escadaria que nos leva à lan, o ambiente de espera é também marcado por certa agitação e conversas entre os que aguardam um computador e mesmo entre os funcionários. Vê-se um ambiente configurado por múltiplas interações e conversas, “a gente firmou aqui manter um ambiente familiar (...), a gente tenta manter uma disciplina e um ambiente familiar”, é o que nos diz um dos funcionários que descreve bem esse ambiente regrado e ao mesmo tempo marcado por uma intensa sociabilidade. Com a palavra “sociabilidade” quero dizer do encontro, convivência e relações de amizade entre os jovens.

Na sala da lan os computadores estão posicionados em três fileiras, duas delas estão frente a frente com quatro computadores cada, e a terceira de frente para uma parede. Nesta distribuição espacial vêem-se, com frequência, usuários comunicando entre si, seja com os que estão dos lados ou à frente. Muitos ficam juntos em um só computador ou circulam entre eles.

Há certo padrão na utilização da Internet, que constatei nas observações e entrevistas com jovens e funcionários. A grande maioria de jovens e crianças

que ali freqüentam fazem uso mais intenso e habitual do messenger e Orkut, “Você pode notar, 90% das pessoas que vem aqui eles... primeira coisa que eles vão fazer, ver o Orkut deles, ler os recados, os scraps que estão lá, mandar e enviar recado, depois é entrar no messenger, quem tá on- line vai conversar com quem tá on- line, se tiver e-mail eles vão responder o e-mail”, relata um funcionário. Os diálogos travados pela Internet, especialmente pelo MSN, são uma das ações mais costumeiras entre aqueles meninos e meninas, foi raro nas observações não ver alguém se comunicando pelas caixas de diálogo desse programa. “Todo mundo que vem na lan house tem MSN, se não tem vai querer logo fazer um, conversar é o que mais fazem aqui”.

Percebi a lan house como espaço muito oportuno para os encontros juvenis. Embora haja uma fluidez, dinamicidade e rotatividade dos usuários e dos usos que fazem da Internet naquele local, a lan é um lugar significativo da construção de uma malha de relações e vínculos juvenis. Merece consideração o envolvimento on-line entre sujeitos que vivem em uma mesma localidade, dado que sugere uma estreita combinação entre as relações on-line e as interações face a face, “(...) no meu orkut mesmo tem muita gente só de Nova Contagem, Vila Esperança, daqui. Final de semana fica todo mundo on line pra conversar.” A Internet favorece e auxilia o os laços de sociabilidade entre muitos jovens, ela é mais uma via que propicia e antes ainda, facilita o encontro, ou a “liberdade de se prender”.

Observar e acompanhar um pouco da dinâmica desse bairro foi essencial para que eu percebesse sua multiplicidade. Estar em Nova Contagem me permitiu escapar de idéias marcadas pela visão da violência, criminalidade, desordem ou miséria dessa região. Por isso, precisamos olhar para os jovens e as crianças, suas relações de amizade, seus jogos e brincadeiras com um olhar mais atento. Precisamos perceber que eles têm muito a nos ensinar sobre suas convivências e regras. Quando nos aproximamos deles, certamente veremos novidades. A minha surpresa de perceber a Internet e a tecnologia na rotina dos jovens em Nova Contagem, revela o quanto precisamos estar próximos dos meninos e meninas nos diversos espaços em que circulam. Um fato inesperado, como foi minha chegada na lan house, pode manifestar a possibilidade de diálogos e trocas que muito contribuem no trabalho com esses sujeitos.

Por meio do relato, podemos observar que as TCIs estão presentes no cotidiano de jovens e de crianças, tornando-se um recurso muito próximo de suas realidades. Geralmente, quando nos debruçamos sobre as potencialidades em torno das tecnologias de informação, nos limitamos a pensar na forma como elas são utilizadas, se são recursos que ampliam e/ou possibilitam a produção de conhecimento, se o seu uso é acessível a todos, dentre outras questões. Não obstante, dificilmente conseguimos contemplá-las como um instrumento que permite aos seus usuários a criação de uma rede de relacionamento e a vivência de múltiplas possibilidades de interação, mediação e expressão de sentidos, sem limites de distância, tempo e espaço.

Comunicação, novas tecnologias e o conhecimento

As tecnologias de comunicação favorecem a construção de redes sociais, possibilita encontros, aumenta nosso contato com o mundo e com outras pessoas. Deixa o longe, perto, o antigo, novo e os mais diversos conhecimentos ao alcance de todos.

Essa compreensão implica reconhecer que “precisamos estar próximos dos meninos e meninas nos diversos espaços em que circulam”. É preciso conhecer as experiências e as vivências dos sujeitos com os quais trabalhamos para que as nossos processos educativos contemplem as suas expectativas, os seus desejos e as suas necessidades. Para tanto, é preciso ampliar os nossos olhares para que de fato o diálogo aconteça.

De que forma então, nós, educadores, podemos utilizar as TCIs? Como devemos utilizá-las? O que podemos considerar é que devemos estar atento às novas tecnologias, utilizando tais ferramentas como instrumentos dialógicos de interação e de produção de conhecimento a favor das nossas práticas educativas. O uso destas tecnologias permite dar um grande salto na compreensão de educação. Da soma entre tecnologia e saberes, nasce oportunidades e práticas de aprendizagem.

Mas, é preciso compreender que o acesso às diversas tecnologias não pode se restringir apenas ao contato. É preciso ir muito mais além, isto é, ter acesso também ao conhecimento e à informação. Pois, ao contrário, correremos o risco de reproduzirmos as desigualdades sociais no que se refere ao desenvolvimento e ao uso das TCIs.

Flashes de viagem



Para desenvolver a discussão do uso das novas tecnologias e a importância que elas assumem na sociedade contemporânea, sugerimos o trabalho com as seguintes histórias em quadrinho:

- 1) *As sombras da vida com Piteco* (documento em PDF)
- 2) *Era Digital* (apresentação de PowerPoint)



Ultrapassando fronteiras

Para ampliar as discussões sobre diversidade, educação e educação integral, sugerimos a leitura dos seguintes textos:

- Texto “As tecnologias da informação e comunicação na educação: as perspectivas de Freire e Bakhtin”. Raquel de Almeida Moraes, Ângela Correia Dias, Leda Maria Rangearo Fiorentini. Disponível aqui.

- Salto para o Futuro – “Tecnologias digitais na educação”. Ano XIX. Boletim 19. Novembro-Dezembro 2009. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. Disponível aqui.

Explorando territórios

Com base no texto do guia de viagem, nas histórias em quadrinho e nos textos sugeridos como leitura, como podemos utilizar os recursos tecnológicos como instrumentos dialógicos de interação e de produção de conhecimento nas nossas práticas em educação integral?

Bibliografia

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero, Sexualidade e Currículo. In: *Salto Para o Futuro - Educação para a Igualdade de Gênero*. Ano XVIII, Boletim 26, novembro, 2008, p.20-28.

FELIPE, J. Educação para a Igualdade de Gênero. In: *Salto Para o Futuro - Educação para a Igualdade de Gênero*. Ano XVIII, Boletim 26, novembro, 2008, p. 03-14.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio José. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 87 – 104.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.29, n.1, p.167-182, jan/jun, 2003.

GOMES, N. L. *Jovens Negros*. Apresentação Seminário Juventude e Questão Racial. Formação Inicial dos Professores do Projovem Urbano de Belo Horizonte. UFMG: Faculdade de Educação, maio de 2009.

GIDDENS, A. Gênero e Sexualidade. In: *Sociologia*. Tradução de Sandra Regina. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 102-128.

MEYER, D E. Gênero, Sexualidade e Currículo. In: *Salto Para o Futuro - Educação para a Igualdade de Gênero*. Ano XVIII, Boletim 26, novembro, 2008, p. 20-28.

SECRETARIA de Estado de Educação de Minas Gerais. Sistema de Ação Pedagógica – *Dicionário do Professor: Tempos e Espaços Escolares*. Diversidade. p. 07-11.

Telles, Edward. *Racismo à brasileira. uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003.

Com o pé na estrada

Finalizando este módulo, nosso propósito agora será discutir o papel da escola diante da educação integral e as implicações da educação integral para a escola. Uma ideia central nos acompanhará: os conceitos, tanto de “educação integral” quanto de “escola”, ou as realidades que eles designam, são socialmente construídos. Isso significa que “educação integral” e “escola” não querem dizer a mesma coisa e não são organizadas da mesma forma em todos os tempos e lugares. Ao contrário, ganham significados e formatos diferentes de acordo com a sociedade e com o momento histórico. Essa ideia vem perpassando os diferentes módulos e unidades de nosso curso até agora, mas é importante retomá-la e tê-la em mente, para discutir as relações entre educação integral e escola, na sociedade brasileira atual.

Sendo assim, começaremos essa parte da nossa “viagem” com um passeio pelo passado. Mais precisamente, vamos nos transportar para a última década do século XIX. O que estava acontecendo no Brasil nesse período na sociedade e, especialmente, na educação?

“Ensino integral” no início da República brasileira

A Abolição da Escravatura e a Proclamação da República marcam o final do século XIX em nosso país. Quando esses fatos aconteceram, o Brasil tinha aproximadamente 14 milhões de habitantes, a grande maioria morando no campo, sendo que 85% desse total eram analfabetos (Romanelli, 1983).

Nesse contexto, intelectuais, políticos e grandes proprietários rurais passam a discutir projetos para consolidar a República e modernizar a sociedade, promovendo o crescimento do país (Souza, 1998). Para isso, era preciso reforçar a ideia de nação e formar cidadãos alfabetizados, aptos a participar da vida civil e da política nacional, como trabalhadores livres e eleitores. A educação do povo passa a ser entendida como uma necessidade e a difusão da escola pública é vista como uma estratégia fundamental para a evolução da sociedade brasileira. O modelo de escolarização predominante até então não se mostrava capaz de atender a essa demanda. Por quê?

Durante o período imperial, o acesso à educação escolar realizava-se – além dos colégios particulares - por meio das chamadas “escolas de primeiras letras”. Tratava-se de escolas isoladas nas quais um professor ensinava um grupo de alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem, atendendo a cada um individualmente. Essas escolas podiam ser mantidas pelo poder público ou financiadas diretamente pelos pais de alunos. Em ambos os casos, funcionavam, em geral, em espaços improvisados e, na maioria das vezes, precários, às vezes até mesmo na casa do professor ou em locais que ele alugava com o próprio salário (Faria Filho e

Vidal, 2000). Era também frequente o ensino das primeiras letras no próprio ambiente doméstico, por professores contratados pelas famílias. Ou seja, não havia uma rede pública de ensino com capacidade de atender a grandes contingentes da população. A fiscalização das escolas existentes era também problemática, dada a sua dispersão. O professor, ao mesmo tempo, ministrava as aulas e respondia pela escola, o que, além de gerar sobrecarga de trabalho, dificultava o controle externo, pelo governo, do tipo de trabalho realizado.

O currículo das “escolas isoladas” concentrava-se nos saberes elementares sintetizados na fórmula “ler, escrever e contar”. Nos projetos republicanos, entretanto, esperava-se da escola um “ensino integral” que fosse “instrumento de moralização e de civilização do povo” (Souza, 1998). A escola pública seria o meio através do qual as “luzes” da razão e da ciência tomariam o lugar das “trevas” da ignorância e do atraso. Observa-se, já nesse momento, em diferentes discursos, a noção de integralidade da educação, a qual significava, naquele contexto histórico e social, a formação global do indivíduo, abrangendo todo o conhecimento produzido pelas ciências - e não apenas os rudimentos da leitura, da escrita e da aritmética -, e envolvendo tanto a dimensão física quanto a intelectual (Souza, 1998).

“

“O princípio do ensino integral (...) é o norte, a que deve atender a reorganização da escola. O indivíduo é apenas uma condensação da humanidade, releva, portanto, juntar na composição do seu espírito os elementos essenciais que concorreram no processo histórico do desenvolvimento geral do espírito humano.” (Rui Barbosa, 1947, apud Souza, 1998,).



“o professorado espera ver, em breve, em nosso Estado, escolas primárias organizadas segundo o sistema seguido pelos países mais adiantados, com as modificações apenas que o nosso meio exige. Firmado que o ensino deva ser científico, compreende-se que ele deve abranger o estudo do mundo, do homem e da sociedade, isto é, deve ser integral.”

(Proposta apresentada pela Comissão de professores públicos para a Reforma da Instrução Pública, em 1891, apud Souza, 1998).

Para proporcionar condições adequadas a esse ensino e, principalmente, para viabilizar a instrução simultânea a um grande número de crianças, foram criados, inicialmente no estado de São Paulo (década de 1890) e, posteriormente, em vários estados brasileiros, os “grupos escolares”, que receberam esse nome por reunir em um só local várias classes, salas de aula, alunos e professores que antes se organizavam em escolas isoladas (Faria Filho e Vidal, 2000; Souza, 1998).

Os grupos escolares seguiam os modelos de “escolas graduadas”, que então já estavam funcionando em países como Inglaterra, França, Espanha, Estados Unidos. Essa forma escolar era defendida por permitir economizar custos na educação de grande número de crianças e racionalizar o trabalho por meio da divisão de tarefas educacionais, bem como facilitar o controle dos alunos e a fiscalização do processo pedagógico. Vale a pena refletir a respeito dela, uma vez que a encontramos ainda hoje, na maior parte de nossas escolas, especialmente quando funcionam em regime de seriação:

Escola graduada

Sistema de organização vertical do ensino por cursos ou níveis que se sucedem. As características principais da escola graduada são:

- a) agrupamento dos alunos segundo um critério nivelador que, pelo geral, é a idade cronológica para obter grupos homogêneos;
- b) professores designados a cada grau;
- c) equivalência entre um ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo;
- d) determinação prévia dos conteúdos das diferentes matérias para cada grau;
- e) o aproveitamento do rendimento do aluno é determinado em função do nível estabelecido para o grupo e o nível em que se encontra;
- f) promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau.

(*Diccionario de las Ciencias de La Educación*, 1983, apud Souza, 1998,).

Nos grupos escolares, o currículo seria voltado para o “ensino integral”, incluindo os saberes elementares (leitura, escrita, cálculo), noções de ciências físicas, químicas e naturais, além de conteúdos de formação moral, cívica e instrumental, como geografia, história, educação cívica, moral, música, ginástica, exercícios militares, desenho, trabalhos manuais (Souza, 1998). A seleção desses conteúdos e atividades para comporem o currículo escolar revela o que era considerado útil e legítimo para a formação do cidadão republicano.

Para o desenvolvimento desse currículo, os prédios escolares foram planejados incluindo espaços considerados, segundo as necessidades e as concepções da época, apropriados ao processo de ensino e de aprendizagem, como salas de aula amplas, biblioteca, museu escolar, sala de professores e de administração (Faria Filho e Vidal, 2000). A respeito dessas últimas, cabe destacar que a gestão também havia mudado, uma vez que o grupo escolar, diferentemente das escolas isoladas, deveria ter funcionários com funções específicas, tais como porteiro e diretor (Veiga, 2007). Vale ressaltar, ainda, que os prédios tinham espaços separados para o ensino de meninos e meninas, muitas vezes incluindo entradas distintas. Um outro aspecto que merece ser mencionado é a imponência dos edifícios construídos para abrigar os grupos escolares, a qual por si só evidencia a expectativa depositada nessas instituições, no contexto republicano: nos dizeres de Souza (1998), verdadeiros “templos de civilização”.

Finalmente, a organização do tempo escolar também constituiu um aspecto central na consolidação desse novo modelo de ensino. Até essa época, a escola “era uma instituição que se adaptava à vida das pessoas”, sendo que nas escolas isoladas os espaços e tempos eram organizados “de acordo com as conveniências da professora, dos(as) alunos(as) e levando em conta os costumes locais” (Faria Filho e Vidal, 2000). Já nos grupos escolares, o tempo passou a ser planejado e controlado por meio de uma grade rígida que cronometrava os períodos de trabalho em cada atividade, de descanso, de entrada e de saída. A jornada diária de aulas era em geral de 4 ou 5 horas, começando às 10 horas da manhã no inverno e às 9 horas no verão. Segundo o costume da época, as famílias almoçavam antes desse horário. É interessante observar que, já na primeira década do século XX, a mudança dos horários escolares a fim de permitir o atendimento aos alunos em dois turnos – 7h às 11h e 12h às 16h -, com o objetivo de ampliar o número de vagas, gerou diversos tipos de resistência, inclusive por ir de encontro aos costumes alimentares das crianças e de suas famílias.

A escola como construção sociocultural

Encerramos aqui nosso “passeio” histórico, para fazer algumas reflexões. Não foi por acaso que escolhemos o período que se seguiu à Proclamação da República no Brasil para essa “visita”. A criação dos Grupos Escolares em nosso país representou a consolidação de uma determinada cultura escolar que persiste até os dias atuais na organização do ensino básico: seriação, homogeneização dos conteúdos e das atividades, fragmentação do tempo, divisão do trabalho docente, demarcação e separação clara dos espaços e tempos escolares em relação aos espaços e tempos da vida da comunidade.

Como vimos, esse tipo de organização foi pensado para facilitar, em termos de custos, de organização e de controle, o atendimento a grandes contingentes de população infantil – e certamente esse é um dos motivos pelos quais ele continua tão forte nos dias atuais. Entretanto, seus limites e problemas têm sido largamente debatidos. Trata-se de um formato escolar que não favorece o respeito aos ritmos e aos estilos individuais de aprendizagem e à diversidade sociocultural dos alunos; que não estimula as trocas entre escola e comunidade, fazendo da primeira um mundo à parte e, muitas vezes, sem sentido na vida dos estudantes; que tem gerado muita exclusão, na forma de abandono, evasão, repetência e fracasso escolar. Passa-se, então, a questionar formas de renovar esse modelo - seja no que tange a aspectos mais específicos, como a integração entre as disciplinas ou a relação com a comunidade, seja no que diz respeito a suas estruturas fundamentais de organização do espaço, do tempo, do currículo, dos sujeitos envolvidos.

Afinal, se a escola, conforme dissemos no início dessa Unidade, é uma construção sociocultural, isso quer dizer que, da mesma forma como o modelo da “escola graduada” foi considerado um avanço no início da República brasileira, outros modos de organização escolar podem ser propostos e mostrar-se mais adequados para contextos diferentes. Na verdade, isso efetivamente tem acontecido, embora em proporção pequena, se considerarmos o número de casos em que

predomina o modelo escolar tradicional. No Módulo II, discutimos diversos movimentos que, ao longo da história da educação no Brasil, tentaram redesenhar o formato da escola, a partir de diferentes concepções de educação e de educação integral. E, já que fizemos um “passeio” pelo passado e conhecemos a gênese do modelo tradicional de organização do sistema escolar em nosso país, vale a pena, agora, “visitar” algumas realidades contemporâneas, com as seguintes perguntas em mente:

- Em que cenários socioculturais vivemos hoje?
- Que tipos de escola podem ser organizados e contribuir para a formação das crianças e jovens nesses contextos?
- O que significa “educar integralmente” nesses cenários?

Flashes de viagem



Com os links a seguir, pretendemos possibilitar um “passeio” por escolas contemporâneas que, a fim de dialogar melhor com seus contextos, organizaram-se em diferentes formatos e modos de funcionamento. Visite algumas delas e veja como são concebidos, propostos e vividos os espaços escolares, os tempos, as atividades educativas, os conteúdos curriculares, os papéis dos sujeitos, a relação com o entorno... São diferentes modos de “ser escola”, de fazer educação.

Escola da Ponte, Portugal

Site: <http://www.escoladaponte.com.pt>

Vídeo: <http://www.escoladaponte.com.pt/video.swf>

Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, São Paulo

Site: <http://www.amorimlima.org.br>

Vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=QNkx0gpKYKo>

Escolas mantidas pelo Instituto Lumiar, com destaque para a EMEIR Antônio José Ramos, em Santo Antônio do Pinhal, São Paulo

Sites: <http://www.lumiar.org>

<http://www.santoantoniopinhall.sp.gov.br>

Vídeos: <http://www.youtube.com/watch?v=0gkd7cHxKOK>

<http://www.youtube.com/watch?v=dNAT0ZSrx2M>

<http://www.youtube.com/watch?v=kJsisjldSZI>

Escolas Famílias Agrícolas, Brasil

Site: <http://www.unefab.org.br/2005/principal.asp>

Vídeo: http://www.youtube.com/watch?v=7qEt_4IE_M8&feature=related

Escola Indígena Baniwa-Coripaco-Pamáali (EIBC-Pamáali), Amazonas

Blog: <http://pamaali.wordpress.com/>

Notícia: <http://www.socioambiental.org/nsa/detalhe?id=2803>

Educação integral e escola no Brasil contemporâneo

Alguns de vocês podem estar pensando que até agora, nessa Unidade, falamos muito mais sobre “escola” do que sobre “educação integral”. Ocorre que vivemos um momento histórico em que a discussão sobre educação integral, no Brasil, tem sido bastante vinculada à idéia de ampliação do tempo letivo, em direção a uma escola de tempo integral. Entretanto, a noção de integralidade da educação não é necessariamente associada ao tempo integral na escola. No limite, é possível pensar em uma proposta de educação integral sem ampliação da jornada escolar, como também pode acontecer de se ocupar a criança ou o jovem por 9 horas diárias na escola, sem se conseguir assegurar a integralidade da formação – tudo isso sempre na dependência do conceito de educação integral adotado. Por isso, é imprescindível, no debate sobre educação integral e escola, refletir sobre as concepções de escola e de educação integral, as formas como ambas podem se organizar e sobre as relações entre elas.

É importante considerar que, como já tratado, a discussão sobre educação integral está ligada, atualmente, à garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes – direito tanto ao desenvolvimento integral quanto à proteção, à alimentação, à saúde, à cultura, ao lazer... Nesse sentido, outras instituições que não apenas a escola vieram, ao longo do tempo, implementando projetos de atendimento que buscam incidir sobre a educação integral. De forma geral, podem-se identificar três modalidades desse tipo de atendimento:

- **Políticas no campo da assistência social, em programas de atendimento à infância e à juventude em condição de vulnerabilidade social e fragilização de vínculos. É o caso do PETI, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, que assume quatro horas diárias no atendimento a crianças vitimizadas pela exploração do trabalho;**

- **Iniciativas do terceiro setor, geridas por organizações sociais que oferecem atendimento sócio-educativo a crianças no turno contrário ao horário regular das aulas na escola;**
- **Políticas de educação que ampliam o tempo da jornada escolar com diferentes ofertas e modelos de atendimento.**

Uma vez que a legislação atual prevê a expansão progressiva da jornada escolar, na direção de uma escola de tempo integral, impõe-se o diálogo entre escola e essas outras instituições que vêm ocupando espaços no atendimento sócio-educativo a crianças e jovens. Alguns dos projetos de educação integral atualmente em desenvolvimento nas redes de ensino brasileiras estruturam-se na articulação com essas instituições não-escolares, compondo redes de parceria. Sendo esse o caso ou não, a existência desses projetos fora da escola deixa claro que a educação integral é assunto da sociedade, e não apenas dos sistemas de ensino.

Retratos revelados



Nesse ponto de nossa “viagem”, é interessante definir alguns conceitos que vêm permeando a conversa e que agora já temos condições de esclarecer melhor:

EDUCAÇÃO INTEGRAL: Expressão que pode assumir diferentes significados a partir de concepções educacionais, políticas, sociais, culturais. Em geral, está associada à multidimensionalidade da formação do sujeito, buscando-se o desenvolvimento integrado de todas as suas potencialidades. Remete também à idéia de cidadania e de garantia de direitos.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: Tem sido utilizada, no caso brasileiro, para designar a jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias (art. 4º, Decreto nº. 6.253/2007).

JORNADA AMPLIADA: Jornada escolar superior ao mínimo definido pela legislação, que é de 4 horas diárias.

CONTRATURNO DA ESCOLA: Turno contrário ao das aulas regulares, no qual têm se desenvolvido atividades de educação integral, coordenadas pela escola ou por outras instituições.

AÇÕES SÓCIO-EDUCATIVAS: Ações geridas por instituições não governamentais ou políticas no campo da assistência social, que buscam incidir sobre a garantia de direitos das crianças e dos adolescentes, articulando medidas de proteção, cuidados e formação no contraturno da escola.



Ultrapassando fronteiras

Para saber mais a respeito de educação integral na escola, fora da escola e na articulação entre escola e instituições não escolares, leia:

- 1) Programa mais Educação – Passo a Passo
- 2) Salto para o Futuro – Educação Integral
- 3) Rede de Saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integrada: caderno para professores e diretores de escolas.

No caso dos sistemas de ensino, vimos que, no contexto social e educacional específico do período pós-proclamação da República, já se falava em “educação integral” ou “ensino integral”, e que a forma de conceber essa integralidade estava relacionada às visões de mundo dominantes naquele contexto. Constatamos, ainda, que, em tal cenário, a organização da educação escolar passou por mudanças em relação a aspectos como espaço, tempo, sujeitos envolvidos, currículo (conteúdos/atividades desenvolvidas), gestão, para atender às necessidades identificadas a partir das referidas concepções.

No módulo II, tomamos contato com outras concepções de educação integral que foram formuladas ao longo do século XX e vimos também que cada uma delas trazia implicações para o modo de organizar a escola em relação aos mesmos aspectos destacados anteriormente.

A realidade social foi mudando e hoje vivemos em um país bastante diferente daquele Brasil que emergiu da Proclamação da República. Nossa população é predominantemente urbana, tem acesso às possibilidades e, ao mesmo tempo, enfrenta os desafios e problemas da vida nas cidades, marcadas pela desigualdade. As mulheres participam fortemente do mercado de trabalho. As famílias têm novas estruturas e novas dinâmicas de funcionamento, experimentam novos tipos de relações. Diferentes tecnologias de informação e de comunicação permeiam o cotidiano e modificam os processos sociais. Os conhecimentos e informações multiplicam-se com grande velocidade; o leque de competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania também se amplia. Movimentos sociais lutam e conquistam direitos de grupos tradicionalmente discriminados, como as mulheres, os afrodescendentes, os indígenas, os homossexuais e a população do campo, por exemplo; e essa luta inclui a defesa da legitimidade e do valor de diferentes saberes e práticas, não apenas aqueles tradicionalmente selecionados pela escola para transmissão. No campo educacional, as crianças e jovens brasileiros têm, hoje, acesso praticamente universalizado ao

Ensino Fundamental, mas não ao Ensino Médio. Em ambos os níveis de escolaridade, a permanência na escola e a qualidade do ensino ainda são grandes desafios.

É nesse cenário que se instala uma tendência de ampliação do tempo na escola e se recoloca a discussão sobre educação integral. A ampliação da jornada escolar na rede pública de ensino apresenta-se como premência, em virtude tanto de necessidades sociais, ligadas à garantia dos direitos de crianças e jovens, quanto de demandas propriamente educacionais, relacionadas ao tempo necessário à qualidade da educação, diante das demandas contemporâneas. Processos como os descritos no parágrafo anterior, para citar apenas alguns, fazem com que “educar integralmente” seja visto, mais do que nunca, como uma necessidade.

Mas, o que significa, hoje, educar integralmente? Como organizar essa ampliação da jornada escolar de modo a efetivar uma educação integral? Que aspectos contemplar no currículo? Como organizar o tempo expandido? Em que espaços? Com que atores?

Essas são perguntas que vêm sendo respondidas de diferentes maneiras no contexto brasileiro atual. Uma pesquisa nacional, financiada pelo MEC (2009), teve como objetivo justamente mapear e conhecer melhor esses diferentes formatos. Vejamos alguns exemplos levantados pela pesquisa:

**Unidade Integrada
Municipal Sinhá Castelo
(Caxias - MA)**

Localizada na zona rural do município de Caxias, no Maranhão. Nessa escola funciona, desde 2006, uma COM-VIDA, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida, voltada para a preservação ambiental, por meio do envolvimento da comunidade. A escola

não tem um projeto específico de ampliação da jornada escolar, mas a educação ambiental é considerada um importante componente da formação integral dos alunos.

Os alunos participam de atividades como: Horta na Escola, limpeza dos rios locais, produção do jornal e vídeo sobre meio ambiente, recuperação das veredas e nascentes na comunidade, implantação de roças verdes (plantio sustentável) nas casas das famílias. Todas essas atividades ocorrem no contra-turno das aulas, conforme as necessidades de trabalho.

A escola privilegia um trabalho de educação ambiental que integra a escola e a comunidade, realizando trocas do conhecimento produzido na escola com saberes e práticas da comunidade. Na escola Sinhá Castelo, a ampliação das dimensões de formação dos alunos se dá a partir das potencialidades e desafios do espaço, e se desdobra em conhecimentos nos campos da Geografia, História, Ciências Naturais, letramento, mas também do pertencimento social e da cidadania.

Os CAICs – Centros de Apoio Integral à Criança e ao Adolescente – fizeram parte de uma política pública federal da década de 1990. O CAIC Helyon de Oliveira foi criado em 1994, em um bairro da periferia de Juiz de Fora. Tem como eixo de trabalho a integração comunidade-escola. Além do ensino regular, oferece uma série de projetos, em módulos de cinquenta minutos cada um, tais como: ginástica, futebol, informática, acompanhamento escolar (reforço), artesanato, teatro, vôlei, contação de histórias, dança. Os projetos podem ser oferecidos em até três turnos e funcionam mediante matrícula, aberta tanto aos alunos da escola (cada aluno pode se matricular em até três projetos, em turno diferente daquele no qual frequenta o ensino regular) quanto às pessoas da comunidade (adultos, idosos, jovens e crianças). Assim, a ampliação da jornada não é assegurada para todos os alunos, mas ligada ao desejo deles. A maioria dos estudantes que participam do projeto não almoçam na escola. Os projetos acontecem em espaços apropriados a cada atividade (ateliês de artes, quadras, palco, laboratório de informática, etc.), no próprio prédio escolar. Os responsáveis pelo desenvolvimento dos projetos são professores contratados ou efetivos.

**CAIC Helyon de Oliveira
(Juiz de Fora - MG)**



O Programa Escola Integrada, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, prevê a permanência das crianças na escola por 9 horas diárias, incluindo turno regular, almoço, higiene e oficinas realizadas no contraturno, com duração de 1h30min cada. As oficinas são ministradas: a) por estudantes das Universidades parceiras, os quais recebem uma bolsa mensal e são orientados por professores universitários, ou b) por agentes culturais da comunidade, contratados pela Caixa Escolar. Há um vasto “cardápio” de oficinas possíveis, de acordo com as ofertas das

Programa Escola Integrada (Belo Horizonte - MG)



Universidades e dos agentes culturais. Cada escola monta seu programa de oficinas a partir desse cardápio, contemplando tanto atividades de caráter esportivo, artístico e cultural quanto outras mais estritamente pedagógicas.

A Escola Municipal Paulo Freire, por exemplo, oferece uma grande variedade de oficinas: dança, ginástica rítmica, vôlei, futebol, taekwondo, jogos e brincadeiras, xadrez, flauta, violão, artesanato, intervenção nos muros, piquenique, Educação Ambiental, Educação

Sexual, higiene e saúde, ECA e cidadania, Inglês, Espanhol, intervenção pedagógica, intercâmbio cultural, jornal, artes e ofícios, Informática, para casa. As oficinas podem ser realizadas em espaços da escola ou da comunidade, sendo valorizada a relação com o território e, portanto, a utilização de locais como praças, clubes, museus, centros culturais e outros. Nesse sentido, o Programa prevê a articulação intersetorial de diferentes Secretarias e órgãos da Prefeitura Municipal, a fim de viabilizar o acesso e as condições de utilização de vários espaços da cidade. A fotografia, disponível no blog da Escola Municipal Maria das Neves (<http://emmpbh.blogspot.com>), retrata uma das atividades do Programa Escola Integrada nessa escola.

Todas as escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Mariana oferecem aos alunos a possibilidade de jornada diária de 9 horas, incluindo ensino regular, almoço, higiene e participação em oficinas realizadas no contraturno escolar. As oficinas são ministradas por monitores contratados pela Secretaria Municipal de Educação, os quais podem ou não ter formação específica na área de Educação (exigência de Ensino Médio completo). A Secretaria Municipal de Educação prevê, para cada ano, um “cardápio” de oficinas dentre as quais as escolas fazem suas escolhas, sendo uma parte delas, entretanto, de oferta obrigatória para a escola. Incluem-se, nesse “cardápio”, oficinas de aprendizagem (deveres de casa e reforço escolar), esportes, cidadania ambiental, Educação Patrimonial, cultura, diversidade e História, artesanato e saber popular, teatro, formação musical, dança, Inglês e Informática. Na maior parte das escolas, as oficinas são realizadas nas dependências do próprio estabelecimento. Quando isso não é possível, a Secretaria de Educação aluga espaços na comunidade, que funcionam como “anexos” da escola. A participação dos alunos no Programa se dá mediante adesão das famílias. A fotografia retrata um momento de culminância do Projeto, que é o Festival de Artes Integradas, no qual são apresentados números artísticos resultantes do trabalho nas oficinas

Programa Mariana Cidade-Escola (Mariana - MG)



Uma das modalidades de atendimento escolar em tempo integral desenvolvidas em Palmas – TO é a “Escola Padrão de Tempo Integral”, como é o caso da Escola de Tempo Integral Padre Josimo Tavares. A escola possui prédio especialmente construído para

abrigar o projeto de tempo integral, incluindo uma quadra poliesportiva, duas piscinas, dois pátios, refeitório, biblioteca e um bom auditório, além das salas de aula.

Os alunos têm uma jornada escolar diária de 9 horas e meia, incluindo desjejum, almoço e lanche, bem como atividades educacionais que constituem uma grade curricular extensa e diversificada. Além do currículo básico, há atividades extras de Linguagem e de Matemática, de Artes e de esporte, dadas em forma de oficinas, no contraturno das aulas regulares. Porém, na prática,

não há uma divisão explícita entre esses dois tempos, já que oficinas e aulas são dadas por professores. Também há oficinas de treinamento após o horário regular, em que os alunos interessados desenvolvem suas aptidões artísticas e/ou esportivas em atividades como natação e dança. Todas as atividades acontecem dentro da escola, orientadas por professores.

Escola Padrão de Tempo Integral (Palmas - TO)



A seleção desses exemplos não seguiu critérios de representatividade da experiência no cenário nacional. Apenas trouxemos alguns dados já disponíveis em uma pesquisa de âmbito nacional, cujos resultados ainda não foram integralmente divulgados. Porém, outros projetos de repercussão nacional merecem ser conhecidos:



Ultrapassando fronteiras

Programa Bairro-Escola – Nova Iguaçu / RJ:

<http://www.bairroescola.novaiguacu.rj.gov.br>

http://www.novaiguacu.rj.gov.br/bairro_escola.php

Programa de Educação em Tempo Integral de Apucarana / PR

<http://www.apucarana.pr.gov.br/secretaria/educacao/educacao-integral>

Vale lembrar que o Texto Referência do MEC sobre Educação Integral (Série Mais Educação) apresenta uma visão sintética desses projetos.

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf.

Também vale conhecer o relatório final da etapa quantitativa da pesquisa, o qual apresenta resultados gerais sobre as experiências de jornada escolar ampliada no Brasil:

www.mec.gov.br/maiseducacao

A análise desses exemplos, bem como a dos resultados gerais da pesquisa, evidencia que:

a) Se “educação integral” é um conceito que remete, como temos visto ao longo do curso, à formação do sujeito em suas diferentes dimensões, a definição de quais são essas dimensões ou de quais são as dimensões prioritárias a serem enfatizadas na formação varia de acordo com cada contexto. Assim, em um determinado contexto se enfatiza a educação ambiental; em outro podem ser mais focalizadas as práticas esportivas e artísticas; e, em outro, a perspectiva comunitária... Portanto, o diagnóstico do contexto local, de suas demandas e suas potencialidades formativas, é fundamental para construir um projeto de educação integral coerente com a realidade em que se desenvolve e que possa efetivamente fazer sentido para os sujeitos envolvidos.

b) Nas diferentes práticas e propostas, verifica-se a centralidade da escola como instância formadora e articuladora do projeto de educação integral. Entretanto, trata-se de uma escola que pode se organizar:

- compondo diferentes tipos de **currículo**, a partir das dimensões focalizadas e da maior ou menor integração entre as atividades que preenchem a jornada educativa oferecida...

- de várias formas diferentes em relação ao **formato das atividades propostas**: aulas, oficinas, projetos, grupos de trabalho, comissões...

- congregando, em maior ou menor escala, diferentes tipos de **atores** no papel de educar: professores, monitores, agentes culturais, educadores comunitários, educadores sociais, estagiários...

- articulando diferentes **espaços**, em diferentes proporções e de diferentes modos: espaços da própria escola e espaços da comunidade, do território educativo...

- compondo tudo isso em diferentes desenhos do **tempo** educativo:

jornadas integrais de 9 horas diárias, jornadas ampliadas de 5, 6, 7, 8 horas, jornadas variáveis de acordo com o tipo de atividade escolhido... tempo-atividade de 50 minutos, de 1h. e 30 min., tempos que podem não ser fixos, resultando das necessidades de trabalho... jornada organizada em turno x contraturno, com aulas regulares no primeiro e oficinas ou projetos no segundo, ou jornada ao longo da qual todas as atividades se dispõem de modo intercalado...

Evidentemente, cada formato adotado traz, em si, potencialidades e limites. Nesse contexto, fica claro que não há opções neutras, ou seja, as diferentes opções carregam em si distintas possibilidades educativas. Contratar somente professores ou também outros tipos de agentes educadores, concentrar as atividades no espaço escolar ou utilizar outros espaços, organizar as atividades em turno e contraturno como dois blocos distintos ou organizá-las de forma intercalada, propor aulas em tempo integral ou alternar aulas, oficinas, projetos, etc., são decisões que precisam ser tomadas levando em conta não apenas as contingências de recursos ou as possibilidades concretas, mas também considerando as diferentes mensagens educativas que representam, as distintas concepções de educação integral que concretizam.

Trata-se, portanto, de opções a serem feitas de modo refletido, debatido e embasado, no âmbito da escola ou do sistema de ensino, buscando articular coerentemente o diagnóstico da realidade, os princípios educativos que norteiam o trabalho educacional, os objetivos a serem alcançados e as estratégias possíveis de implementação. Ou seja, está se falando de projeto político-pedagógico, de planejamento integrado, os quais, por sua vez, pressupõem tempos de trabalho coletivo entre os educadores envolvidos com os mesmos grupos de alunos, bem como a formação desses educadores. Refletir sobre a escola na sua integralidade é uma condição fundamental para que o maior tempo na escola se traduza, de fato, em educação integral.



Ultrapassando fronteiras

Se os diferentes elementos de um projeto de educação integral (tais como a organização dos tempos e dos espaços, o formato das atividades, o currículo, os sujeitos envolvidos) não são neutros, mas trazem em si mensagens educativas, as escolhas em relação ao currículo de tempo integral são, evidentemente, decisivas. Que atividades propor? Que conteúdos? Qual a forma de abordagem? Que dimensões de formação contemplar?

O conceito de educação integral, seja qual for a sua formulação, implica necessariamente um alargamento das perspectivas de formação, incluindo diferentes conteúdos e linguagens ou enriquecendo o modo como são enfocados no espaço educativo.

Convidamos a uma reflexão sobre o brincar, o esporte e a arte como linguagens a serem enfatizadas e ressignificadas em uma proposta de educação integral para a infância e a juventude, a partir do texto: “Educação Integral e múltiplas linguagens”

Compartilhando impressões de viagem

Discutir os diferentes formatos de organização da jornada escolar ampliada apresentados nesta unidade:

Quais as potencialidades e os limites de cada um?



Bibliografia

BARBOSA, R. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. (Obras completas, v. 10, t. 1-4). Apud SOUZA, Rosa Fátima de. op. cit.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação integral / educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC/UFPR, UNB, UNIRIO, UFRJ, UERJ, UFMG, ULBRA, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. *Educação integral / educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC/UFPR, UNIRIO, UnB, UFMG, 2009. Disponível em: www.mec.gov.br/maiseducacao. Acesso em 10/07/2010.

FARIA FILHO, L. M. de, VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14, p. 19-34, mai.-ago. 2000.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1983.

SOUZA, R. F. de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: 1890-1910*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

VEIGA, C. G. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.