

Programa Mais Educação
Série Mais Educação

CADERNOS PEDAGÓGICOS

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL:
a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da
cidade



Escola Integrada/Belo Horizonte-MG

AGOSTO DE 2010

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL:
a reinvenção pedagógica dos espaços da escola e da cidade

1

CONTEXTO

DE ONDE ESTAMOS FALANDO:
motivos, intenções e conteúdos

2

COMPREENSÃO

PRESSUPOSTOS, CONCEITOS E CONSIDERAÇÕES:
alimentando o olhar, ampliando horizontes

A importância do Espaço na Educação: do território escolar ao território educativo
A Arquitetura Escolar: por que nossas escolas são assim?
Integrando Arquitetura-Educação-Cidade: a atualidade dos Pioneiros e Inovadores

3

PEDESTRES DA HISTÓRIA

ESCULPINDO OS TEMPOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Descontinuidades: Construindo uma nova experiência de tempo na cultura escolar
Bricolagens: Encontros da escola com o tempo da vida

4

PÉ NO CHÃO, MÃO NA MASSA

OS ESPAÇOS DA ESCOLA E DA CIDADE AFETADOS PELO **MAIS EDUCAÇÃO**:
onde é que eu ponho esse trombone?!?!?

Receios, dificuldades, impedimentos e conflitos: oportunidades
Quem constrói o território educativo? Por outros modos de produção
Outros arranjos para a educação integral: redes e trilhas tecendo a cidade educadora

5

INÉDITO e VIÁVEL

A CONVERSA DA ESCOLA COM A CIDADE:
uma nova geografia de oportunidades

6

APRIMORAMENTO

CONSTRUINDO REDES DE ENCANTAMENTO MÚTUO:
compartilhando truques e processos

Laboratório de reinvenção de lugares: relatos e experiências, diálogos e conexões
Leituras e navegações: pequena coleção para desregular lugares

1

CONTEXTO

DE ONDE ESTAMOS FALANDO:

motivos, intenções e conteúdos

A SÉRIE MAIS EDUCAÇÃO

Este volume faz parte do conjunto de **Textos e Cadernos Pedagógicos** que compõem a **Série Mais Educação**. O principal objetivo da **Série** é incentivar e fortalecer os processos dialógicos nas escolas e nos seus respectivos parceiros que participam do Programa **Mais Educação** na perspectiva da qualificação de seus projetos político-pedagógicos, assim como da implantação e do aprimoramento do Programa nos territórios onde estas escolas se localizam. Em um nível mais amplo, esta produção chega para enriquecer o debate sobre o movimento de **Educação Integral** que retoma sua força na atualidade da educação pública nos municípios brasileiros, colaborando na construção de novos paradigmas que fundamentem e corroborem a produção e implementação de políticas educacionais específicas para a **Educação Integral**. O que se deseja é que este debate envolva toda comunidade escolar – estudantes, trabalhadores e trabalhadoras da educação, pais, mães, famílias e responsáveis, gestoras e gestores – assim como as pessoas, universidades, instituições governamentais e não governamentais e demais parceiros das escolas e dos órgãos gestores do Programa presentes em todas as suas etapas. Trata-se de um grupo bastante amplo e diversificado e é pensando nele, no sucesso do Programa **Mais Educação** e na melhoria da qualidade da Educação pública brasileira que este material vem sendo produzido. A **Trilogia**¹ de textos iniciais apresenta a conceituação **Mais Educação**, fundamentada na **Educação Integral**, partindo de seus antecedentes e a orientação para a operacionalização e a implementação do Programa, sugerindo caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas a partir do diálogo entre os saberes escolares e comunitários.

¹ Série Mais Educação:

(i) Referência para o Debate Nacional: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf

(ii) Gestão Intersetorial no Território: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao_2.pdf

(iii) Redes de Saberes Mais Educação: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral_2.pdf.

Consultados em 10/08/2010.

Os **Cadernos Pedagógicos**, por sua vez, tratam de cada um dos 10 macrocampos do Programa **Mais Educação**: 1.Acompanhamento Pedagógico, 2.Educação Ambiental, 3.Esporte e Lazer, 4.Direitos Humanos em Educação, 5.Cultura e Artes, 6.Cultura Digital, 7. Promoção da Saúde, 8.Comunicação e Uso de Mídias, 9. Investigação no Campo das Ciências da Natureza, 10. Educação Econômica.

A ideia de escrever textos e cadernos pedagógicos surgiu da necessidade premente de contribuir com o fortalecimento e com o desenvolvimento da organização didático-metodológica das atividades em atenção à jornada escolar integral. A proposta se estende na intenção de refletir sobre como o desenvolvimento de atividades na educação integral pode dialogar com os conteúdos e a organização escolar, além de provocar a organização dos diferentes macrocampos a explorar os diversos espaços da cidade como territórios educativos.

Ainda que as avaliações sobre o Programa **Mais Educação** venham se dando de forma gradativa e, concomitantemente, a operacionalização do Programa, no cotidiano dos três anos de sua gestão, além das reflexões promovidas nos encontros, debates e formações que acontecem nos níveis municipal, estadual e nacional, pudemos perceber uma série de questionamentos de ordem geral que ocorrem em muitas das escolas e municípios atendidos durante sua implantação e implementação. São dúvidas variadas, de ordem prática e conceitual, que vão, desde questões relativas à infra-estrutura das escolas, dos espaços parceiros, passando pelo uso correto dos recursos e de sua prestação de contas aos recursos humanos (formação, contratação...) e, também, aqueles relativos a toda logística necessária para o bom funcionamento do Programa **Mais Educação**.

Outro ponto que provocou esta produção foi a urgência em qualificar o debate em torno dos conteúdos e especificidades da formação dos educadores do Programa **Mais Educação**, dos professores e demais profissionais da educação nas escolas, assim como dos gestores locais na administração pública, responsáveis pelo Programa **Mais Educação** em suas localidades. Além da formação, também precisávamos refletir em torno da avaliação e monitoramento do Programa.

Além de todas estas questões, desde o início da implantação do **Mais Educação**, buscamos superar a ideia deste ser um *programa para ocupar os estudantes no período contrário ao das aulas regulares, onde são oferecidas oficinas e atividades recreativas para evitar que as*

crianças não fiquem soltas pelas ruas e desocupadas - o que não traduz as intenções e objetivos do Programa.

Além disso, verificamos que a **Educação Integral** proposta pelo Programa **Mais Educação** poderia ser compreendida, nas escolas e nas demais instâncias envolvidas, de uma forma muito limitada e, por vezes, equivocada, confundida, somente, com *horário integral*, ou com *escola de tempo integral*. Pois ficar 7 ou 8 horas na escola não garante a Educação Integral.

Outra questão relevante remete à integração das atividades do Programa **Mais Educação** com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas e com as demais políticas públicas do município, pois é através desta integração que conseguiremos superar a lógica do contraturno escolar, aproximando, de fato, a educação integral do currículo de toda a escola.

São questões importantíssimas e que precisam ser debatidas, dialogicamente, em todas as instâncias do programa, desde o Ministério da Educação até, lá na ponta, *pelo oficineiro, pela merendeira, pela criança que toca o tambor*.

Este debate já está em curso, sendo feito de várias maneiras, a muitas mãos. Na medida em que a rede atendida pelo Programa **Mais Educação** vem se expandindo, uma série de trocas de experiências vem ocorrendo (debates, encontros, formações, videoconferências etc.) em que as dúvidas e dificuldades dos gestores são expostas permitindo a socialização não só dos problemas, mas das soluções, de metodologias e “customizações” muito interessantes criadas a partir da territorialização do programa nas comunidades locais.

Isso tudo vem dando subsídio para o aprimoramento da proposta inicial através de seu redesenho e complementação permanente. E é neste contexto que a **Série Mais Educação** justifica-se. Cada um de seus volumes tem seus objetivos específicos, mas todos têm um objetivo comum: provocar, aprofundar e qualificar o debate e a implementação da Educação Integral nas escolas públicas brasileiras e nos territórios, ampliando horizontes, conectando pessoas, saberes, lugares.

ESTE CADERNO

O tema deste caderno não faz parte da lista dos Macrocampos do **Programa Mais Educação**. Mas, ao mesmo tempo, faz parte de todos eles. É um caderno *coringa*. E como tal tem a pretensão de se encaixar por entre os outros, potencializando seu valor. Trata dos **espaços**, dos **lugares do Mais Educação: o lugar-escola, o lugar-cidade**. Os existentes, os necessários, os possíveis e os desejados.

Motivos

O *espaço*, assim como o *tempo*, tem sido tratado em nossas escolas (e, por conseguinte, no Programa **Mais Educação**), como algo que não é, mas poderia ser. Quase sempre nos referimos a ele pelas faltas, pela negatividade: por não ser adequado, por estar em condições estruturais e ambientais ruins ou por ser muito pequeno, apertado; muito quente, ou muito frio; barulhento, escuro, depredado, feio, sujo, precário, minúsculo, bagunçado,...enfim...impossível!!!

Na lista de dúvidas, dificuldades e equívocos da qual falávamos, anteriormente, a coluna do *Senhor Espaço* é a mais cheia de itens, quase todos se referindo às questões de infra-estrutura. Vejamos alguns:

*Onde guardar toda essa merenda que dobrou em quantidade?
Nossa quadra não está coberta.
E as crianças só têm a sala para ficar quando chove.*

E é neste cenário de carências que o Programa **Mais Educação** chega à escola e diz:

O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, com toda a comunidade.²

E a escola, por vezes, rebate:

Como? Sair para o bairro e buscar outros espaços, espaços parceiros?

²Bairro-Escola passo-a-passo. Ítem 8, p.18.

Disponível em

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

Consultado em 10/08/2010.

Ocorre que, assim, como dentro da escola, o *espaço* de fora também tem sido considerado pelas faltas, pela negatividade. Pensa-se que a cidade não é um espaço apropriado para acolher nossas crianças e jovens. Ela pode ser perigosa, feia, violenta, barulhenta, poluída, inóspita: não é parceira, não. Então, não é difícil a gente entender as dificuldades encontradas pelos gestores para implantarem o Programa **Mais Educação** em suas escolas. Dentro não tem espaço, fora não é possível.

Mas... e agora? Onde é que vamos pôr a **Educação Integral**, o Programa **Mais Educação**? Guardá-los em um armário? Ou seja, como podemos reorganizar os espaços da escola e do entorno dela para praticarmos o Programa **Mais Educação** em toda sua potencialidade? Como podemos dar um outro conteúdo, novas práticas e outros sentidos para o tempo educativo?

E este é o ponto a partir do qual nasceu este Caderno. Com ele, apresentamos a vocês uma série de hipóteses e proposições para refletirmos, conjuntamente, sobre esta questão.

É importante ressaltar que a carência de qualidade e quantidade de tempo e de espaço escolar e educativo, dentro e fora da escola, é anterior à chegada do Programa **Mais Educação** e da **Educação Integral**. Pois é fato: basta darmos uma volta pelas escolas públicas brasileiras, que poderemos observar que muitas delas, feias ou bonitas, grandes ou pequenas, estruturadas ou não, não têm dado conta de acolherem em seus espaços e tempos as necessidades e os desejos da **Educação Integral**, seja em jornada parcial ou integral!³

Obviamente, essas dificuldades não se restringem às questões relativas ao espaço e dependem de outras questões envolvendo o projeto político-pedagógico, o currículo, a gestão, a formação, a avaliação, a

³É importante dizer que falamos a partir de um *sensu comum*, ou seja, de um *sentimento comum* que construímos a partir dos relatos que temos coletado nestes 3 anos do Programa **Mais Educação**. Sabemos que existem exceções e que existem escolas que, além de *bem estruturadas*, com ótima infra-estrutura, são também bonitas e interessantes, e estão acima da média nacional no que se refere ao sucesso escolar. E que existem outras ainda que, mesmo não tendo uma infra-estrutura adequada, estão no topo do ranking do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Não temos aqui as estatísticas e todos os demais dados necessários para uma comprovação científica.

Os resultados a serem revelados pelo Levantamento da Situação Escolar (LSE) e as pesquisas e mapeamentos sobre a **Educação Integral** no Brasil deverão trazer dados importantes para elucidar esta impressão.

ressignificação do tempo etc. Aspectos que tanto quanto ou mais que o espaço físico impactam na qualidade da educação. Assim sendo, não abordaremos as questões dos espaços e dos tempos escolares de forma isolada – técnica, estética e quantitativamente -, mas sim, sempre de forma articulada aos diversos fatores e aspectos que compõem a **Educação Integral**. Pois queremos, junto com vocês e com toda a comunidade escolar, nos perguntarmos: Qual a escola que queremos? Qual a infra-estrutura da escola ideal para a **Educação Integral** na Cidade Educadora? Que outros tempos escolares e educativos podemos experimentar na escola e na cidade? Que outras pedagogias e práticas urbanas? ⁴



Queremos convidá-los a refletir sobre isso!

Então, é melhor a gente começar a pensar, porque se não pensarmos, alguém vai pensar de novo por nós, como tem sido desde que a primeira escola foi construída há séculos. Precisamos preparar-nos para entrar nesta discussão e influir

nas decisões sobre quando, onde e como reformar e construir escolas e, por que não, participar, também, das decisões sobre os espaços do bairro, da cidade.

***Peço a todos com licença,
vamos liberar o pedaço.***

Felicidade assim desse tamanho, só com muito espaço!

Caravana do Bairro-Escola Nova Iguaçu-RJ

Luis Tatit⁵

O Programa **Mais Educação** precisa de *muito espaço* e *muito tempo*, mas é um *muito* que não se restringe há metros quadrados e a mais

⁴ Existem inúmeros estudos que relacionam a infra-estrutura e o desempenho escolar dos estudantes e com a qualidade da educação de maneira mais ampla. As conclusões são controversas. Uns observam que há uma relação direta entre a qualidade da infra-estrutura com a da educação e outros minimizam esta influência. Indicamos algumas destas pesquisas no item **6**, no final deste texto.

⁵ Da composição musical *Felicidade*. Disponível em: <http://letras.terra.com.br>. Consultado em 10/10/2010.

horas de relógio, não. É muito mais que isso. E, ao mesmo tempo, muito menos. Explico: Quando o Programa **Mais Educação** chega à nossa escola ele impacta, afeta o *status quo*. É que o Programa **Mais Educação** é exigente, guloso. Não quer só mais educação, quer também mais espaços, mais tempos, mais gente, mais oportunidade.

Ou seja: para melhorar a qualidade da Educação de maneira geral e no nosso caso, aqui específico, para dar condições de realização do Programa **Mais Educação**, o caminho não pode se reduzir a construir mais escolas, com mais espaço, mais salas, salinhas, salões, *puxadinhos*, *puxadões* ou apenas ampliação da jornada escolar. Os princípios e fundamentos da **Educação Integral** pedem-nos qualidade e não só quantidade. Uma qualidade concebida, a partir de outros paradigmas muito distintos daqueles que, hoje, ainda são considerados na gestão de grande parte das escolas a partir dos quais são priorizados critérios de limpeza, organização, ordem, controle, segurança, funcionalidade, eficiência...

Pois, o que temos observado é que mesmo nas escolas *bem estruturadas*, com todos os quesitos acima atendidos, os princípios da **Educação Integral**, por vezes, não entram, não cabem. Na escola, ainda, prevalece uma ordem que foi forjada em outro momento histórico, que tinha uma proposta de Educação bastante diferente da que temos hoje. Uma ordem super-resistente e poderosa, que enrijeceu o tempo e o espaço e a nossa percepção sobre eles, de tal forma que chegamos ao ponto de a tomarmos como *natural*, inquestionável e de ser impensável a sua modificação, a ponto de dizermos:



....mas os espaços das escolas sempre foram assim.

Como poderíamos mudar?

E por que mudar? Para que?

Escola é assim mesmo.

(fala de um gestor)

E vamos reproduzindo o mesmo *modelito* de sempre, porque ousar defender que nem sonhar conseguimos mais, pois se as escolas são assim, desde que nos entendemos por gente, como poderíamos imaginar que fossem de outro jeito? E não é impressionante que neste mundo onde tudo muda a cada instante, as

escolas continuem iguais há tanto tempo e, detalhe: idênticas de norte a sul do Brasil, independente da cultura local, das diferenças de climas, das especificidades de cada PPP: idênticas no tempo e no espaço? ⁶

Entretanto, por outro lado, ao mesmo tempo, poderíamos dizer, exatamente, o contrário: que não existe nenhuma escola igual, neste Brasil, pois cada escola é uma, com suas especificidades e especialidades. Específica e especial. Por que é feita de gente. E gente é assim: variada, diversa, única. Somos específicos, especiais.

Mas, se somos tão diversos – no conteúdo -, por que as escolas são tão iguais – na sua forma? Como seria um espaço que fosse feito pensando em todos nós, nas crianças, nos jovens e nos adultos brasileiros, e no Brasil, nos territórios brasileiros, considerados todos nas suas especificidades; pensado para as nossas diferenças, particularidades, talentos, nos nossos jeitos de ser... Como seria? Um espaço para sermos especiais e únicos, que nos acolhesse na nossa individualidade, e também, no nosso potencial de sermos muitos, comunidade, comunitários.

Espaços pensados para todos e todas e para cada um e cada uma.

Como seria o tempo escolar e educativo, se partíssemos do pressuposto/aposta de que é possível fazer do tempo outra coisa, ter tempo para inventar o próprio tempo, dar ao tempo o tempo de inventar novos usos pedagógicos? Como pensar um tempo da diferença para além da ditadura do relógio, da falta de tempo para os conteúdos e da própria vivência democrática do aprendizado?

Como seria?

Podemos imaginar outros lugares-escola, lugares-tempo, lugares-cidade que não sejam esses onde não cabemos mais? É possível fazer as escolas e cidades de outro jeito?

Esta será nossa pergunta-guia neste Caderno-Coringa do Programa **Mais Educação**.

Acreditamos que *para fazer escolas e cidades de outro jeito*, precisamos olhar para elas de outro jeito, pensá-las de outro jeito, entendê-las de muitos jeitos, para podermos imaginá-las de outro jeito e re-inventá-las

⁶ Lembrando sempre que estamos partindo de um *senso comum*, de um sentimento comum.

de outro jeito. *Re-olhar, re-compor* nossos conceitos, derrubar pré-conceitos e entender que o espaço e o tempo é muito mais do que parece ser, e pode muito mais do que tem sido (ou do que não tem sido).



***Confesso minha dificuldade em
perceber a beleza da cidade.
Não me vejo belo refletido nela.
Mas sei que o problema
não está na cidade,
Está nos meus olhos.***
Ruben Alves⁷

Então, este Caderno poderia ter outro título e se chamar: *Exercícios de mudar o olhar* - o nome -, e *Truques e Malabarismos de re-inventar espaços e tempos* - o sobrenome.

Intenções

A ampliação de tempos e espaços proposta pelo Programa **Mais Educação** não se limita a construir, reformar ou “decorar” espaços na escola ou de descobrir umas salas de parceiros no entorno da escola, para realizar as oficinas ou de fazer passeios pela cidade com os estudantes.

Queremos ir além.

Para reinventar, precisamos redescobrir o que já temos, olhar com outros olhos, mais atentos, curiosos, perguntadores, desconfiados. Precisamos ir além do óbvio, do lugar-comum: “a escola é pequena, precária” e “a cidade é feia, perigosa”. Ainda que essa seja a realidade de grande parte de nossas cidades e escolas e, particularmente, daquelas atendidas pelo Programa **Mais Educação** (cidades grandes, médias e pequenas, desiguais, Índices de Desenvolvimento da Educação

⁷ Em *Aprendiz de Mim – um bairro que virou escola*. Campinas: Papyrus, 2004, p.114.

Básica - IDEBs - baixos etc.), acreditamos que o contexto proposto e propiciado pelo programa cria uma oportunidade ímpar para revertermos essa situação.

A rede integrada de parcerias integrando os diversos campos educativos (formal, não-formal e informal), a intersetorialidade em todos os níveis de Governo, a riqueza e diversidade temática dos macrocampos, o aporte de recursos e insumos materiais e imateriais, a presença da comunidade, dentro da escola, e a frequência da escola nos espaços comunitários... Tudo isso junto vem desafiando o *status quo*, este que resiste há tempos.

Pois é fato: se há uma coisa que custa a se modificar é a configuração dos espaços e tempos escolares. Projetos inovadores, professores estimulados, estudantes empolgados... nada disso conseguiu romper a estrutura do espaço-tempo escolar. De norte a sul do Brasil, “faça chuva ou faça sol”, as escolas são quase idênticas na sua organização espaço-temporal.

Acreditamos que a criação/ampliação/reinvenção dos espaços educativos depende de uma reflexão sobre **a gênese do espaço, do tempo e do território escolar** do entendimento de como, quando e porque eles se fizeram assim. Além disso, exige que compreendamos **a relação do espaço e do tempo com a educação**, para identificarmos **o potencial educativo da escola e do seu território, seja ele cidade ou campo**.

Este Caderno se propõe, assim, a expor algumas destas reflexões para provocar e fortalecer a comunidade escolar a entrar neste debate e participarem da *re-organização* e da *re-significação* dos espaços e tempos escolares.

Para isso iremos:

1. Compartilhar algumas ideias que contribuam para refletirmos, crítica e interdisciplinarmente, sobre a qualidade do território escolar e de seu entorno, seja ele cidade ou campo, na perspectiva da **Educação Integral** e do Programa **Mais Educação**, ampliando e enriquecendo nosso repertório em torno desta temática.
2. Apresentar algumas sugestões para a reinvenção dos espaços escolares e territórios da cidade a partir dos princípios e propostas do Programa **Mais Educação**.

3. Partilhar formas, conteúdos e sugestões para um novo encontro da escola e da cidade com o tempo, incidindo no potencial educativo dos territórios com a ampliação de jornada, na perspectiva da **Educação Integral**.
4. Aproximar sujeitos e campos que, historicamente, consolidaram-se, separadamente, mas que, na perspectiva da **Educação Integral** praticada pelo Programa **Mais Educação**, têm podido se reencontrar.

Reencontro que vem criando possibilidades de superação da situação indesejada e conflitante em que vivemos, na atualidade, onde, por vezes, o que a escola ensina, em seguida, a cidade *des-ensina* e, vice-versa, pois, o que os estudantes aprendem na cidade, muitas vezes, é desconsiderado e desqualificado pela escola.⁸

É bom dizer que, além da pesquisa bibliográfica e dos muitos debates com os gestores do programa em todos os níveis, inspiramo-nos muito nos exemplos, sugestões, críticas e depoimentos relatados pelas escolas que fazem parte do Programa, além de termos tido a oportunidade de ver “*ao vivo e a cores*” situações muitíssimo interessantes de propostas criativas e inovadoras no “chão” dessas escolas. Práticas surpreendentes que, mesmo em condições adversas, reverteram situações de precariedade e, efetivamente, re-inventaram espaços e tempos educativos e *desregularam a natureza*⁹.

É a partir destas experiências, inspirados pelas escolas do Programa **Mais Educação**, que seguiremos nossa conversa, iluminada por artistas e pensadores de *um outro mundo possível*, encorajando-nos para realizarmos juntos a:

reinvenção pedagógica dos espaços e dos tempos da escola e da cidade, na perspectiva de serem **TERRITÓRIOS EDUCATIVOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL**

⁸Pois se tem uma coisa que o Programa **Mais Educação** tem feito de muito especial é juntar o que estava separado. Esta é sua essência. Ele surgiu disso: juntar! E nasceu para isto: conectar! Potencializar recursos, programas, projetos, instâncias de governo, ministérios, instituições de todo tipo, pessoas, ideias, realizações e sonhos de futuro. Ligar a escola com a cidade, ligando pontos, formando redes, traçando percursos de educação, proteção e desenvolvimento pessoal e local.

⁹Falamos, aqui, de uma *natureza-natural* da escola e da cidade, que fazem com que elas sejam *assim, assim desse jeito que não têm mais jeito*, como sempre foram, *naturalmente*, como se não pudessem ser de outro jeito.

Conteúdos

O Caderno está estruturado da seguinte forma:

- Na parte **2**, apresentaremos alguns princípios e conceitos sobre espaços e territórios educativos escolares, sejam eles na cidade ou no campo, a partir dos quais estruturaremos nossa proposta; falaremos sobre os porquês de nossas escolas terem essa cara, através de uma brevíssima história da arquitetura escolar e da importância do Espaço para a Educação, enquanto continente, conteúdo e agente educativo.
- Na parte **3**, compartilharemos algumas abordagens e *importâncias* de uma resignificação necessária dos tempos da escola e de seus territórios, a partir do que o Programa **Mais Educação** têm acumulado de experiências, Brasil afora, com a ampliação de jornada.
- Na parte **4**, falaremos sobre os impactos que as oficinas do Programa **Mais Educação** vêm causando nos territórios e espaços escolares, apresentando algumas sugestões para reorganização dos mesmos, a partir do que as escolas vêm demandando, sugerindo e realizando nestes três anos de vida do programa.
- Na parte **5**, faremos considerações sobre o potencial transformador que o Programa **Mais Educação** tem com relação à *re-significação* e *re-qualificação* dos espaços da escola e de seu território, seja ele da cidade ou do campo, na perspectiva da **Educação Integral** e da Cidade Educadora.
- E por último, na parte **6**, proporemos caminhos, para que possamos aprofundar a reflexão em torno dos **TERRITÓRIOS EDUCATIVOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL** e, conseqüentemente, aprimorar o Programa **Mais Educação**, criando canais de trocas, diálogos e conexões entre as escolas e oferecendo uma lista de referências bibliográficas e de outros materiais.



[inspiração]

OFICINA¹⁰

*Tentei montar com aquele meu amigo
que tem um olhar descomparado,
uma Oficina de Desregular a Natureza.
Mas faltou dinheiro na hora para gente alugar um
espaço.
Ele propôs que montássemos por primeiro
a Oficina em alguma gruta.
Por toda parte existia gruta, ele disse.
E por de logo achamos uma na beira da estrada.
Ponho por caso que até foi sorte nossa.
Pois que debaixo da gruta passava um rio.
O que de melhor houvesse para uma Oficina de Desregular Natureza! Pó
de logo fizemos o primeiro trabalho.
Era o Besouro de olhar ajoelhado.
Botaríamos esse Besouro no canto mais nobre da gruta.
Mas a gruta não tinha canto mais nobre.
Logo apareceu um lírio pensativo de sol.
De seguida o mesmo lírio pensativo de chão.
Pensamos que sendo o lírio um bem da natureza prezado por Cristo
resolvemos dar o nome ao trabalho de Lírio pensativo de Deus.
Ficou sendo.
Logo fizemos a Borboleta beata.
E depois fizemos Uma ideia de roupa rasgada de bunda.
E A fivela de prender silêncios.
Depois elaboramos A canção para a lata defunta.
E ainda a seguir: O parafuso de veludo, O prego que farfalha, O alicate cremoso.
E por último aproveitamos para imitar Picasso
com 'A moça com o olho no centro da testa'.
Picasso desregulava a natureza, tentamos imitá-lo.*

¹⁰ Publicada no livro *Memórias Inventadas – A Segunda Infância*. Poema IV. São Paulo: Planeta Brasil, 2006.

Modéstia à parte.

Manoel de Barros

2

COMPREENSÃO
PRESSUPOSTOS, CONCEITOS E CONSIDERAÇÕES:
alimentando o olhar, ampliando horizontes

Para *imitar Picasso* e desregular o óbvio (e tudo o que nos parece *natural*), precisamos superar os modelos herdados que nos fazem acreditar que escola e a cidade são assim mesmo e sempre serão *naturalmente*. Como primeiro passo, propomos que a gente olhe para este *óbvio*, este *natural*, com estranhamento.

Re-olhar, re-compor nossos conceitos, derrubar *pré-conceitos* e escolher



outros a partir dos quais possamos entender que o espaço é muito mais do que parece ser, e pode muito mais do que tem sido considerado por nós, pela escola, pela educação e pela arquitetura.

Caravana do bairro-Escola /Nova Iguaçu-RJ.

A importância do espaço na educação: do território escolar ao território educativo

A importância do lugar na educação tem sido negligenciada por inúmeras razões. Uma é a facilidade com deixamos escapar o imediato e o mundano. As coisas mais à mão costumam ser mais difíceis de se ver. Outra porque o conceito de lugar é nebuloso para os educadores, porque grande parte de nós consistimos numa população destituída de lugar, para a qual os lugares circundantes não são mais fontes de alimento, água, sustento, energia, materiais, amigos,

Relembremos dois dos objetivos centrais do Programa **Mais Educação**:

1. A corresponsabilização de todos pela Educação, em que a escola reconhece e ganha outros parceiros no território local e como consequência desta meta: 2. A ampliação dos tempos, dos espaços e dos conteúdos educativos dentro e fora da escola.

Além disso, no decreto 7.083, de janeiro de 2010, encontramos:

Art. 1º § 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos.¹²

Ou seja: ampliação dos espaços é central na proposta do Programa **Mais Educação**.

Mas... De que espaços estamos falando? Da sala de aula? Precisamos fazer mais salas, é isso? Este é o ponto! Os espaços que devem ser ampliados para o Programa **Mais Educação** e para a **Educação Integral** são de uma natureza distinta da que estamos acostumados a tratar, ou seja: a ampliação que deve ser feita no espaço é, em primeiro lugar, a do seu conceito, de maneira que o **espaço escolar** atinja o *status* de **território educativo**.

¹¹CAPRA, F. et al. Alfabetização Ecológica – A educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo, Cultrix, 2006, p.117.

¹²Do decreto que dispõe sobre o Mais Educação: DECRETO Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.

Espaço, lugar, território, ambiente.

As pesquisas acadêmicas que estudam este tema são de diversas áreas do conhecimento: história, geografia, sociologia, educação, filosofia, meio ambiente, saúde, assistência social, economia, arquitetura, urbanismo e outras mais.

Cada uma delas, subdivididas em outras, dependendo da linha à qual se vincula o pesquisador, tratará o espaço de um modo diferente. Muitos distinguem espaço de lugar; lugar de território; território de ambiente; ambiente de espaço¹³.

Nós aqui, por hora, na medida possibilitada por este Caderno, não distinguiremos uma coisa da outra e, daqui por diante, quando falarmos *espaço* estaremos dizendo *ambiente, lugar, território*. Nossa intenção é apresentar alguns conceitos que nos ajudem a entender os espaços da escola e da cidade na perspectiva da educação integral proposta pelo Programa **Mais Educação**. Conceitos que nos ajudem a ver mais longe, a ver melhor.

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas.

O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si.

O território usado é o chão mais a identidade.

A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence.

O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida¹⁴.

Milton Santos

Vocês já devem ter percebido que as questões relativas ao território vêm assumindo grande importância no contexto atual da educação brasileira e se relaciona com a crise geral que a educação e, por conseguinte, a escola vem passando. Crise em torno do seu papel, de sua função, de seus objetivos, de seu sucesso ou fracasso.

¹³Indicamos, no item 6, um conjunto de referências bibliográficas para aprofundar esta questão, a partir de diferentes correntes de pensamento que distinguem e correlacionam todos estes conceitos.

¹⁴*Território e Dinheiro*. In: *Território e Territórios*. Niterói: Programa de Pós Graduação em Geografia – PPGeo-UFF/AGB, 2002, p.10.

O contexto contemporâneo de massificação crescente e de complexidade dos problemas da vida cotidiana vem tensionando a escola e questionando sua hegemonia educativa, pois esta vem perdendo seu monopólio no que se refere à educação das novas gerações. A escola não consegue mais sozinha dar conta da educação das crianças, adolescentes e jovens.

Diante disso, passamos a considerar este entorno por dois motivos basicamente: para *re-significarmos* a prática educativa, ligando a escola com a vida da comunidade, considerando no projeto pedagógico os saberes emanados do contexto local, como também para dividir com a comunidade e com as demais instituições, ali localizadas, a responsabilidade sobre a educação das suas/nossas crianças, adolescentes e jovens, mas esta crise não é exclusiva da escola.

Estamos vivendo um trânsito paradigmático em que os valores relativos ao mundo da educação, e também do trabalho, da cultura, das relações sociais, da cultura, da economia, do desenvolvimento etc., estão todos sendo questionados. O fato é que estamos a ponto de destruir o planeta, ou, antes disso, de eliminarmos a vida sobre a Terra.

Parece exagero, mas é isso mesmo que está acontecendo! E não tem como a escola ficar fora disso, ou seja: a crise da escola tem uma dupla entrada: de dentro para fora, a partir do questionamento sobre os papéis e conteúdos da escola na vida das crianças, adolescentes e jovens e também na nossa, e outra, de fora para dentro, em que a escola é um dos agentes/sujeitos no contexto geral do mundo contemporâneo.

E o conjunto de práticas educativas realizadas na escola sofre o impacto destas perplexidades e instabilidades, tanto na sua relação com as novas gerações como no campo das novas áreas de conhecimento produzidas. E a gravidade da situação aproxima-nos a todos, dos mais diversos campos do conhecimento, das diferentes gerações e contextos e nos faz pensar qual educação queremos, qual escola queremos, qual cidade queremos, qual mundo queremos. Afinal, que *outro mundo* é possível?

O compromisso com o presente e a responsabilidade com o futuro impulsiona-nos a compreender o que está se passando e, principalmente, buscar caminhos e alternativas para superar esta situação.

É neste quadro que a **Educação Integral** retoma seu vigor e que o Programa **Mais Educação** foi concebido.

No centro de suas propostas está a abertura da escola para a comunidade, estabelecendo com ela novos pactos educativos de corresponsabilização pela educação de suas crianças e jovens, num processo de territorialização da educação.

Educação que se integra nos seus clássicos sistemas, até então tomados separadamente: formal, informal e não formal, passando a compor um Sistema Educativo Integrado e Integral. Isso se dá através de novas pactuações entre o Estado e as organizações da sociedade, coordenadas pela escola¹⁵.

Nesse contexto, todo um debate em torno do território e dos espaços - escolares e não escolares - vem se intensificando dia-a-dia, a partir das discussões e propostas de Educação Integral que retomam toda sua força na atualidade brasileira¹⁶.

E no Programa **Mais Educação** esse debate potencializa-se. A intersectorialidade e as redes sociopedagógicas propostas pelo Programa¹⁷, e que são fundamentais para a realização da **Educação Integral**, estão totalmente relacionadas e dependentes do território.

Assim, podemos dizer que o Programa **Mais Educação** propõe pensarmos e praticarmos a **Educação Integral** a partir do **binômio educação-território**, considerando a formação dos *sujeitos da educação* como inseparável das relações e transformações ocorridas no ambiente, a partir do entendimento do caráter territorial dos processos educacionais na escola e na cidade.

E é, exatamente, a partir deste binômio que se estrutura um conceito fundamental para nossa conversa: o conceito de **Território Educativo**, que *remete a uma concepção abrangente de educação, em que o processo educativo confunde-se com um processo amplo e multiforme de socialização*¹⁸. A partir deste princípio/conceito, o Programa **Mais**

¹⁵ É muito importante reafirmarmos a centralidade da escola neste processo.

¹⁶Sobre isso, ver o relatório: *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372&Itemid=817 Consultado em 10/08/2010.

¹⁷Descritas nos três Cadernos da Trilogia conceitual do Programa **Mais Educação**.

¹⁸Ver Rui Canário, professor da Faculdade de Filosofia e das Ciências de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, em seu livro “*A Escola tem Futuro*”, Porto Alegre, Artmed, 2006, pp. 100-101.

Educação qualifica o território como educativo convertendo-o, assim, em território *intencionalmente* educador.

Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.
(Paulo Freire)¹⁹.

Ou seja, neste contexto nosso pressuposto será o de considerar este *espaço/território*, não apenas, como uma mera estrutura física – grande/pequeno, feio/bonito...- mas como lugar de vida, de relações. Não como algo passivo, continente, mas como conteúdo e sujeito destas experiências, que as qualifica, interferindo na vida de quem os ocupam.

Esta é a essência do **potencial pedagógico dos lugares**, do qual nos falou Paulo Freire. É a partir dela que podemos entender a **arquitetura como uma forma silenciosa de ensino**.

Esta ideia é desenvolvida por Augustin Escolano (VIÑAO FRAGO, A. & ESCOLANO, 2001), educador espanhol. Diz ele:

O espaço da escola não é apenas um continente em que se acha a educação institucional, isto é, um cenário planejado, a partir dos pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura escolar é também, por si mesma, um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora de toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. No quadro das modernas teorias da percepção, o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e à formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. A arquitetura pode ser considerada uma forma silenciosa de ensino.²⁰ Por tudo isso, propomos que o espaço escolar seja analisado e apropriado como um construto cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos. Como pedagogias, tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam e atuam como elementos importantes na construção social e histórica da realidade. A arquitetura da escola, silenciosa, mas portadora de um discurso subliminar, como um currículo oculto²¹. Silenciosamente falante. Ou seja: Os lugares, e,

¹⁹FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.50.

²⁰Artigo Arquitetura como programa, espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, A. & ESCOLANO, A. *Currículo, Espaço e Subjetividade*. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, pp.26-27.

²¹ O conceito de currículo oculto, difundido pelos autores da teoria crítica do currículo, é entendido como o que está por trás da ação educativa, mas não está explícito, ou seja: as normas e valores que são implícitas, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e, habitualmente, não são mencionados na representação feita pelos professores dos fins ou objetivos. APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982, p.127.

particularmente, os espaço-escola, têm potencial pedagógico e, através de suas paredes, nos ensinam e falam! Mas... falam o que? Ensinam o que? Vejamos. E para ver, feche os olhos e visualize sua escola. Esta onde você trabalha ou aquela onde você estudou. E pense o que este arranjo espacial lhe diz. O que você ouve? O que você sente? Acolhimento? Controle? Afeto? Alegria? O que? Gritos, gemidos ou uma bela canção?

A Arquitetura Escolar: por que nossas escolas são assim?

Já se deu conta que as escolas são quase todas iguais por todo Brasil? As grandes, as pequenas, as novas, as velhas, quase todas se organizam a partir da mesma sequência de espaços: recepção, secretaria, sala de professores, corredor, salas de aula, banheiros, refeitório, cozinha, despensa...

E as que não são assim sonham em ser. Seguir o modelo de sempre. Um modelo que nos dá segurança e tranquilidade, ainda que aparentes.

Mas... De onde veio este padrão? Por que não muda, se mudaram os métodos pedagógicos, os currículos, as formas de gestão da escola, a formação dos professores, as relações de trabalho, as formas de produção, as cidades, a vida. Tudo muda e a escola (quase) sempre permanece a mesma. Por quê?

Uma tipificação dos principais elementos que caracterizam a organização escolar e uma perspectiva diacrônica que abarque a sua evolução nos últimos dois séculos permite-nos por em evidência o caráter tendencialmente uniforme e estável das modalidades organizacionais do trabalho escolar. Também nos permite verificar que o núcleo duro desse tipo de organização (a tecnologia da classe) instituiu-se como algo que não é concebível mudar radicalmente, na medida em que se encara como “natural” aquilo que é uma construção “social”²².

As palavras de Rui Canário dizem de um modo sofisticado o que todos percebemos de maneira simples: se tem uma coisa que não muda nesse mundo-de-tantas-mudanças é a escola.

Tem até aquela historinha de um homem que pediu para que quando morresse seu corpo fosse congelado e que fosse descongelado 150 anos depois.

²²CANARIO, Rui. *Escolas: Elogio da Diversidade*. In: Olhares para o Futuro. São Paulo: Escola da Vila, 2010, p.251.

E foi!

O homem ressuscitou em pleno vale do Anhangabaú em São Paulo, em 2010.

E imaginem o que ele viu!

Meio atordoado ele saiu por aí pelas ruas, quase foi atropelado e ficou em pânico. Impressionadíssimo com tudo que tinha acontecido com o centro da cidade, as pessoas, as roupas, os prédios, os objetos. Tudo absolutamente diferente de sua época, que não tinha geladeira, carro, avião, TV, nem rádio, muito menos computador, celular, internet...

Estava quase desmaiando de susto quando viu uma coisa bem familiar: nossa: igualzinha! Por fora nem tanto. Mas por dentro... Quase idêntica! Apesar dos móveis e objetos terem mudado um pouco, seu arranjo era o mesmo. O clima, o astral, os cheiros: tudo muito familiar. Como se o tempo não estivesse passado por ali.

Até o sinal do recreio: - Péééééééém!!!

E ele suspirou tranquilizado: ufa! : estava na escola!²³

E, ainda, nos perguntamos por que será que as crianças e jovens *de hoje* não aprendem direito?! Colocamos a culpa nelas, nas suas famílias *desestruturadas*, nos professores *descapacitados*, na cidade violenta, no governo, nas verbas... Sim! Tudo isso colabora – ou melhor: não colabora. Mas... Não é estranho que *entra-ano-e-sai-ano* e a gente continua projetando e inaugurando escolas idênticas? Algumas mais coloridas, mais novinhas, mas... *no-fundo-no-fundo*: sempre as mesmas!

Mas por que não mudam as escolas? Por que este formato, este modelo é tão resistente? Ele é tão perfeito assim? Perfeito para quê mesmo?

Afinal de contas: como surgiram as construções escolares? Da cabeça de quem surgiu esse esquema, essa fórmula?

Augustin Escolano responde-nos lembrando que o filósofo francês Michel Foucault (2007), em seu livro *Vigiar e Punir*, compara os espaços das escolas com os dos quartéis, das prisões, dos manicômios e das

²³Dito popular.

fábricas, que, segundo ele, organizam os espaços de forma *taylorista*²⁴ e panóptica²⁵.

Foucault (2007) apresenta a escola como uma instituição que, assim como a fábrica, a prisão e os manicômios, controla, vigia, reprime e dociliza os corpos. Seriam instituições exemplares fidedignas da sociedade industrial. Um espaço que controla o movimento e os costumes, regularizando os ritmos de vida através da disciplina.

A espacialização disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das aulas (graus, sexos, características dos alunos) como na disposição regular das carteiras (com fileiras entre elas); coisas que facilitam a rotina das tarefas e a economia do tempo. A espacialização organiza minuciosamente os gestos e faz com que a escola seja um 'continente de poder'.²⁶

Na disposição arquitetônica da escola relacionam-se assim o poder e o saber.

É o que Foucault (2007) chama de 'vigilância hierarquizada' em que a:

[...]arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista [...], ou para vigiar o espaço exterior [...], mas para permitir um controle interior articulado e detalhado — para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação de indivíduos: agir sobre aqueles que abriga, dar domínio

²⁴ O **Taylorismo** é uma teoria criada pelo engenheiro Americano Frederick W. Taylor (1856-1915) que a desenvolveu a partir da observação dos trabalhadores nas indústrias. O engenheiro constatou que os trabalhadores deveriam ser organizados de forma hierarquizada e sistematizada, ou seja, cada trabalhador desenvolveria uma atividade específica no sistema produtivo da indústria. No Taylorismo, o trabalhador é monitorado, segundo o tempo de produção, cada indivíduo deve cumprir sua tarefa no menor tempo possível, sendo premiados aqueles que se sobressaem, isso provoca a exploração do proletário que tem que se “desdobrar” para cumprir o tempo cronometrado.

²⁵ O **Panóptico** era um centro penitenciário ideal criado pelo filósofo Jeremy Bentham, em 1785, na Inglaterra. Tinha formato de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel dividia-se em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia, segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário a trabalhar, um prisioneiro a ser corrigido, um louco tentando corrigir a sua loucura etc. Na torre havia um vigilante. O termo *panóptico* foi utilizado em outros edifícios - prisões, escolas, manicômios - que organizavam seus espaços de modo a permitirem o vigilante ver, sem ser visto, portanto, uma garantia de ordem. Assim, a vigilância torna-se permanente nos seus efeitos, mesmo que não fosse na sua ação. Mais importante do que vigiar o prisioneiro o tempo inteiro, era que o mesmo se soubesse vigiado. Logo, não era finalidade do Panóptico fazer com que as pessoas fossem punidas, mas que nem tivessem a oportunidade para cometer o mal, pois sentir-se-iam mergulhadas, imersas num campo de visibilidade.

²⁶ ESCOLANO, A. No artigo anteriormente citado, pp. 27-28.

sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos de poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los²⁷.

O que significa que não só a arquitetura, mas o arranjo do mobiliário, dos objetos escolares, tudo isso faz a cena disciplinada e controlada. Mas... Será que, ao invés de ser um *continente de poder*, a escola não deveria ser um *continente educativo*? Saberíamos educar de outra forma que não essa do controle dos corpos, do espaço e do tempo? Difícil imaginar outras formas? Outros modos?

Deve ser difícil mesmo, uma vez que a maioria de nós estudou em lugares assim, de maneira que isso nos parece mesmo bastante natural. E, por assim ser, é quase sagrado, imexível. Mudar esse cenário seria uma atitude profana, ou, no mínimo, bastante arriscada.

Além do que, nossa formação universitária (professores, pedagogos, historiadores, geógrafos, matemáticos, arquitetos, engenheiros, e todos aqueles implicados com a escola), ainda, se dá nas bases dos paradigmas positivistas, aqueles da separação, da especialização, da programação, do funcionalismo. Paradigmas estes que vêm fundamentando nossa formação e nossa prática e que, ao mesmo tempo, são os mesmos que orientam a produção dos arquitetos e demais profissionais que projetam e constroem as mesmas escolas há dezenas ou centenas de anos.

Ou seja: mudar a *cara* das escolas não será uma tarefa nada fácil. Este modelo da escola-panóptico é tão forte que atravessou os mares e chegou até nós! Escolano (2001), Viñao Frago (2001), Rui Canário (2010), Jaume Trilla (1985), Foucault (2007) analisaram escolas do além-mar e, pelo que sabemos, não estudaram as escolas brasileiras, mas suas reflexões iluminam as nossas, de norte a sul do Brasil e nos ajudam a superar este modelo a partir do entendimento da sua gênese.

Mas... Mudar a *cara* da escola para quê mesmo? Para que possamos mudar a gênese de seu espaço. Espaço que foi cunhado em um momento histórico muito distinto deste nosso, com princípios e objetivos bem distantes destes que desejamos para nós e para nossas crianças e jovens: participação, cumplicidade, alegria, convivência...

²⁷ FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 144.

Por isso tenho me referido à necessidade de mudar a 'cara da escola' nesta administração, porque tenho certeza de que essa escola que expulsa os alunos (e isto tem sido chamado de 'evasão escolar'!), que reproduz as marcas de autoritarismo deste país, nas relações dos educadores com os alunos, que tem bloqueado a entrada dos pais e da comunidade na escola, não tem a 'cara' de que se possa gostar e manter.²⁸

Pois, se como nos ensinou Paulo Freire (1985, 1987, 2005), hoje, desejamos e praticamos uma educação cidadã, precisamos reorganizar nossos espaços-escola para que sejam *espaços-cidadãos*: generosos, participativos, inclusivos.

A escola que queremos para o Programa **Mais Educação** é integral, integrada, integradora; é uma escola que, em seu arranjo espacial, possa representar e potencializar o seu projeto político-pedagógico; uma escola com a 'cara' de seus alunos, com a 'cara' dos professores e de todos profissionais que ali trabalham, com a 'cara' da sua comunidade, com a 'cara' do Brasil. Parece até contraditório: como a escola pode ter a cara de cada um e a de todas ao mesmo tempo? Isso é o que é ser gente, ser brasileiro; é o Mais Educação. Ter identidade, mas ser parte da coletividade; igualdade com diversidade. Este é o desafio:

A superação das modalidades históricas (e naturalizadas) da organização escolar é indispensável num processo de contextualização da ação educativa, na medida em que só essa superação poderá permitir construir respostas adequadas à diversidade.²⁹

Integrando Arquitetura-Educação-Cidade: a atualidade dos Pioneiros e Inovadores

Na história da educação brasileira, alguns momentos se destacam na tentativa de reconfiguração dos espaços escolares de maneira a atender as inovações pedagógicas na perspectiva acima colocada. Momentos dos quais destacamos alguns personagens-chave que nos abriram portas e caminhos na construção dos **territórios educativos para a educação integral** cujas ideias-força inspiram-nos e encorajam, enriquecendo nosso repertório.

²⁸ FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2005, pp. 96-97.

²⁹ CANÁRIO, Rui. *A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. São Paulo: Artmed, 2007, p.86.

Fernando de Azevedo (1894-1974) e Anísio Teixeira (1900-1971), dois pioneiros do Manifesto de 1932³⁰, foram os primeiros a se preocuparem, no Brasil, com a qualidade dos prédios escolares. Eles a compreendiam de maneira articulada com a qualidade da educação e com uma visão ampliada de currículo, considerando, também, a recreação, a educação física, a saúde, as artes e as ciências experimentais. Com os demais educadores da Escola Nova, tinham como objetivo nutrir o aparato cultural das transformações da época com as orientações ideológicas de democracia e, concomitantemente, com a de nacionalismo.

Fernando de Azevedo, referindo-se à política de edificações escolares, no Rio de Janeiro (1927-1937)³¹, sugeriu que esta deveria obedecer ao princípio de dar às escolas, desde sua arquitetura e fundamentos urbanos, um ambiente capaz de *enraizar a criança no seu país*.

Para ele, a questão das instalações escolares era a mais complexa dentre as questões da educação.³²

Anísio Teixeira (1936) dá continuidade às propostas de Fernando de Azevedo (1932) substituindo a arquitetura neocolonial das escolas pela modernista, na rota da modernização brasileira³³.

Já, naquela época, as grandes cidades brasileiras enfrentavam o problema da falta de qualidade das construções, assim como da falta de terrenos adequados para as escolas (não é difícil perceber que, historicamente, os terrenos destinados às escolas públicas são aqueles que sobram nos projetos de urbanização das cidades).

Diante disso, durante sua gestão como diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, no RJ (1931-1935), Anísio pensou em dois modelos para

³⁰Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: lançado (1932), em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento tornou-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

³¹Para saber mais, consultar de Fernando de Azevedo, *Novos caminhos e novos fins*, o capítulo “A Nova Política das Edificações Escolares”, São Paulo, Edições melhoramentos, 1958.

³² Em RODRIGUES, Sul Brasil Pinto. *Espaço Escolar e Cidadania Excluída*. Rio de Janeiro: Revan, 2003, p. 78.

³³Para saber mais, consultar o capítulo “os Prédios e o Aparelhamento Escolares”, em *Educação para democracia*, de Anísio Teixeira,. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1936.

as escolas, já na perspectiva de uma educação integral: **as escolas-classe**, onde seria oferecido o ensino regular e **as escolas-parque**, onde teriam lugar as atividades do turno complementar. Ambas formariam um sistema articulado.

Esta proposta foi retomada na Bahia, quando, finda a ditadura de Getúlio Vargas (1947), em 1950, Anísio, então como Secretário de Saúde e Educação do Estado da Bahia, constrói ali o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, exemplar da escola-parque, oferecendo educação integral em tempo integral³⁴.

Essas ideias e realizações foram inspiradoras para a elaboração de uma série de propostas educativas associadas a projetos arquitetônicos diferenciados que se sucederam, a partir de então, pelos quatro cantos do país. Projetos nos quais havia uma sintonia muito especial entre arquitetos, engenheiros e educadores, em que se propunha uma mudança radical e integrada dos métodos e sistemas pedagógicos com os espaços arquitetônicos. Arquitetura e Educação passavam a se ressignificar, mutuamente, como expressa a arquiteta Lina Bo Bardi (1951, p. 54) neste depoimento:

É de se esperar que a generosidade das ideias pedagógicas e a funcionalidade da arquitetura possam, enfim, se unir. Teremos gerações com o ânimo dedicado e com o sentimento para o belo, somente, quando nossos filhos forem educados em escolas espaçosas, abertas, simples, bem planejadas, que possam formar a educação visual e elevar o pensamento das crianças.

Na busca dessa sintonia, da integração da arquitetura com a educação, queremos lembrar as lições que a arquiteta Mayumi Souza Lima (1934-1994) deixou-nos, como crítica fervorosa da qualidade dos espaços escolares e urbanos destinados às crianças e jovens, ao que dedicou seus estudos e práticas durante toda sua vida³⁵. Dizia que:

[...]as construções (das escolas) podiam se destinar tanto a crianças, a sacos de feijão ou a carros, pois são apenas áreas cobertas, com fechamento e piso. (Pois) os seres humanos perderam não apenas a sua capacidade única de dar sentido às coisas, mas também perderam o instinto primário de todos os animais adultos de buscar o ambiente mais favorável para o desenvolvimento dos seres jovens de sua espécie.³⁶

³⁴Sobre esta escola-parque, ver *Uma Experiência de Educação Integral*, de Terezinha Eboli. MEC/IBEB/Bahia, 1969. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002672.pdf>. Consultado em 13/07/2010.

³⁵Sobre sua trajetória consultar: *Arquitetura e Educação*, São Paulo: Nobel, 1995.

³⁶SOUZA LIMA, Mayumi. *A Cidade e a criança*, São Paulo, Nobel, 1989, p.11.

Ao mesmo que lamentava, alertava-nos para o fato de que, nas grandes cidades brasileiras, a escola restava como a última e única alternativa, para que as crianças pudessem ter uma experiência de espaço público, uma vez que elas perderam o direito às praças e às ruas como espaços da brincadeira e da convivência, mas dizia que para que isso se efetivasse, seria fundamental que a escola tivesse seus espaços e tempos reinventados, assim como é proposto pelo Programa **Mais Educação**.

“Essa reconquista (dos espaços públicos pela criança, a partir da escola) requer o rompimento da escola/prisão/fortaleza e sua transformação na escola/prança/parque (como propunha Anísio Teixeira)³⁷.”

Além de arquiteta, Souza Lima era educadora e sua atuação profissional partia de um sentido amplo de formação a qual considerava ferramenta de transformação para a emancipação de todos os envolvidos no processo de concepção e construção das escolas: estudantes das escolas, estudantes de arquitetura, arquitetos, engenheiros, professores, operários da construção e técnicos dos governos, em todos os níveis, em que a formação estava intimamente ligada à reflexão sobre a produção e o uso dos espaços educativos.

Mayumi ensinou-nos que uso e produção de espaços são aspectos inseparáveis e interdependentes da mesma questão, ou seja, que para entendermos como se dá o uso da escola, precisamos saber em que condições e a partir do que ela foi produzida. Partia da ideia de que todo espaço que possibilite e estimule, positivamente, o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir consequente, é um espaço educativo. Portanto, qualquer espaço pode se tornar um espaço educativo, desde que um grupo de pessoas dele se aproprie, dando-lhe este caráter positivo, tirando-lhe o caráter negativo da passividade e transformando-o num instrumento ativo e dinâmico da ação de seus participantes, mesmo que seja para usá-lo como exemplo crítico de uma realidade que deveria ser outra.

Na sua concepção o espaço não é educativo por natureza, mas ele pode *tornar-se* educativo a partir da apropriação que as pessoas fazem dele, ou seja, o espaço é potencialmente educativo. E o arranjo destes espaços não deve se limitar a especialistas (arquitetos, engenheiros...), mas sim, deve ser prática cotidiana de toda a comunidade escolar:

³⁷ TEIXEIRA, Anísio. *Educação para democracia*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1936, pp. 101-102.

*O espaço da escola é material pedagógico e lúdico riquíssimo para a população, professores e crianças e que será por eles transformado intencionalmente. Essa transformação não é só uma questão de projeto arquitetural, limitada à ação do arquiteto, **mas é, sobretudo, a transformação do modo de pensar** o espaço/serviço educativo como o local da propriedade coletiva, pública e, por isso, de sua apropriação dinâmica, a cada novo grupo que entra na escola, reelaborando a história da sua produção e de seus produtores³⁸.*

As ideias da Mayumi Souza Lima são diretamente relacionadas com as de Paulo Freire. Tanto um como outro propuseram a concepção de conhecimento partindo da observação da realidade, das vivências cotidianas. Para eles, todos os espaços são potencialmente educativos, na medida em que refletem a nossa realidade, nosso cotidiano. Conviveram e trabalharam juntos na prefeitura de São Paulo (1989-1992), quando Paulo Freire ocupou a pasta da Educação. Nessa ocasião, ela criou o Centro de Desenvolvimento de Equipamentos Urbanos e Comunitários (CEDUC) num esforço de mudar a forma de produção das escolas públicas municipais conjuntamente com os demais equipamentos comunitários (bibliotecas, postos de saúde, equipamentos urbanos etc.) e com a reurbanização de favelas, aliando pesquisa de materiais e sistemas construtivos e formação de pessoal. Segundo palavras da arquiteta, o “ponto de partida era o usuário e o ponto de chegada seria a melhoria da qualidade do ambiente a ele oferecido³⁹”.

Além desta proposta destacamos outras que foram desenvolvidas para atender ao objetivo de melhorar a qualidade dos espaços escolares, a partir da integração da arquitetura com a educação: o Convênio Escolar no Estado de São Paulo (1948-1955), os CIEPs (Centro Integrado de Educação Pública), no Estado do Rio de Janeiro (500 unidades entre 1983-1987 e 1991-1994), os CIACs (Centro Integrado de Atenção à Criança)(1991), rebatizados de CAICs (Centro de Atenção Integral à Criança), proposta do Governo Federal (444 unidades em todo Brasil até 1994) e os CEUs (Centro Educacional Unificado), na cidade de São Paulo (21 unidades entre 2001-2004 e mais 24 unidades entre 2005-2010)⁴⁰.

³⁸ LIMA, Mayumi Souza. A Cidade e a criança, São Paulo, Nobel, 1989, p.102 (grifos dos autores).

³⁹ LIMA, Mayumi Souza. Arquitetura e Educação. São Paulo: Nobel, 1995, p. 138.

⁴⁰ Para saber mais: Sobre o Convênio Escolar em São Paulo, consultar FERREIRA, A., CORREA, M. E. e MELLO, M. (orgs). *Arquitetura Escolar Paulista - anos 1950 e 1960*. FDE, São Paulo, 2006. Sobre os CIEPs, indicamos O *Livro dos CIEPs*, organizado por Heloisa de Melo Martins Costa, Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1986. Sobre os CEUs,

Entre todas elas, assim como os CEDUCs, a Escola-Parque e os CEUs (na sua primeira etapa) propuseram a integração da escola com a cidade. Nelas a escola não se limitava ao edifício escolar, mas incluía um conjunto de outros edifícios que traduziam em profundidade o conceito de relações entre a escola e a comunidade como promotora de conhecimento, cultura e transformação social.

Ainda que tenham sido realizadas por um curto período de tempo e interrompidas pelas políticas que as sucederam, estas propostas tiveram grande impacto nos territórios onde foram implantadas, oferecendo educação e equipamentos de qualidade para a população de baixa renda, elevando, consideravelmente, a qualidade de vida destas comunidades. Além do que, sua concepção e metodologia de implantação deixaram-nos um legado riquíssimo na perspectiva da criação e qualificação **dos territórios educativos para a educação integral**, assim como para a qualidade da educação em geral.

Além destes momentos e destes protagonistas históricos, outro personagem vem abrindo caminho na construção dos **territórios educativos para a educação integral**: a cidade.

Foi, muito recentemente, que, no Brasil, a cidade passou a ser considerada como território educativo na sua totalidade, para além da escola ou de um conjunto de edifícios.

Todas as propostas às quais nos referimos, anteriormente, e mais outras tantas foram construindo esta ideia, da cidade educativa.

A expressão cidade educativa tornou-se conhecida, a partir do Relatório de Edgar Faure elaborado, em 1973, pela UNESCO e que tem por título *Aprender a Ser*:

Se aprender é ação de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma sociedade, no que concerne quer às suas fontes educativas, quer às sociais e econômicas, então, é preciso ir ainda mais além na revisão necessária dos sistemas educativos e pensar na criação duma sociedade educativa. Esta é a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro⁴¹.

E, desde então, este movimento vem se intensificando pelo mundo todo com a criação da Associação Internacional das Cidades Educadoras

consultar *CEU, Educação e Cidade*, de Maria Aparecida Perez e Og Dória (org.). Porto Alegre: Livraria do Arquiteto, 2007.

⁴¹FAURE, E. *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1973, p.34.

(AICE) em 1990, em Barcelona, na Espanha⁴². No seu 1º Congresso, foi redigida a Carta das Cidades Educadoras, subscrita por 139 cidades, quase todas europeias. Segundo a AICE, hoje, são mais de 400 cidades educadoras, em 36 países, em 4 continentes. No Brasil, desde 2001, a partir da entrada de Porto Alegre (RS), somos 13 as cidades educadoras associadas à AICE⁴³.

Entretanto, este movimento do projeto educativo de cidade não é restrito à AICE. A experiência de Porto Alegre, primeira Cidade Educadora brasileira, já vinha sendo construída, desde 1989, através da implantação do Orçamento Participativo (OP), antes mesmo da criação da AICE⁴⁴.

E antes do movimento das cidades educadoras entrar no Brasil, Paulo Freire já anunciava o papel educativo exercido pelas cidades, em 1993:

[...] mas há um modo espontâneo, quase como se as Cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou se dissessem de si, falando quase como se as cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por homens e mulheres que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu, de as Cidades educarem⁴⁵.

E, antes dele, Mayumi Souza Lima, em 1989, escreve *A cidade e a criança*, onde defende o direito das crianças à cidade e seus espaços como lugar de aprendizagem, brincadeira, afeto e socialização e lamenta que a cidade industrial e capitalista lhes tenha roubando esse direito. O educador e a arquiteta clamam para que o direito à educação na cidade seja garantido e dão pistas de que isso se dará, quando a apropriação de seus espaços públicos (incluindo as escolas) for feita através de processos coletivos e participativos.

⁴² Sobre as Cidades Educadoras indicamos visita aos documentos disponíveis no site da Associação Internacional das Cidades Educadoras AICE – www.edcities.bcn.es e publicações indicadas no item 6 deste caderno.

⁴³ Belo Horizonte (MG), Campo Novo do Parecis (MT), Caxias do Sul (RS), Dourados (MS), Jequié (BA), Montes Claros (MG), Porto Alegre (RS), Santo André (SP), Santos (SP), São Bernardo do Campo (SP), São Carlos (SP), São Paulo (SP) e Sorocaba (SP).

⁴⁴ Os relatos e reflexões dessa experiência estão no livro TOLEDO, L.; FLORES, M. L. & CONZATTI, M. L. *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez, 2004.

⁴⁵ FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo, Cortez Editora, 1995, p.23.

A cidade educativa é, assim, uma *ideia-força* que conscientiza o cidadão da necessidade de nela intervir, com vistas à otimização de sua dimensão educadora⁴⁶:

Hoje, mais do que nunca, a cidade grande ou pequena dispõe de incontáveis possibilidades educadoras. De uma forma ou de outra, contém em si mesma elementos importantes para uma formação integral de seus habitantes. Por isso, o conceito de cidade educadora é uma nova dimensão complementar e, até certo ponto, alternativa ao caráter formalizado centralista e frequentemente pouco flexível dos sistemas educativos⁴⁷.

A escola, como instituição característica da modernidade, nasceu de uma ruptura com o local, mas, hoje, há um movimento de recontextualização da ação educativa que se apoia na revalorização do território onde a escola está inserida, que quer aproximar a escola da dinâmica produtiva de seu território:

Uma nova visão está entrando rapidamente no universo da educação, de que os alunos, além do currículo tradicional, devem conhecer e compreender a realidade onde vivem e onde serão chamados a participar como cidadãos e como profissionais. O desenvolvimento moderno necessita cada vez mais de pessoas informadas sobre a realidade onde vivem e trabalham. Não basta ter estudado quem foi D. João VI, se não conhecemos a origem ou as tradições culturais que constituíram a nossa cidade, os seus potenciais econômicos, os desafios ambientais, o acerto ou irracionalidade da sua organização territorial, os seus desequilíbrios sociais. Pessoas desinformadas não participam, e sem participação não há desenvolvimento. O envolvimento mais construtivo do cidadão se dá no nível da sua própria cidade e dos seus entornos, na região onde cresceu, ao articular-se com pessoas que conhece diretamente e instituições concretas que fazem parte do seu cotidiano. Trata-se de fechar a imensa brecha entre o conhecimento formal curricular e o mundo onde cada pessoa se desenvolve.

A ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a esta compreensão, e à necessidade de se formar pessoas que, amanhã, possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas. Hoje, quando se tenta promover iniciativas deste tipo, constata-se que não só os jovens, mas, inclusive, os adultos desconhecem, desde a origem do nome da sua própria rua, até os potenciais do subsolo da região onde se criaram. Para termos cidadania ativa, temos de ter uma cidadania informada, e isto começa cedo.

⁴⁶TRILLA, J. *Otras Educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Antrhopos, pp.198-200.

⁴⁷CABEZUDO, A. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais, in: *Cidade educadora, princípios e experiências*, pp. 11-14. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Cortez Editora, 2004, p.11.

A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la.⁴⁸

À luz destas propostas, como a de cidade educadora e a de educação comunitária, surgiu, em São Paulo, o Bairro-Escola da Vila Madalena. Cunhado, desde 1997, pela Associação Cidade Escola Aprendiz, em 2005 lança seu primeiro documento: Bairro-Escola – uma nova geografia do aprendizado⁴⁹.

A simplicidade e a força transformadora desta ação, que começa modificando um beco inóspito em uma galeria a céu aberto, é um importante marco referencial para os projetos educativos e urbanos que lhe sucederam⁵⁰.

Esta proposta, por sua vez, influenciou a criação e faz parte do DNA de outras duas que, juntas, foram enormemente inspiradoras para a concepção do Programa **Mais Educação**, em 2007, assim como de outras tantas pelo Brasil afora – o Bairro-Escola de Nova Iguaçu (2005) e a Escola Integrada de Belo Horizonte (2007)⁵¹.

Estes dois programas são exemplos preciosos de integração dos sistemas educativos formal, não formal e informal e de um processo político-administrativo fundamentado na gestão intersetorial do território centrado nas pessoas.

Porto Alegre, como pioneira, e mais recentemente Nova Iguaçu e Belo Horizonte abriram alas para a **Educação Integral** e o Programa **Mais Educação** passarem. Não apenas por serem praticantes de Educação Integral, mas como cidades que construíram, em períodos determinados, políticas públicas intersetoriais e participativas em torno da educação.

Nos seus relatos de práticas, nos encontros promovidos pelo Programa **Mais Educação**, estas cidades, através dos seus respectivos gestores do programa, socializam com os demais municípios/escolas que participam

⁴⁸Do artigo Educação e Desenvolvimento Local, de Ladislau Dowbor, escrito em abril de 2006. Disponível em <http://dowbor.org/artigos.asp>. Consultado em 10/08/2010 (grifos dos autores).

⁴⁹Ver no item 6.

⁵⁰Para saber mais, ver ALVES, R. Aprendiz de mim, um bairro que virou escola. Campinas: Editora Papyrus, 2004 e visitar o site <http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/>.

⁵¹Para uma primeira leitura, ver Bairro-Escola passo-a-passo. MEC/UNICEF/Cidade/Escola Aprendiz, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/bairro_escola.pdf. Consultado em agosto de 2010.

também do programa, não só os sucessos, mas também as dificuldades e equívocos vividos durante a implementação do Programa **Mais Educação**, pois uma coisa precisa ser dita: não estamos apresentando nenhuma fórmula mágica, tipo: “*seus problemas acabaram: **Mais Educação!** A partir de agora tudo está resolvido. Abra a escola para a cidade e o paraíso se fará.*”

Não se trata absolutamente disso. O chão da escola é processo, construção diária, pedagogia ativa, da práxis. E, como diz o ditado, *a teoria na prática é outra*, por isso mesmo, a importância das avaliações em processo e da sua socialização.

O Programa **Mais Educação**, assim como outros programas de **Educação Integral** em processo, no Brasil, vêm sendo discutidos e avaliados das mais variadas formas por agentes os mais diversos⁵², interna e externamente à sua implementação.

Avaliações que revelam não apenas sucessos, mas também uma série de equívocos e dificuldades das mais diversas ordens. E estas avaliações são ingredientes fundamentais nestas *receitas*. E socializá-las é fundamental, para que estas e outras propostas aprimorem-se.

Reproduzimos abaixo trecho de um destes estudos:

Uma questão fundamental a ser planejada, em qualquer projeto de ampliação da jornada escolar, é a disponibilização de espaços adequados às necessidades de cada atividade a ser desenvolvida. Sabe-se que os prédios escolares, no Brasil, muitas vezes, são precários em relação à estrutura física, pouco adequados ao desenvolvimento das atividades, com poucos espaços ociosos. Articular espaços escolares e não escolares pode ser uma estratégia importante para equacionar essa questão. Entretanto, é importante que a perspectiva não seja apenas a de suprir carências de espaço da escola, mas a de efetivamente estabelecer parcerias que potencializem a relação com a comunidade, em uma perspectiva de

⁵²Discussões e produções realizadas no âmbito de universidades, ONGs, Administrações Públicas.

Alguns exemplos para visitar:

Universidade Federal do Rio de Janeiro - Núcleo de Estudos – Escola Pública de Horário Integral <http://www.unirio.br/cch/neephi/index.htm>

Cenpec <http://www.cenpec.org.br>

Prefeitura de Apucarana <http://www.educacaointegral.com.br/>

E, no site da SECAD/MEC: *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil.*

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372&Itemid=817

Todos consultados em 10/08/2010.

território educativo. A realização dessas parcerias não pode substituir o investimento nas condições físicas e na arquitetura da escola, as quais também constituem, em si, elementos educativos e componentes dos deveres do Estado em relação à educação. Outro aspecto importante a ser considerado diz respeito às diversas realidades dos municípios brasileiros. Discutir o uso de espaços em escolas de uma grande cidade ou em escolas do campo exige lógicas distintas, o que não significa maior ou menor investimento por parte do Estado.⁵³

Estudos como este, alertando para os cuidados que se deve ter na implantação do programa colaboram para a criação de uma rede de credibilidade e de sustentabilidade não só para o Programa **Mais Educação**, mas para outros projetos em andamento no país, com vistas à melhoria da qualidade da educação pública.

Este debate em processo acaba encorajando outras escolas/cidades a implantarem o Programa **Mais Educação**. Uma aprendendo com os erros e acertos das outras, e todas se dando conta da necessidade de reverem suas práticas educativas, ampliando seu horizonte pedagógico para além da sala de aula e para fora dos muros da escola.

Outro fato importante que percebemos nestes encontros, é que em cada localidade o Programa **Mais Educação** terá uma cara, um modo de ser, pois se tem uma lição que o Bairro-Escola e a Escola Integrada nos ensinam é a de que quanto mais o programa for *made-in-home*, feito pela comunidade escolar, com a participação de todos e todas, mais sucesso ele terá. Sucesso na perspectiva da escola fazer a diferença, ou seja: os estudantes aprenderem bem, interessada e alegremente. E os professores, os responsáveis e demais envolvidos no processo educativo estarem satisfeitos, orgulhosos dos alunos, dos filhos e de si mesmos.

O que aprendemos com estas cidades pioneiras e inovadoras é que a receita é criar sua própria receita. A partir de princípios comuns, elas criaram metodologias diferenciadas que vem colaborando, imensamente, para a implementação do Programa **Mais Educação** por todo país.

⁵³ *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil.* Brasil, MEC/Secad, 2009. http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article

As lições foram tão boas e tão bem apreendidas que, passados alguns anos, já não são mais duas, mas muitas as cidades que exportam para outras cidades as receitas que suas escolas vêm inventando e reinventando.

Agora... falando em receitas...

Escola Nova, Cidade Educadora, Bairro-Escola.

Muito bem. Mas...

*onde é que eu ponho esse trombone?!
Existe alguma receita?*

[inspiração]

RECEITA DE MAIS EDUCAÇÃO À MODA DA CASA⁵⁴

INGREDIENTES

Saia pelas ruas e,
nos seus vastos campos semeados de gente, objetos e relações,
colha um punhado dos seguintes ingredientes:

*Diversidade
Igualdade
Pertencimento
Intersetorialidade
Transversalidade
Protagonismo
Gestão participativa
Autonomia
Envolvimento
Sustentabilidade
Espaços públicos (do autêntico)
Quintais (podem ser emprestados)
Leveza
Beleza...
... E um bocado de gente.*

⁵⁴Retirada do livro de GOULART, B. *Centro SP – Uma sala de Aula. Experiência de Bairro-Escola em São Paulo*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2009, pp.110-111. O nome original da receita é *Receita de Bairro-Escola à moda do Centro de São Paulo*.

MODO DE FAZER

Com muita VONTADE e PAIXÃO, encadeie tudo em forma de rede, integrando e potencializando cada componente em suas particularidades, sejam elas fragilidades, sejam qualidades. Esprema bem para tirar qualquer vestígio de explicação e de exclusão. Aos poucos, a massa vai dando liga. Para que fique macia, vigorosa e saborosa, derrame sobre ela vários frascos de criatividade. Um pouco de incerteza, um tanto de novidade, Dosando, criteriosamente, os ingredientes para a receita não desandar. Ah! Não se esqueça das dúvidas: sempre dão um toque especial, deixando, na boca e no ar, a curiosidade. Sem curiosidade não tem receita educativa que se sustente. As peraltices são bem-vindas, pois, mesmo que impliquem riscos, dão um sabor muito especial ao prato. Se o imprevisto cair assim de repente na panela, aproveite!

DICAS DO CHEF:

- O sucesso dessa receita é proporcional à quantidade e à variedade de mãos que participam de sua feitura. De todo credo, de todo jeito, de toda cor. Quanto mais gente melhor!
- Não se assuste se o sabor de sua receita ficar completamente diferente daquele que você provou em outro lugar por aí. É que essa receita, como a do pão de queijo ou cafezinho, varia muito de acordo com o lugar. A temperatura do ambiente, a cultura local e a intenção de quem faz podem mudar tudo, mas sempre contribuindo para tornar o seu sabor mais especial.
- Os ingredientes podem ser adaptados, conforme a região. Por isso mesmo, o primeiro passo é conhecer o lugar, seus frutos nativos, seus temperos usuais.

3

PEDESTRES DA HISTÓRIA

ESCULPINDO OS TEMPOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Descontinuidades: construindo uma nova experiência de tempo na cultura escolar

Bricolagens: encontros da escola com o tempo da vida

Toda concepção da história é sempre acompanhada de uma certa experiência do tempo que lhe está implícita, que a condiciona e que é preciso, portanto, trazer à luz.

Da mesma forma toda cultura é, primeiramente, uma certa experiência do tempo, e uma nova cultura

não é possível sem uma transformação desta experiência. Por conseguinte, a tarefa original de uma autêntica revolução não é jamais simplesmente 'mudar o mundo', mas também e antes de mais nada 'mudar o tempo'.⁵⁵

Giorgio Agambem

O que significaria pensar que toda cultura escolar é, primeiramente, uma certa experiência do tempo? Que aprendizado do tempo criamos, quando, desde a mais tenra infância, somos acostumados, culturalmente, com um tempo externo e mecânico, sempre disposto a fazer-nos “correr” atrás dele e, senão bastasse, quando imersos nesse tempo, quiséssemos “matá-lo”, por não aguentarmos sua transcorrência monótona?

Funcionando como um currículo-oculto na escola, a aprendizagem de uma certa experiência do tempo está implícita em sua forma organizacional. Assim como foi dito acima sobre o espaço, na citação de Paulo Freire, a materialidade do tempo produz uma *pedagogi-cidade* indiscutível. Nesse sentido, consideramos que uma nova cultura escolar só pode ser possível, se mudarmos a concepção de tempo educativo que vigora em nossas escolas. O Programa **Mais Educação**, quando insiste na ampliação de jornada escolar, entende ampliação como abertura, como aprendizado de um novo olhar sobre o tempo e suas diferentes relações com o território, com jeitos novos de vivenciar conteúdos e espaços enrodilhados em outras experiências de aprendizagens.

Conforme o Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa **Mais Educação**:

Art.1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

⁵⁵AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005, p.111.

A intensidade do tempo na escola não é ditada ou dependente do tipo de conteúdo que se ensina/aprende, não se trata apenas de colocar/inserir “novos” atores e conteúdos, mas de uma qualidade de relação, uma qualidade de percepção dos sentidos de espaço e tempo educativos vivenciados na escola e fora dela. Sendo assim, não basta inovarmos nos conteúdos e atores e mantermos uma relação pedagógica “engessada” e anacrônica, incapaz de perceber as sutilezas e demandas da vida, incapaz de contextualizar seus educandos, incapaz, enfim, de criar interfaces com o mundo.

Na esteira de Agambem (2005), uma educação inventiva, integral e transformadora necessita de um tempo inventivo, integral e transformador. Experimentar um outro tempo da/na escola e fora dela, um outro tempo da/na cidade, requer novas formas de encontro, de lugares e jeitos de fazer vida.

Fazer cidade, fazer escola, fazer tempos e vivenciá-los, é o lugar comum de uma contrapartida criativa, em que a qualidade das relações é imprescindível. Acreditamos que a escola possível é a aquela que desconfia de seus muros e limites, desafiando certezas e hábitos congelados por olhares e tempos do mesmo.

Uma Educação Integral que seja coerente com as múltiplas dimensões do humano, potencializando inúmeras singularidades e realidades culturais, assim como processos de aprendizagens, exige um outro tempo. Qual é o tempo de uma Educação Integral? De que concepção de tempo falamos e queremos em Educação Integral? O que significa uma Educação Integral em/de Tempo Integral? Agambem (2005) ensina-nos que:

[...]a história, na realidade, não é como desejaria a ideologia dominante, a sujeição do homem ao tempo linear contínuo, mas a sua liberação deste: o tempo da história é o cairós em que a iniciativa do homem colhe a oportunidade favorável e decide no átimo a própria liberdade.⁵⁶

Então: como decidir a própria liberdade na escola? Como sair da ideologia do tempo contínuo?

Mais do que uma rapsódia de perguntas, é preciso lançar a flecha do possível para longe do circuito do já conhecido. Para tanto, quando falamos de abertura da escola, estamos indo de encontro ao modelo fabril, cronológico e mecânico de organização do aprendizado em que a

⁵⁶AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005, p.128.

escola, historicamente, foi constituída. Essa escola sem corpo, ou melhor, de “docilização” dos corpos – em que a fabricação em série era/é sinônima de educação -, da linearidade, da sequência e da previsibilidade confronta-se com a concepção de Educação Integral do Programa **Mais Educação**.

Não basta ampliarmos o tempo de permanência na escola, se continuarmos a reproduzir padrões de subjetividades “standards”. Ampliar o tempo e o espaço escolar é o espelhamento de um novo paradigma educativo, com outro fazer comunidade, com outro fazer tempo e espaço.

Dar vazão a uma pluralidade de tempos e não reduzir a experiência a um tempo único impõe um redimensionamento profundo no cotidiano das práticas pedagógicas e sociais. Milton Santos (1996) fala-nos da corporeidade dos homens lentos, ou seja, a simples experiência corporal do cotidiano, onde o lentificar não faz o circuito associativo da aceleração ou desaceleração, mas de uma outra modalidade do olhar.

Ter tempo para olhar e o olhar no tempo é uma forma de reinvenção e ressignificação de espaços e cenários urbanos e pedagógicos. A Educação Integral luta contra o empobrecimento da educação, com a redução da educação a um caráter propedêutico, mera preparação para algo que virá depois, com a promessa de que tudo que não tem o menor sentido agora, passará como num passe de mágica, a ter no futuro.

O desafio de pensar um *tempo do agora*, como nos ensina o pensamento de Walter Benjamin⁵⁷, faz desse momento, um momento oportuno para fazermos as mudanças necessárias em nossas escolas, do contrário, como pensar em ampliação de jornada sem cair no enfadonho tempo do mesmo?

O Programa **Mais Educação**, no decorrer de suas diferentes experiências pelo Brasil, aposta na tentativa de instigar com ideias, recursos, novos atores e saberes, formas novas de pensar a escola e o território. Os novos arranjos educativos que vêm saindo daí em todo país - podendo ser visualizados nos demais cadernos pedagógicos que compõem essa série -, nos demonstram um tempo plástico, inventivo. Como uma espécie de massa de modelar, jeitos imprevistos de viver à escola estão sendo produzidos por todos os cantos. Jeitos de ocupar o espaço e o

⁵⁷ BENJAMIN, Walter. Obras Escolhida Volume 1 – Magia Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

tempo educativo - consignados por misturas e bricolagens provenientes de realidades, culturas diversas e outras oportunidades educativas.

Ocupar o tempo da escola com o aprendizado do audiovisual, produzir imagens de sua própria comunidade, aprendendo a olhar-se de novo. Fotografar o entorno da escola com um olho na memória e outro na imaginação coloca o aprendizado para girar e fazer sentido no território.

Criar formas novas de comunicação, seja através da confecção do jornal da escola ou da rádio escolar, vai costurando novas linhas de contato, numa tessitura em que o planejamento de uma aula não impede o acaso de intervir.

Aprender outras modalidades esportivas e formas de lazer na cidade, re-aprendendo o movimento, o corpo e a presença do outro em formas solidárias e cooperativas de enfrentar os desafios do cotidiano, é um aprendizado da cultura de paz.

Confluir os diferentes programas, disciplinas e conteúdos para práticas pedagógicas territorializadas que ressignifiquem a escola e a cidade a partir de uma proposta de formação humana Integral, Integrada e Integradora.

Pensar o espaço da escola como espaço educativo sustentável, capaz de promover por sua própria infra-estrutura um conteúdo para Educação Ambiental. Ampliar o entendimento sobre a economia e suas relações com a natureza. Enfim, são exemplos que nos provocam a pensar – vide proposta de banco de dados – novas situações e cenários na escola.

Situações e cenários que desassossegam nossas certezas e hábitos, empurrando-nos para além do óbvio das velhas estruturas espaciais e temporais da escola e da cidade.

Enrodilhar o espaço e o tempo da educação em formas novas e criativas requer uma longa e árdua caminhada. Sabemos disso. No entanto, também sabemos das possibilidades, cada vez maiores de entrelaçamento dos saberes e conhecimentos, em levar nossos olhos a passear pelos lugares educativos, promovendo novos cenários no território, seja ele cidade ou campo e nos espaços escolares. Essa deriva de tempos e espaços que afetam, que obrigam a ir além do óbvio do cotidiano, vai movimentando sentidos e práticas pedagógicas/urbanas num esforço público de fazer cidade, escola e vida.

Assim, como na bela imagem de Ercília - uma das cidades invisíveis de Ítalo Calvino -, estendemos fios entre as arestas das casas, dos muros, dos bairros, entre os cinemas, teatros, clubes, salão comunitário. Vamos trançando relações com fios brancos e pretos ou cinzas ou pretos e brancos, de acordo com o parentesco, troca, autoridade, representação. Quando os fios são tantos que não se pode mais atravessar, vamos embora, as casas são desmontadas e remontadas em outro lugar, restando apenas os fios e os sustentáculos dos fios.

Essas teias de aranha, entretecidas nos territórios, esticam as possibilidades de conciliação da escola com a comunidade, da escola com os saberes populares, da escola com outra forma e conteúdo, da escola com a vida.

[inspiração]

Quando a escola é de vidro

Ruth Rocha⁵⁸

Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito. Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes... Eu ia pra escola todos os dias de manhã e quando chagava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro! Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! O vidro dependia da classe em que a gente estudava. Se você estava no primeiro ano, ganhava um vidro de um tamanho. Se você fosse do segundo ano, seu vidro era um pouquinho maior. E, assim, os vidros iam crescendo à medida em que você ia passando de ano. Se não passasse de ano era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado. Coubesse ou não coubesse. Aliás, nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E pra falar a verdade, ninguém cabia direito. Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era

⁵⁸ ROCHA, Ruth. *Este Admirável Mundo Louco*. São Paulo: Salamandra, 2004, pp. 40-46.

confortável. Os muitos altos, de repente, se esticavam e as tampas dos vidros saltavam longe, às vezes, até batiam no professor. Ele ficava louco da vida e atarraxava a tampa com força, que era pra não sair mais. A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava... As meninas ganhavam uns vidros menores que os meninos. Ninguém queria saber se elas estavam crescendo depressa, se não cabiam nos vidros, se respiravam direito... A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de educação física. Mas aí a gente já estava desesperado, de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar, a bater uns nos outros. As meninas, coitadas, nem tiravam os vidros no recreio. E na aula de educação física elas ficavam atrapalhadas, não estavam acostumadas a ficarem livres, não tinha jeito nenhum para Educação Física. Dizem, nem sei se é verdade, que muitas meninas usavam vidros até em casa. Alguns meninos também. Estes eram os mais tristes de todos. Nunca sabiam inventar brincadeiras, não davam risada à toa, uma tristeza! Se a gente reclamava? Alguns reclamavam. E então os grandes diziam que sempre tinha sido assim; ia ser assim o resto da vida. Uma professora, que eu tinha, dizia que ela sempre tinha usado vidro, até pra dormir, por isso que ela tinha boa postura. Uma vez um colega meu disse pra professora que existem lugares onde as escolas não usam vidro nenhum, e as crianças podem crescer à vontade. Então a professora respondeu que era mentira, que isso era conversa de comunistas. Ou até coisa pior... Tinha menino que tinha até de sair da escola, porque não havia jeito de se acomodar nos vidros. E tinha uns que, mesmo quando saíam dos vidros, ficavam do mesmo jeitinho, meio encolhidos, como se estivessem tão acostumados que até estranhavam sair dos vidros. Mas uma vez, veio para minha escola um menino, que parece que era favelado, carente, essas coisas que as pessoas dizem pra não dizer que é pobre. Aí não tinha vidro pra botar esse menino. Então, os professores acharam que não fazia mal não, já que ele não pagava a escola mesmo... Então o Firuli, ele se chamava Firuli, começou a assistir as aulas sem estar dentro do vidro. O engraçado é que o Firuli desenhava melhor que qualquer um, o Firuli respondia perguntas mais depressa que os outros, o Firuli era muito mais engraçado... E os professores não gostavam nada disso... Afinal, o Firuli podia ser um mau exemplo pra nós... E nós morriamos de inveja dele, que ficava no bem-bom, de perna esticada, quando queria, ele espreguiçava, e até mesmo gozava a cara da gente que vivia preso. Então um dia um menino da minha classe falou que também não ia entrar no vidro. Dona Demência ficou furiosa, deu um coque nele e ele acabou tendo que se meter no vidro, como qualquer um. Mas no dia seguinte duas meninas resolveram que não iam entrar no vidro também:- Se o Firuli pode por que é que nós não podemos? Mas Dona Demência não era sopa. Deu um coque em cada uma, e lá se foram elas, cada uma pro seu vidro... Já no outro dia a coisa tinha engrossado. Já tinha oito meninos que não queriam saber de entrar nos vidros. Dona Demência perdeu a paciência e mandou chamar seu Hermenegildo que era o diretor lá da escola. Seu Hermenegildo chegou muito desconfiado:- Aposto que essa rebelião foi fomentada pelo Firuli. É um perigo esse tipo de gente aqui na escola. Um perigo! A gente não sabia o que é que queria dizer fomentada, mas entendeu muito bem que ele estava falando mal do Firuli. E seu Hermenegildo não conversou mais. Começou a pegar os meninos um por um e enfiar à força dentro dos vidros. Mas nós estávamos loucos para sair também, e pra cada um que ele conseguia enfiar dentro do vidro - já tinha dois fora. E todo mundo começou a correr do seu Hermenegildo, que era pra ele não pegar a gente, e na correria começamos a derrubar os vidros. E quebramos um vidro, depois quebramos outro e outro mais, dona Demência já estava na janela gritando - SOCORRO! VÂNDALOS! BÁRBAROS!(pra ela bárbaro era xingação). Chamem o Bombeiro, o Exército da Salvação, a

Polícia Feminina... Os professores das outras classes mandaram cada um, um aluno para ver o que estava acontecendo. E quando os alunos voltaram e contaram a farrá que estava na 6ª série todo mundo ficou assanhado e começou a sair dos vidros. Na pressa de sair começaram a esbarrar uns nos outros e os vidros começaram a cair e a quebrar. Foi um custo botar ordem na escola e o diretor achou melhor mandar todo mundo pra casa, que era pra pensar num castigo bem grande, pro dia seguinte. Então eles descobriram que a maior parte dos vidros estava quebrada e que ia ficar muito caro comprar aquela vidraria tudo de novo. Então, diante disso, seu Hermenegildo pensou um bocadinho, e começou a contar pra todo mundo que em outros lugares tinha umas escolas que não usavam vidro nem nada, e que dava bem certo, as crianças gostavam muito mais. E que de agora em diante ia ser assim: nada de vidro, cada um podia se esticar um bocadinho, não precisava ficar duro nem nada, e que a escola agora ia se chamar Escola Experimental. Dona Demência, que apesar do nome, não era louca nem nada, ainda disse timidamente:- Mas seu Hermenegildo, Escola Experimental não é bem isso... Seu Hermenegildo não se perturbou: - Não tem importância. A gente começa experimentando isso. Depois a gente experimenta outras coisas... E foi assim que na minha terra começaram a aparecer as Escolas Experimentais. Depois aconteceram muitas coisas, que um dia eu ainda vou contar...

4

PÉ NO CHÃO, MÃO NA MASSA
OS ESPAÇOS DA ESCOLA E DA CIDADE AFETADOS PELO MAIS EDUCAÇÃO:
onde é que eu ponho esse trombone?!?!?

Receios, dificuldades, impedimentos e conflitos: oportunidades

Voltemos ao *aqui-e-agora*.

A chegada do Programa **Mais Educação**, no ambiente escolar, apesar de ser necessária e bem-vinda, tem causado, por vezes, uma sensação de desconforto nas escolas que o recebem, em função do impacto que causam ao desorganizar as rotinas escolares.

Cada uma das oficinas disponibilizadas pelos 10 macrocampos⁵⁹ do Programa “exige” um espaço específico e adequado. Como estas

⁵⁹1.Acompanhamento Pedagógico, 2.Educação Ambiental, 3.Esporte e Lazer, 4.Direitos Humanos em Educação, 5.Cultura e Artes, 6. Cultura Digital, 7.Promoção da Saúde,

atividades nem sempre faziam parte do currículo da escola, ficamos confusos em *como*, *quando* e *onde* as realizarmos. É um *trança-trança* de atividades que assusta bastante, pois parece mais uma bagunça. E como aprendemos que, com bagunça, ninguém aprende, a sensação que temos, quando toca o trombone ou gira a roda de capoeira, é que aquilo tem mais a ver com divertimento, lazer, do que com educação.

Como dissemos, os espaços de nossas escolas são inadequados para um currículo *convencional*, e que dirá para um currículo *integral*, com atividades tão fora do padrão: Rádio? Jornal? *Hip-hop*? Banda Fanfarra? Yoga?

Como fazer, então?

*Se escolhermos 5 ou 6 oficinas,
precisaremos arrumar 5 ou 6 salinhas a mais na escola?*

É exatamente este o ponto: queremos evitar que a solução desta situação se faça da mesma forma que vimos historicamente resolvendo: salas e mais salas.

A gramática organizacional da escola e a sintaxe espacial e temporal que lhe correspondem implicam num modo de organizar os espaços e tempos escolares de maneira a garantir a eficiência deste léxico. Disto resulta um ambiente homogêneo, uniformizado que tenta resistir à pressão de diversidade trazida pelo seu público – feito de pessoas diversas, diferentes – impondo padrões idealizados para um aluno médio, padrão.

Quando o Programa **Mais Educação** chega à escola, a tensão aumenta, pois ele é essencialmente diversidade, variedade. Variedade de temas, de projetos, de métodos. As dinâmicas promovidas pelo Programa **Mais Educação** no *chão da escola* exigem espaços e tempos mais flexíveis, dilatados.

Mas... como a variedade pode sobreviver na homogeneidade?

Por isso mesmo não bastará construirmos mais salas.

A essência destas propostas que apresentamos, assim como a do Programa **Mais Educação** é a da requalificação da educação, a partir da

implementação da **Educação Integral**, da requalificação das práticas e dos tempos e espaços educativos. Tempos e espaços educativos que incluem os tempos e espaços escolares, mas não se reduzem a eles, e devem incluir, também, os demais tempos e espaços urbanos, não escolares⁶⁰. O direito à educação de qualidade, na atualidade brasileira, não cabe mais apenas na sala de aula.

Este é o diferencial da proposta de **Educação Integral** no Programa **Mais Educação**, e que não estava presente nos projetos de educação integral propostos, anteriormente, no Brasil: a integração da escola com a cidade, de dentro para fora e também de fora para dentro, da cidade para a escola. É um movimento circular onde a escola reencontra-se com ela mesma, sai-e-volta, recompondo seus espaços e tempos. E o movimento, de busca para fora, requalifica a volta para dentro.

Palavras muito bonitas! Mas... como operar esta tão falada reinvenção se, como dissemos na abertura deste Caderno, nem a escola e nem a cidade estão preparadas para esta integração?

Pois é. Se os espaços, de dentro da escola, não são lá essas coisas, a situação do lado de fora não é também a das melhores.

Buscar parceiros!

Ocorre, que nem sempre as parcerias existem e, em alguns casos, quando existem, não apresentam condições muito adequadas para o início imediato das oficinas.

Através dos depoimentos coletados, observamos uma série de dificuldades relativas: à distância, à segurança (lugares perigosos por violência ou precariedade da infra-estrutura, buracos etc.), à acessibilidade (escadas que impossibilitam o acesso de usuários de cadeira-de-rodas, por exemplo), às condições de infra-estrutura do parceiro (falta de mobília adequada, bebedouros ou sanitários, entre outras) etc.

Se não existem parcerias, melhor ficar dentro da escola mesmo. E dentro da escola, o jeito é construir mais salas. E lá se vai o pouco de área livre que a escola dispunha.

⁶⁰É importante diferenciarmos espaço escolar e espaço educativo. Retomando a ideia de território educativo, proposta por Rui Canário, ou a de espaço educativo utilizada por Mayumi Souza Lima, um espaço educativo é aquele que é apropriado, significado pelos usuários, os espaços escolares não são necessariamente educativos.

O que queremos sugerir é que, antes de tomarmos este caminho, pensemos que o que se apresenta como dificuldade de, inicialmente, não termos espaços para as oficinas, pode transformar-se em uma oportunidade para reflexão e ressignificação de nossas práticas educativas e, conseqüentemente, na descoberta de outros modos de nos apropriarmos dos espaços da escola e da cidade.

Como??

A concepção do Programa **Mais Educação** vem sendo pensada e proposta na perspectiva da *reinvenção da prática educativa escolar no sentido de seu desenclausuramento, de seu reencontro com a vida, do desenrijecimento de seus tempos, da interlocução entre os campos do conhecimento, em função da compreensão e da inserção qualificada no mundo. No reencontro com a vida coloca-se a perspectiva de um projeto educativo que, ancorado na instituição escolar, possa recriar seu sentido na relação com outros interlocutores, outros espaços, outras políticas e equipamentos públicos*⁶¹.

Outra escola, outra cidade.

Outras, mas que resultem da reinvenção das mesmas, a partir das que existem. Consideradas as suas precariedades e potencialidades e não de sua negação, bem entendido.

Milton Santos (1926-2001) desafia-nos dizendo que nosso problema teórico e prático é o de reconstruir espaços, para que não sejam veículos de desigualdades e, para isso, precisamos reestruturar a sociedade dando outras funções aos objetos de maneira que eles renasçam com finalidades sociais renovadas. Para isso, segue o saudoso geógrafo:

*[...]será preciso criar novos mecanismos que revertam as tendências herdadas do modo de produção precedente (**da escola separada da cidade, da vida**⁶²) e inventar outros objetos geográficos (**outros tempos-espaços**), dotados de finalidade em consonância com o novo modo (**de educar**)*

⁶¹MOLL, J. *Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos em Educação integral?* Programa Salto para o Futuro – Educação Integral. Rio de Janeiro, agosto de 2008, p.13.

Disponível em http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173859Edu_int.pdf

Consultado em 10/08/2010

⁶²*Inserções dos autores.*

*integralmente) e destinados, sobretudo, a ajudar a liberação do homem e não a sua dominação*⁶³.

E continua dizendo que nem tudo será inventado. Alguns objetos (objeto-escola, objeto-cidade) poderão ser *reabilitados* através da *atribuição de novas finalidades*.

Por isso, a concepção de **Educação Integral** do Programa **Mais Educação** propõe a reinvenção da escola, a partir da *reinvenção de seus tempos, espaços e relações para que, com ou sem ampliação de tempo, a integralidade do desenvolvimento humano possa ser garantida*, de maneira a possibilitar *a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública*⁶⁴.

Mas...Como fazer isso? Como operar estas mudanças?

Quem constrói o território educativo?: por outros modos de produção

O direito à cidade (e à escola) não é apenas um direito condicional de acesso àquilo que já existe, sim um direito ativo de fazer a cidade (e à escola) diferente(s), de formá-la(s) mais de acordo com nossas necessidades coletivas, definir uma maneira alternativa de simplesmente ser humano. Se nosso mundo urbano (e escolar) foi imaginado e feito, então ele pode ser re-imaginado e refeito.

David Harvey⁶⁵

Concordamos que nossas escolas e nossas cidades não vão bem? Ou, dito de outra forma: que muitas coisas precisam ser melhoradas no que se refere às questões relativas à nossa educação e à qualidade da vida nos seus territórios, sejam eles cidade ou campo?

As cidades e as escolas são como são, porque as fizemos assim. E, como diz o geógrafo Harvey, se as fizemos assim, podemos fazê-las, refazê-las de outro modo.

⁶³SANTOS, M. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p.82.

⁶⁴MOLL, J. *op.cit*, p.14.

⁶⁵De 'Utopias Dialéticas', em BOSCH, E. (org.) *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Barcelona: Santillana, 2008, p.49.

Que *outro modo*?

As cidades e seus lugares (incluindo as escolas) foram feitas a partir de processos nada participativos. Muitos participaram de sua feitura, mas, digamos, na condição de *obedientes* e não de protagonistas.

Além disso, a história da urbanização conta-nos que a modernidade produziu espaços segregados, separando o morar do trabalhar, do divertir e do aprender. Separando ricos e pobres, crianças de adultos, prédios de parques. Espaços onde o pedestre não tem vez, muito menos as crianças. O rei é o automóvel. E as praças e os demais espaços públicos: coitados! Cada vez mais escassos e menos cuidados.

Foi isto o que produzimos dentro do sistema de produção que nos regula. Sistema que produziu, nada menos, que a possibilidade de destruição da vida no planeta. Pelo menos da nossa, seres humanos.

Neste triste cenário, a relação da cidade com a escola limita-se aos muros cada vez mais altos. Então, como pensarmos em Educação Integral na perspectiva de uma cidade que não é nada educadora?

Milton Santos, Paulo Freire, Mayumi Souza Lima trazem, na essência de suas propostas, o recado de que escolas e cidades mais humanas (generosas, justas, inclusivas, de qualidade etc.) **só poderão ser feitas a muitas mãos, coletivamente, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e todos os setores da sociedade**, ou seja, no âmbito da escola, na parte que lhe/nos cabe, **o princípio da gestão democrática é indispensável para este processo de requalificação da escola, da cidade, da educação.**

As cidades e escolas que participam do Programa **Mais Educação** vêm construindo metodologias próprias, e que tentam dar conta deste desafio, a partir de suas realidades, ou seja, a partir das precariedades e potenciais. E já podemos afirmar que já estão em andamento novos modos de produção do território educativo escolar e urbano.

Ainda não temos conhecimento de toda essa riqueza. No item 6, fazemos uma proposta, para que este banco de dados vá sendo feito, mas, até o momento, o que sabemos é que os modos-de-fazer **Mais Educação** são muito variados e as soluções encontradas para os problemas têm sido encontradas, principalmente, através do que podemos chamar de *parcerias criativas* ou *invenções parceiras*.

Não estamos defendendo, aqui, o improviso e o amadorismo, de forma alguma, mas pelo que temos observado e pesquisado, juntando a teoria com a prática, possuímos argumentos para supor que os espaços e tempos escolares precisam adequar-se à atualidade e esta adequação, talvez, se dê fora dos padrões que conhecemos: estes da ordem, da previsibilidade, das separações, da funcionalidade, isto é, os chamados padrões científicos modernos.

Alguns autores que refletem sobre a transição paradigmática que vivemos, e nos falam da crise dos modos *vivendi e operandus*, defendem que o imprevisto, a surpresa e o improviso serão as chaves para a produção de conhecimento, de ciência na atualidade, para a superação da ciência positivista moderna que nos trouxe até aqui⁶⁶. Milton Santos está entre eles e nos provoca dizendo que:

[...]quanto mais instável e surpreendedor for o espaço, tanto mais surpreendido será o indivíduo, e tanto mais eficaz a operação da descoberta. A noção de espaço desconhecido perde a conotação negativa e ganha um acento positivo, que vem do seu papel na produção da nova história⁶⁷.

Assim sendo, para improvisar será preciso muito preparo, profissionalismo. Como nos preparamos para isso?

Poderíamos falar em *exercícios de reinventar lugares*, onde estamos aproveitando o momento de procurar espaços para a realização das oficinas do Programa **Mais Educação**, para compreendermos e, depois, reorganizarmos todos os espaços da escola, ou seja, não só para as oficinas, mas também para aqueles destinados às atividades previstas no currículo escolar *regular*⁶⁸, antes da chegada do **Mais Educação**.

O processo de reinvenção dos lugares dá-se, cotidianamente, quando reorganizamos os objetos, propomos novos modos de fazer o conteúdo de atividades necessárias, para darmos conta do projeto pedagógico da escola, do nosso planejamento coletivo e pessoal. O que queremos salientar, aqui, é a importância de explicitarmos estas mudanças e customizações dos projetos e dos rituais escolares. E que esta

⁶⁶Para citar alguns: Boaventura Souza Santos, no seu *Um discurso sobre as ciências*; Felix Guattari, com *As Três Ecologias*; Rubem Alves no *Entre a Ciência e a Sapiência*; Ítalo Calvino em *Seis Propostas para o Próximo Milênio*, e Paulo Freire no *Pedagogia para Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*.

⁶⁷SANTOS, M. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996, p.330.

⁶⁸Seria desejável que, aos poucos, a escola pudesse superar a separação entre *horário regular* e *horário complementar ou período contrário*, entre *currículo regular* e *currículo complementar* e que passemos a entender os tempos, espaços e currículos *integrals*.

conscientização possa ser feita pelo coletivo da escola, organizadamente. Sugerimos, assim, que cada escola construa, coletiva e democraticamente, um roteiro próprio, envolvendo todos os segmentos (estudantes, professores, funcionários, famílias e comunidade) consideradas as seguintes etapas:

1. Reflexão inicial em torno da importância do espaço para a educação.
2. Entendimento da organização dos espaços da escola à luz de seu projeto pedagógico e da chegada do Mais Educação.
3. Levantamento dos principais problemas que dificultam esta integração e dos respectivos potenciais, dentro e fora da escola.
4. Elaboração de um projeto de intervenção a curto, médio e longo prazo, considerando responsabilidades, recursos financeiros, humanos e materiais.
5. Implantação/realização do projeto.
6. Avaliação do processo e dos resultados iniciais obtidos.

Num primeiro momento, este processo pode ser feito pela comunidade escolar, mas é fundamental que ele seja revisto com a participação dos parceiros ou futuros parceiros da escola neste processo.

Outra coisa importante é que tudo seja registrado nas mais variadas linguagens: mapas, fotos, desenhos, entrevistas, poesias, relatórios, atas, músicas, danças, vídeos... Registros estes que devem ser socializados através das próprias oficinas: jornal, rádio, vídeos, internet, exposições etc..

É sempre bom lembrar que esses *exercícios* sejam feitos de acordo com as *intempéries e especificidades* locais e que se encaixem no passo-a-passo geral do Programa.

E, assim, podemos seguir as trilhas propostas por Mayumi Souza Lima, de irmos nos apropriando, dinamicamente, dos territórios educativos, *reelaborando a história da sua produção e de seus produtores*, fazendo da pedagogia um processo de configuração de lugares.

outros arranjos para a educação integral: redes e trilhas tecendo a cidade educadora

Quando se modifica o espaço de um edifício

ou recinto escolar ou uma aula,
o que muda não é seu aspecto, mas sim, sua substância e função,
seu modo de operar, suas possibilidades e seus limites.
Viñao Frago

As oficinas do Programa **Mais Educação** são de natureza bastante diversa das disciplinas curriculares, por isso não as chamamos de *aulas*, mas de *oficinas*⁶⁹, *atividades*. Como vimos, as construções escolares não foram pensadas para acolher atividades assim, digamos, *indisciplinadas*. Realmente, fica mais fácil imaginar uma roda de capoeira na praça do que dentro do espaço escolar. Assim sendo, a busca por parcerias proposta pelo programa não vem apenas para atender a falta de espaços na escola, mas sim, porque a cidade tem um potencial educativo que pode atender às demandas da educação integral.

É muito importante lembrarmos que a ideia de fazermos parcerias vai bem além de usarmos o salão da igreja ou do clube para fazer as oficinas. As parcerias são propostas na perspectiva de criarmos uma rede de corresponsabilidade, em torno da educação escolar, integradamente, com a educação não formal e informal existente nas localidades, ou seja, na direção da integração destes sistemas de educação em um sistema educativo integrado, como exige a boa educação integral. Isso significa que, na base das parcerias, deve estar a socialização dos projetos pedagógicos de todas as entidades envolvidas e a busca de pontos comuns e complementares entre estes projetos.

É como se os PPPs, juntos, pudessem compor o que, em Barcelona, se chama Projeto Educativo da Cidade (PEC)⁷⁰ e que poderíamos chamar aqui de *PPP do bairro*.

Mesmo que não se tenha, ainda, um PPP integrado, as regras das parcerias precisam ser pactuadas em um projeto comum a todos os envolvidos. E é muito importante que, além dos gestores, os estudantes e educadores, também, conheçam e, de preferência, participem da elaboração das regras, para que possam respeitá-las conscientemente.

⁶⁹Nessa perspectiva, desejamos fazer uma escola única, superando a ideia de duas escolas, de *período contrário* e *contraturno*, em que a cultura e a educação integrem-se em um projeto pedagógico único, integral e integrado, com formas de oferecer conhecimento para os estudantes, para que possam, também, se integrar e passarem a ter a mesma denominação.

⁷⁰ Projeto da Prefeitura de Barcelona, construído a partir dos princípios da Cidade Educadora. Disponível em http://w3.bcn.es/V45/Home/V45HomeLinkPI/0,3698,60797962_60807355_2,00.html Consultado em 10/08/2010.

O ideal é que no âmbito da administração municipal seja criada uma legislação própria através de editais e convênios, por exemplo, para a realização das parcerias⁷¹. O ideal é que sejam parcerias de *ganha-ganha*, em que todos aprimoram seus projetos educativos. E, por isso, é desejável que sejam de mão dupla, ou seja, que os parceiros, também, possam frequentar os espaços da escola. A escola é visita na casa do vizinho, mas também pode ser anfitriã.

Neste contexto de criação e ampliação dos territórios educativos, um projeto feito pela prefeitura de Taboão da Serra (2005), em São Paulo, é bastante exemplar. Foram além: a Secretaria Municipal de Educação criou um programa (premiadíssimo!) em que os professores visitam a casa de seus alunos. É um ritual muito bonito em que ambos se preparam com roupa bonita, café e bolo. As avaliações sobre o impacto desta ação são as melhores, criando-se um círculo virtuoso de melhorias: nas relações entre os professores e seus alunos e suas famílias, no aproveitamento e interesse dos alunos, no ânimo e dedicação dos professores, que passaram a ser respeitados como foram um dia os médicos e advogados da cidade.

Outro exemplo interessante, que, assim como o de Taboão quebra paradigmas, é o do Quintal da Márcia, em Nova Iguaçu. Simplesmente, a Escola Municipal Professora Irene da Silva Oliveira, na Vila de Cava, utiliza o quintal de uma moradora do bairro para fazer as oficinas de Educação Ambiental. A Márcia, dona do quintal, acabou se envolvendo tanto que passou a desempenhar o papel de educadora e não só o de *emprestadora de quintal*, a ponto de intervir nos conteúdos das oficinas e nos processos de avaliação e integração com o PPP da escola. Outra coisa interessante é que, a cada dois meses, os pais vivenciam um dia de oficina, igualzinha a de seus filhos.

Nesse caso, podemos falar de um processo de publicização do espaço privado, que, em contraposição à intensa privatização dos espaços públicos que nos rouba o direito a cidade, nos traz bastante esperança.

⁷¹Nova Iguaçu elaborou um sistema de edital público específico para regular as parcerias das escolas.



Quintal da Márcia em Nova Iguaçu/RJ

Reafirmamos que a educação integral e cidadã não cabem somente na sala de aula. É gulosa: quer a escola toda, cada cantinho. E mais: quer todo o bairro, a cidade, ou seja, ela nos pede outros arranjos educativos, construídos a partir das redes tecidas pelos caminhos que ligam a escola aos parceiros.

Entre a escola e os espaços-parceiros há um caminho a ser percorrido. Um caminho que, ao ser trilhado com intencionalidade pedagógica, transforma-se em trilha educativa. A trilha em si é um parceiro. É um lugar, uma sala de aula.

Assim, o **Mais Educação** nos pede espaços em movimento. E nessa perspectiva, as trilhas educativas nos parecem ser a referência ideal para o programa. Um desenho que sintetiza e abarca as múltiplas dimensões deste tempo/espço em movimento.

As trilhas não são a escola nem o parceiro, mas o que os une. Conforme estes caminhos vão sendo trilhados e enfeitados, a integração da escola com a cidade realiza-se, materializa-se em formas e cores. A cidade enfeita-se de escola, de educação.

E, ao percorrer a cidade, vamos tecendo novas territorialidades, e como aprendizes-cidadãos podemos (re)estabelecer sentido(s), buscando significados para além do óbvio visível. Pelas trilhas e tramas, os estudantes vão recompondo redes de sociabilidade que requalificam o espaço através do agenciamento de solidariedades e aglutinação de interesses, porque, sendo a trilha a trama da rede, ao ser percorrida, fortalece a própria rede.



*A cidade ganha humanidade
a cada passo que recebe.*
Manoel de Barros

O território percorrido e apropriado se (re)configura, então, como um campo de ação, de relações simbólicas e desejantes. Como obra aberta composta por quem a percorre. Um texto coletivo, formado por frases escritas passo-a-passo. Texto configurado em forma de narrativas urbanas que alinhavam o corpo do passeante com a concretude da cidade.

Mayumi Souza Lima, em suas pesquisas nas favelas paulistas, percebeu que, apesar de lhes ter sido roubado o direito a frequentarem e desfrutarem dos espaços da cidade, as crianças não tinham perdido sua capacidade de recriar espaços e objetos a partir dos seus próprios lugares. E as trilhas educativas reafirmam essa capacidade. Segundo a autora:

[...]o espaço construído é a história dos trabalhadores que objetivamente o realizam, no gesto diário de quem faz o tijolo, levanta paredes, recobre pisos, quebra pedras, mistura as tintas, recolhe o entulho... É a história das crianças e de seus pais. (É a nossa história!) Que material melhor do que este (as trilhas educativas) para as crianças (e todos nós!) aprenderem a ver e a compreender a realidade, a possibilidade de transformação, o valor do trabalho e do trabalhador, a organização da sociedade, as condições de sua vida e a de outros povos?⁷²

As dinâmicas promovidas pelo Programa **Mais Educação**, no *chão da escola*, vêm alterando percursos e possibilitando *práticas conectivas culturais-educativas* entre os sujeitos, suas ações e os territórios onde elas se dão (escola e cidade), criando percursos que intensificam a produção de sentidos (de apropriação, de pertencimento, de identidade, de participação) e de registros simbólicos pouco comuns no ambiente escolar.

⁷² LIMA, M.S. *A Cidade e a Criança*, São Paulo, Nobel, 1989, p.101 (acréscimos dos autores).

São novos sentidos, que provocam sentimentos de interesse e vontade, que colaboram, imensamente, para a re-significação das práticas educativas e dos próprios sujeitos e lugares, onde esta re-significação é matéria-prima para a re-qualificação destas práticas, destes sujeitos e destes lugares.

Ao devolver as crianças às ruas e as ruas às crianças, como desejou Paulo Freire, o Programa **Mais Educação** re-significa o processo educativo nesta perspectiva, de inserção da criança na história da coletividade. Coletividade que passa a ser corresponsável pela história pessoal destas crianças.

A articulação da escola com o contexto social e cultural permite aos estudantes e professores integrarem e relacionarem sua experiência escolar com as experiências de vida e, é isso, que poderá induzir à construção de sentidos mais interessantes para escola, para a ação educativa escolar. E os tempos escolares aproximam-se dos tempos de vida, colaborando para o equacionamento da tensão existente entre eles. Esta aproximação é fundamental, para que o direito à educação se realize, segundo Miguel Arroyo (2004) coloca na conclusão de suas *Imagens Quebradas*:

A articulação entre tempos de sobrevivência e tempos de escola é demasiado tensa para milhares de crianças, adolescentes, jovens adultos populares. Enquanto essa tensão não for equacionada e enfrentada com políticas corajosas da infância, adolescência e da juventude, o direito à educação continuará distante⁷³.

Por outro lado, a presença dos estudantes reinaugura as ruas, pois as pegadas das trilhas educativas deixam marcas de sentidos e de sociabilidade. E a cidade agradece. Cidade e escola, uma na outra ressignificadas, requalificadas. *E ambas ficam mais belas...* É assim que a cidade irá, efetivamente, assumir seu papel de educadora, e não, por convênio ou por decreto.

Essa é a cara da escola do século XXI, com sua arquitetura fluida, mutante, conectiva. Arquiteturas que alinhavam os pontos desconexos de nosso território, que ponham os corpos em movimento, dando aos estudantes e a todos da escola o direito de explorar os espaços da escola e do bairro.

⁷³ARROYO, M. *Imagens Quebradas. Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.405.

As crianças e jovens pedem-nos isso há tempos: o direito de se moverem, de explorarem, de conhecerem, de experimentarem a cidade. Cidade que, assim, vai conquistando seu desejo de ser por nós desejada e apropriada *como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua)*⁷⁴.

Um dia desejamos que a cidade, no seu conjunto, pudesse oferecer, intencionalmente, às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida. E a articulação seria feita, a partir da escola, e estas experiências poderiam dar novos sentidos aos conteúdos clássicos da educação escolar e à própria experiência escolar.⁷⁵ Com o Programa **Mais Educação** isto já está acontecendo! Pois, pelo Brasil, já temos casos concretos de realização do que um dia foi desejado, que é a conversão da cidade em território educativo, pela intencionalidade das ações que nela desenvolvemos. E vamos fazendo da cidade uma pedagogia, e da pedagogia uma tática de ocupação e apropriação da cidade.

Lembrando Paulo Freire, mais uma vez, da sua ideia de *inédito viável*, entendido como a possibilidade do impossível se realizar, podemos falar que no Programa **Mais Educação** o inédito se viabiliza.

[inspiração]



*Ah! a rua.
Só falam de tirar as crianças da rua.
Para sempre?
Eu sonho com as ruas cheias delas.
É perigosa, dizem: violência, drogas...
E nós adultos, quem nos livrará do perigo urbano?*

da Profª Jaqueline Moll (Diretora de Educação do Ministério da Educação, onde nasceu e é o contexto da Prefeitura de Porto Alegre - RS, a criação do Mais Educação, já preparava sua autora como Possibilidade: apontamentos. In: M. L. *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez, 2004, p.42.

⁷⁵MOLL, J. *Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos em Educação integral?* Programa Salto para o Futuro – Educação Integral. Rio de Janeiro, agosto de 2008, p.14.

Disponível em http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173859Edu_int.pdf
Consultado em 10/08/2010

*De quem eram as ruas? da polícia e dos bandidos?
Vejo por outro ângulo:
um dia devolver as ruas às crianças,
ou devolver as crianças às ruas;
ficariam, ambas, muito alegres.*

Paulo Freire

Escola Integrada/Belo Horizonte/MG

5

INÉDITO e VIÁVEL
A CONVERSA DA ESCOLA COM A CIDADE:
uma nova geografia de oportunidades

Segundo Ana Maria Freire (1992), o inédito viável *a(e)nunciado* por Paulo Freire:

[...]é algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora e que é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.

A ideia de inédito viável soa em nós como um: *sonhe, acredite, empenhe-se que um dia o sonho se realiza.*

E o inédito viabilizado seria, então, a materialização historicamente possível do sonho almejado, sonhado coletivamente.

O sonho coletivo já é produto e, ao mesmo tempo, produtor do *inédito viável*, pois quando os seres conscientes *querem, refletem e agem para derrubar as situações-limites o inédito-viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável*⁷⁶.

Ao fazer da cidade uma sala de aula, ou seja, usá-la como texto e contexto, território pedagógico, subvertemos as relações educativas

⁷⁶FREIRE, A. M. Notas. In FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, pp. 205-207.

tradicionais em que um ensina e outro aprende, aproximando os conteúdos escolares da vida.

A experiência de cidade aciona nossa **curiosidade** e **interesse**, tão adormecidos pelo aparente beco-sem-saída em que a escola está colocada. O praticar a cidade provoca nossa vontade de conhecer e de intervir no mundo, essência da pedagogia freireana: “o encantamento da descoberta: esta é a essência do processo educativo, da relação pedagógica na qual acreditamos.”

Quando a cidade é desvendada em seus segredos, o enigma da esfinge se resolve. A cidade é decifrada. E no lugar de nos devorar, passa a acolher-nos e nos encantar.

A dificuldade que nós temos para nos identificar com o entorno em que vivemos e trabalhamos é imensa. E isto é apontado como um dos fatores da perda de significado das cidades para nós, da relação entre as pessoas e seu território. E a cidade deixa de ser vista, sentida, significada como um bem comum, coletivo. A perda de significado que produz a indesejável alienação. Alienação que cria desinteresse, distanciamento e, por sua vez, implica na degradação do espaço urbano.

Milton Santos diz que, “quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação.”⁷⁷

O Programa **Mais Educação** rompe este círculo vicioso e inverte esta relação substituindo a indesejável alienação pelo interesse, que produz significação e pertencimento. Ao incentivar e favorecer os processos de leitura e interpretação do *texto* urbano, numa perspectiva educativa, a capacidade de compreensão das contradições existentes amplia-se e se ampliam as possibilidades de modificação da realidade, de modificação do espaço urbano.

Os novos hábitos escolares promovem novos usos urbanos. A cidade vai sendo praticada, percorrida, desvendada, revelada. As ruas ficam mais seguras iluminadas pela luz que vem dos olhos de quem as percorre. A cidade se enche de futuro. A cidade se renova e se requalifica, desempenhando sua função de ser educadora, de ser incubadora de experimentos educativos.

⁷⁷SANTOS, M. O espaço do cidadão. São Paulo: Nobel, 2000, p.61.

Através de um sistema de práticas que envolve as crianças, os jovens e seus educadores *zanzando de lá-prá-cá* e, também, as redes de parcerias vão se configurando em novos arranjos espaciais e simbólicos, que vão desenhando uma cidade tramada por fios e laços de cooperação e confiança social, de orgulho e pertencimento.

E, assim, vai surgindo a cidade que queremos: a cidade enquanto território existencial, como um sistema formativo integrado, como rede de proteção e desenvolvimento tecida pelo *trança-trança* dos passos e dos encontros.

A partir desta rede de sociabilidades, formam-se lealdades e horizontes de ação nos quais a cidadania, de fato, se realiza e se enraíza como parte da experiência de seres humanos concretos. Ela supera a condição de direito, dever, enquanto um conceito abstrato e passa a ser ação, atitude, produção individual e coletiva. Direito e dever praticado, sentido.

A intensificação dos usos do território, seja ele cidade ou campo, e a criação de vínculos através de novas formas de apropriação e identidade são fatores fundamentais não só para conservação e manutenção desses espaços, mas, com a ampliação do seu sentido social, produzem o que estamos chamando de **requalificação pedagógica da cidade**.

Os saberes e poderes transversais que a cidade oferece, podem contribuir, para que a escola reveja seus paradigmas em que se ritualizam os processos de ensino/aprendizagem, especialmente no que tange à disciplinarização/fragmentação do conhecimento, já precocemente instituídos na educação dos pequenos. Saberes e poderes que nomeados de conteúdos alfabetizadores.⁷⁸

Estes conteúdos alfabetizadores possibilitam não só a leitura da cidade, mas também provocam e promovem a releitura dos espaços da própria escola, dando-nos condições de requalificar os espaços da escola, também, de maneira que eles saltem de escolares para efetivamente educativos, propiciando a **ressignificação territorial da escola**.

Estamos levantando voo, partindo nesta aventura.

⁷⁸Essa ideia de que a cidade alfabetiza, é desenvolvida por Maria Teresa Goudart de Tavares, professora da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/UERJ. Ver no item 6.

Ontem, éramos 5 mil e, amanhã mesmo, já seremos 10 mil escolas por todo Brasil. E cada vez mais seguiremos crescendo!

Este processo vem propiciando a todos nós e, particularmente às comunidades escolares praticantes do Programa **Mais Educação**, o que Jaqueline Moll chamou de **consciência da expansão dos espaços educativos**.

É esta consciência que nos fará construir nossos e novos **TERRITÓRIOS EDUCATIVOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL**.

Ela que nos ajudará a organizar os arranjos educativos, os espaços educadores sustentáveis, de acordo com os biomas, as culturas e os sonhos de cada localidade, de cada comunidade.

Ela nos dará pistas de como derrubar paredes, rebaixar os muros, plantar muitas flores e frutos, dentro e fora da escola, pintar as ruas, povoar as praças com brinquedos para os pequenos e grandes, para os que não andam e que não veem.

Consciência que nos ensinará ocupar os quintais, abrir as bibliotecas, tirar os carros de cima das calçadas.

E quem sabe um dia, a partir dela aprendermos todas, professores, oficinas, engenheiras, arquitetas etc. Junto com as crianças, jovens e idosos da comunidade, a desenhar e construir escolas e cidades com a força inovadora da pedagogia que já praticamos.

A cidade e a escola, juntinhas.



Antes, era assim

com a expansão da consciência do território educativo ficou assim.



[inspiração]

*Há escolas que são gaiolas.
Há escolas que são asas.*

*Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o vôo.*

*Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
O que elas amam são os pássaros em vôo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros.
O vôo não pode ser ensinado.
Só pode ser encorajado.*

Rubem Alves



Escola Integrada/Belo Horizonte-MG

6

APRIMORAMENTO CONTRUINDO REDES DE ENCANTAMENTO MÚTUO: compartilhando truques e processos

laboratório de reinvenção de lugares: relatos e experiências, diálogos e conexões

Até o final do ano de 2010, seremos provavelmente 16 mil escolas participando do Programa Mais Educação.

Nos muitos encontros municipais, regionais e nacionais do programa, temos podido testemunhar as dificuldades e avanços das escolas na implementação do Programa **Mais Educação**. Os depoimentos são riquíssimos e mesmo nos casos em que não tem sido nada tranquilo

este processo, temos aprendido muito umas escolas com as outras: suas metodologias e modos próprios de fazer o Programa **Mais Educação**.

No que se refere à adequação dos espaços e às respectivas alternativas encontradas pelas equipes gestoras e pela comunidade escolar e parceira, as experiências vividas são muitíssimo ricas e variadas.

Nossa sugestão é que possamos criar um banco de práticas e metodologias, dentro desta temática, para que as boas ideias possam ser socializadas pelo Brasil afora. Boas ideias mesmo que não tenham atingido seus objetivos. Boas ideias que possam, inclusive, não ter dado certo, em que possamos compartilhar situações de fracasso e de sucesso, trágicas e cômicas, mas que são, todas, oportunidades de ampliação do horizonte educativo, e de questionamento e reflexão sobre as práticas escolares. Onde possamos contar como conseguimos sair para a rua com os estudantes, apesar de não termos nenhum parceiro; ou de como ficamos na chuva com a turma inteira, quando o parceiro resolveu, de uma hora para outra, não abrir a sala; ou de como descobrimos no bairro personagens especiais da história da comunidade e que passaram a ser estudados não só nas oficinas, mas também nas aulas regulares. O sul aprendendo com o nordeste, e o norte, e o sudeste com o centro-oeste. A educação aprendendo com a saúde e a cidade grande sendo ensinada pela pequena. Ganha a escola, ganha a cidade. Integra o professor com o oficinairo, a criança com o idoso, o padre com o pedreiro.

Redes sociopedagógicas. Arranjos socioeducativos. Virtuais, presenciais. Vamos lá: faça seu relato, conte sua história.

Leituras e navegações:
pequena coleção para *desregular* lugares

Como dissemos, lá no início, escrevemos este Caderno inspirados por todos os interlocutores do **Mais Educação**, que ocupam os mais diversos lugares e pontos de vista: os gestores federais, os estaduais e metropolitanos, os municipais, os gestores locais, em cada escola, e, nelas, todos os que praticam este programa, enquanto educador e enquanto educando. Não nos inspiramos em nenhuma pesquisa qualitativa, mas, sim, em percepções que fomos construindo, a partir dos relatos durante os encontros do Programa **Mais Educação** nestes seus quase quatro anos de vida.

Para dar conta de organizar estes relatos de forma a atender às sugestões e demandas mais importantes neles contidos, apoiamo-nos em alguns autores que *falam* nas mais variadas línguas e linguagens. Dentre estes, queremos destacar aqueles que, apesar de não estarem mais vivos, através de suas ideias semeadas, fazem-nos ver melhor,

cotidianamente, encorajando-nos a abrir caminhos e transpor fronteiras na direção dos **TERRITÓRIOS EDUCATIVOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL**.

Fernando de Azevedo (1894-1974), pedagogo; Anísio Teixeira (1900-1971), educador; Paulo Freire (1921-1997), educador; Milton Santos (1926-2001), geógrafo; Mayumi Souza Lima (1934-1994), arquiteta.

A eles e a ela dedicamos esta querência, este Caderno.

Caderno que desejamos sejam os primeiros passos num caminho que nos leve a estes *outros territórios*.

Para quem queira seguir este caminho, apresentamos, a seguir, uma seleção de textos destes e de outros autores, em forma de artigos, capítulos, livros e sites, para que nos inspirem no processo de requalificação dos espaços das escolas e da cidade tão necessário para dar qualidade à implementação do Programa **Mais Educação** e da **Educação Integral** nas escolas e nas comunidades.

Desejamos que esta lista se multiplique, a partir das indicações bibliográficas contidas em cada um de seus itens, como também, a partir das experiências específicas de cada região, de cada cidade, de cada escola, de cada professor, de cada oficina, de cada estudante. De maneira que o Programa **Mais Educação**, customizado em cada local, seja referência viva para as demais cidades por todo Brasil.

*...pois somos anjos de uma só asa:
precisamos uns dos outros para voar...⁷⁹*

BIBLIOGRAFIA

SOBRE CIDADE E EDUCAÇÃO NA CIDADE

- ALDEROQUI, S. (org.). *Ciudad y Ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós, 2003.
- ALVES, R. *Aprendiz de Mim – um bairro que virou escola*. Campinas: Papyrus, 2004.
- BAUMAN, Z. *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BOSCH, E. (org.) *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Barcelona: Santillana, 2008.
- CABEZUDO, A.; PADILHA, P. & GADOTI, M. *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CENPEC. CADERNOS CENPEC nº. 1 - *Educação e Cidade*. São Paulo: Cenpec, 2006.
- GADOTTI, M., PADILHA, P. & CABEZUDO, A. *Cidade Educadora. Princípios e Experiências*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- GOMEZ-GRANELL, C. & VILA, I. *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: ARTMED, 2003.
- GOULART, B. *Centro SP – Uma sala de Aula. Experiência de Bairro-Escola em São Paulo*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2009.
- LIMA, M. S. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

⁷⁹ Autor desconhecido.

MEDEIROS, B. e GALIANO, M.B. *Bairro-Escola: uma nova geografia do aprendizado*. São Paulo: Tempo Dímagem, 2005.

RIBEIRO, L. C. Q. & KATZMAN, R. (orgs.). *A Cidade contra a Escola. Segregação Urbana e Desigualdades Educacionais em Grandes Cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital/FAPERJ/IPPES, 2008.

TOLEDO, L.; FLORES, M. L. & CONZATTI, M. *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez, 2004.

TONUCCI, F. *Com olhos de criança*. São Paulo: ARTMED, 2003.

_____. *Quando as Crianças Dizem Chega!* Porto Alegre: ARTMED, 2008.

_____. *La ciudad de los niños*. Barcelona: Fundacion San German, 1997.

TRILLA, J. *Otras Educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Antrhopos, 1993.

VILLAR, Maria Belén Caballo (2001): *A Cidade Educadora – Nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

SOBRE ESPAÇO E ARQUITETURA ESCOLAR

ALVES, N. *O espaço escolar e suas marcas. O espaço como dimensão do currículo*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1998.

AZEVEDO, F. *Novos Caminhos e Novos Fins*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

BENCOSTTA, M. L. (org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005

DÓREA, C.R.D. *Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos*. Tese de doutorado. PUC/SP, 2003.

FARIA FILHO, L.M. & VIDAL, D.G. *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, nº. 14. São Paulo: ANPED, 2000, pp.19-34.

FEDRIZZI, B. *Paisagismo no pátio escolar*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1999.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2007.

FRANÇA, L.C.M. *Caos-Espaço-Educação*. São Paulo: AnnaBlume, 1994.

GUIMARÃES, A. M. *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas: Papirus, 2003.

LEGAN, L. *A escola sustentável*. São Paulo: Editora Imprensa oficial, 2007.

LIMA, M.S. *Arquitetura e Educação*. São Paulo: Studio Nobel, 1994.

RODRIGUES, S. B.P. *Espaço Escolar e Cidadania Excluída*. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

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

ZARANKIN, A. *Paredes que domesticam: arqueologia da arquitetura escolar capitalista: o caso de Buenos Aires*. Tese de doutorado, Unicamp, IFCH, 2001.

SOBRE TERRITÓRIO, ESCOLA E EDUCAÇÃO INTEGRAL

AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ARROYO, M. *Imagens quebradas. Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004,

CANÁRIO, R. *A Escola tem Futuro? Das promessas às incertezas*. São Paulo: Artmed, 2007.

_____. *O que é a escola? – um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.

CAPRA, F. et al. *Alfabetização Ecológica – A educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo, Cultrix, 2006.

DAYRELL, J. *A escola como espaço sociocultural*. In: DAYRELL, Juarez. (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DORIA, Og & PEREZ, M. A. *Educação, CEU e Cidade. Breve História da Educação Brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo*. São Paulo: Editora Livraria do Arquiteto, 2008.

DOWBOR, L. *Educação e Desenvolvimento Local*. Disponível em <http://dowbor.org/06edulocal.doc> Consultado em 10/08/2010.

- EBOLI, T. *Uma Experiência de Educação Integral*. MEC/IBEB/Bahia, 1969.
Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002672.pdf>.
Consultado em 13/07/2010.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- _____. *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Política e Educação*. São Paulo, Cortez Editora, 1995.
- LOPES, J. T. *Tristes Escolas. Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*. Porto: Edições Afrontamento, 1996.
- MOLL, J. *Histórias de Vida, Histórias de Escola. Elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- _____. *Juventude, cidade e espaços de convivência e aprendizagem: novos olhares*. Palestra proferida no Seminário: *Escola sem muros – uma nova geografia do aprendizado*. CIDADE ESCOLA APRENDIZ. São Paulo, 28 de setembro de 2005.
Disponível http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao_comunitaria/trilhas.doc
Consultado em 10/08/2010.
- ORR, D. *Lugar e Pedagogia*. In: CAPRA, Fritjof e outros. *Alfabetização Ecológica: educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2009.
- SANTOS, M. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo, Hucitec, 1996.
- _____. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 2000.
- _____. *Pensando o Espaço do Homem*. São Paulo: Edusp, 2009.
- TEIXEIRA, Anísio. *A escola-parque da Bahia*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 47, nº 106, 1967.
- _____. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1997.
- _____. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressista ou a transformação da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- TRILLA, J. *Ensayo sobre La escuela. El espacio material e social de la escuela*. Barcelona: Loertes, 1985.
- TRILLA, J. & GHANEM, Elie. *Educação formal e não formal*. São Paulo: Summus Editorial, 2008.
- VIÑAO FRAGO, A. & ESCOLANO, A. *Currículo, Espaço e Subjetividade. A arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade

Realização:

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 200

CEP 70.047-900 - Brasília, DF

Sítio: portal.mec.gov.br/secad

E-mail: educacaointegral@mec.gov.br

Série Mais Educação

Organização:

Jaqueline Moll

Coordenação Editorial:

Gesuína de Fátima Elias Leclerc

Leandro da Costa Fialho

Revisão Pedagógica:

Danise Vivian

Revisão Final:

Carmen Teresinha Brunel do Nascimento

Cadernos Pedagógicos Mais Educação

Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade

Elaboração de texto e edição:

Ana Beatriz Goulart de Faria

Colaboração:

Márcio Tascheto da Silva

Revisão de textos:

Ellen Neves

VERSÃO PRELIMINAR