UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO INTEGRAL

LARISSA BRAND BACK

EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: perspectivas no
Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina

Chapecó – SC

Junho, 2012.

LARISSA BRAND BACK

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: perspectivas no
Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina**

Monografia apresentada à UFFS, *Campus* Chapecó,
como requisito parcial para a obtenção do título de
Especialista em Educação Integral, sob a orientação do
Professor Dr. José Carlos Radin.

Chapecó – SC

Junho, 2012.

*“As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor.
Aprendemos palavras para melhorar os olhos”.*

*“Há muitas pessoas de visão perfeita que nada vêem...
O ato de ver não é coisa natural.
Precisa ser aprendido!”*

Rubem Alves

RESUMO

BACK, Larissa Brand. **Educação integral e educação não formal: perspectivas no Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina.** 2012. 61 f. Monografia (Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Integral) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2012.

O presente trabalho visa realizar uma aproximação crítica entre educação integral, educação não formal e o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Para tal, efetiva-se uma análise das atas das plenárias do Conselho, com vistas observar a participação do/as Conselheiro/as na sua contribuição para pensar/propor a educação não formal nos processos de educação integral. A pesquisa se desenvolve através da análise bibliográfica sobre a concepção de educação integral e educação não formal, sua história e sua aplicabilidade, temas estes abordados no primeiro capítulo por meio de alguns autores como Moll (2004), Brandão (2007), Trilla (2008), Gadotti (2009), Gohn (2010) entre outros. Já a segunda parte do trabalho versa acerca da institucionalização da participação através dos conselhos de direitos e de políticas públicas, fazendo uma breve retrospectiva histórica a partir da década de 1980 e também elencando algumas possibilidades e entraves destas instâncias de participação. As reflexões são realizadas a partir de Pateman (1992), Jacobi (2002), Ciconello e Moroni (2005), Krüger (2008), Avritzer (2009) e outros. E por último, o terceiro capítulo apresenta considerações sobre a pesquisa documental realizada nas pautas e atas das sessões das plenárias ordinárias do CEE/SC. Diante de tal, identificou-se a necessidade de um aprofundamento das discussões a respeito da educação não formal e educação integral, uma vez que o Conselho Estadual de Educação possui uma função deliberativa e fiscalizatória no Estado. A monografia busca contribuir para repensar como inserir a educação não formal nos processos de educação integral na contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação Integral. Educação Não Formal. Conselho Estadual de Educação.

ABSTRACT

BACK, Larissa Brand. **Integral Education and no formal education: perspectives in State Board of Education from Santa Catarina.** 2012. 61 f. Monograph (Post-Graduation *Lato Sensu* in Integral Education) - Federal University of South Border, Chapecó, 2012.

The present work aims to do a critic approach among integral education, no formal education and State Board of Education from Santa Catarina. Thus, it is effective an analysis of plenary records from Board, in order to see the participation of Board members in the contribution to reflect no formal education in the process of integral education. The research is developed through bibliographic analysis about the conception of integral and no formal education, its history and applicability, themes pointed in the first section by some authors like Moll (2004), Brandão (2007), Trilla (2008), Gadotti (2009), Gohn (2010) among others. The second part of the work is concern institutionalization of participation through the borders of rights and public politics, making a short historic retrospective from the decade of 1980 and also listing some possibilities and barriers about these participation instances. The reflections are done from Pateman (1992), Jacobi (2002), Ciconello and Moroni (2005), Krüger (2008), Avritzer (2009) and others. So, the third caption presents considerations in respect to a documental research done in the tariffs and records from ordinary plenary sections of CEE/SC. In front of that, it was identified the necessity of a deepening of discussions about integral and no formal education, once that the State Board of Education has a deliberative and monitor function in the State. The monograph wants contributing to think again how to insert no formal education in the process of integral education in the contemporaneity.

Key-words: Integral Education. No formal Education. State Board of Education

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	9
2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA TENTATIVA DE CONCEITUAÇÃO	10
2.1.1 Educação Integral na perspectiva de Cidade Educadora	14
2.1.2 Educação Integral no Brasil	16
2.2 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: UMA TENTATIVA DE DEFINIÇÃO	18
2.3 UTILIZANDO A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	24
3 PARTICIPAÇÃO INSTITUCIONALIZADA	26
3.1 PARTICIPAÇÃO E CONSELHOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS	27
4 PARTICIPAÇÃO DO/AS CONSELHEIRO/AS NO CEE/SC NA SUA CONTRIBUIÇÃO PARA PENSAR/PROPOR A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	35
4.1 A PROPOSTA DA PESQUISA	35
4.2 O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA	36
4.3 ANÁLISE DOCUMENTAL DAS ATAS DO CONSELHO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO	41
4.3.1 A modalidade da educação integral foi sugerida nas atas da plenária? ...	42
4.3.2 A modalidade de educação não formal foi citada nas atas da plenária? ..	43
4.3.3 Existe alguma proposição que insere educação não formal nos processos de educação integral?	43
4.3.4 Outros pontos a serem destacados	44
5 REFLEXÃO FINAL	54
REFERÊNCIAS	57

1 INTRODUÇÃO

A presente Monografia é resultado do conjunto de conhecimentos e reflexões da pesquisa realizada acerca da participação dos conselheiro/as no Conselho Estadual de Educação na sua contribuição para pensar/propor a educação não formal nos processos de educação integral, objeto central desse trabalho. Neste sentido, tem-se o intuito de apresentar alguns elementos e reflexões a respeito da temática, com vistas a produzir conhecimentos que contribuam como mecanismo para discutir e inserir estas modalidades de educação na atualidade.

Convém ressaltar outros objetivos, mais específicos, que o trabalho se propõe a atingir como: aprofundar as conceituações sobre a participação; contextualizar a participação institucionalizada na história do Brasil; identificar os sentidos e significados da participação dos conselheiros, a partir de sua inserção no Conselho Estadual de Educação; aprofundar as conceituações acerca da educação não formal e integral; propor metodologias, objetivos e a inserção da educação não formal nos processos de educação integral; contribuir para aproximar o conhecimento científico produzido na universidade do Conselho Estadual de Educação; e por fim, contribuir para repensar a atuação dos conselheiros quanto à educação não formal nos processos de educação integral e sua efetividade para o avanço de uma cultura democrática.

A pesquisa surgiu por inquietações durante a graduação em Serviço Social correspondente ao período 2007.1 a 2010.2, mais especificamente, pela inserção nos trabalhos de extensão realizados no Núcleo de Estudos em Serviço Social e Organização Popular – NESSOP/UFSC, bem como de algumas investigações realizadas para o Trabalho de Conclusão de Curso e, atualmente (2011 e 2012), da Especialização em Educação Integral/UFFS.

Observada a potencialidade de projetos de formação sociopolítica que envolva sujeitos sociais, para que os mesmos tornem-se protagonistas de sua emancipação política e conquista de direitos sociais, percebe-se como um campo vasto para a análise científica da participação e sua contribuição para pensar/propor a educação não formal nos processos de educação integral.

Para tanto, a pesquisa pretende contribuir para a construção do conhecimento por meio da análise das práticas participativas, com vistas a promover mecanismos que possibilitam o fortalecimento da educação não formal nos processos de

educação integral, e ainda, analisar se espaços de participação contribuem para o avanço destas modalidades de educação, bem como se a educação não formal e integral contribuem para o avanço democrático e para a formação de uma consciência política nos educandos.

A partir das reflexões levantadas até aqui, questiona-se: Será que os conselheiros não têm um papel fundamental nos conselhos gestores, no que concerne ao pensar e o propor a educação não formal nos processos de educação integral? É possível combinar educação não formal com educação integral? Qual o objetivo da educação se não a formação de sujeitos autônomos, participantes e protagonistas de sua história?

Para responder tais questões, foram buscados subsídios a respeito da educação integral, com a utilização da pesquisa bibliográfica, na busca de fazer um levantamento sobre o conceito, elencando a diferença entre educação integral e de tempo integral, e ainda fazendo um breve histórico desta modalidade de educação no Brasil. Referenciaram-se diferentes autores como Moll (2004), Brandão (2007), Coelho (2009), Gadotti (2009), Antunes e Padilha (2010), entre outros.

Na sequência, foram levantados alguns conceitos da educação não formal, bem como contextualizada a recente discussão do tema. Neste item, foram revisitados alguns autores como Trilla (2008), Gohn (2010), Felício (2011) e outros. Estes assuntos e autores são investigados e apresentados no primeiro capítulo. Portanto, busca-se esclarecer o que é educação integral e educação não formal para trazer subsídios ao interpretar as atas do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina.

No segundo capítulo, para esclarecer a respeito da participação institucionalizada, utilizaram-se contribuições reflexivas sobre o próprio tema participação, através de Pateman (1992) e Moroni e Ciconello (2005). Fez-se um breve resgate histórico na tentativa de identificar a partir de que momento a participação foi institucionalizada por meio dos Conselhos de Direito e Políticas Públicas, referenciando principalmente Jacobi (2002), Nicolau (2002), Krüger (2008), Avritzer (2009), entre outros. E por fim, abordou-se a função dessas instâncias no pensar/propor a educação integral e não formal.

Já no terceiro capítulo, será abordada a análise da pesquisa documental realizada por meio das atas de 2010 e 2011 das sessões das plenárias ordinárias do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, também foram utilizadas

informações do Conselho disponível no site do CEE/SC, bem como outros artigos produzidos sobre o mesmo. A pesquisa é exploratória, e para isto foram elaboradas três perguntas que nortearam a pesquisa. Buscou-se fazer a interpretação dos dados, de forma a agrupar o maior número possível de variáveis, a fim de estabelecer uma conexão entre a participação dos Conselheiros na sua contribuição para pensar/propor a educação não formal nos processos de educação integral.

Ao final deste estudo, buscar-se-ão apresentar considerações e possibilidades de conjugar a educação não formal com educação integral, bem como algumas reflexões para o fortalecimento da educação como uma Política Pública capaz de superar as contradições existentes em nossa sociedade.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

A educação existe das mais diversas formas e modos na contemporaneidade. É possível encontrar inúmeros estudos e teorias que investigam o ato de “ensinar”, “pensar” e “aprender”, subsidiando assim a reflexão da realidade e da práxis educativa. Na atual sociedade, pode ser observado que a educação tomou conta dos diferentes espaços, quer seja nas escolas, nas praças, igrejas, associações de bairro, conselhos de direitos, entre outros espaços que fazem entender que a educação não possui um único lugar, mas que ela acontece nos diferentes lugares e de diversos modos.

Ao fazer referência à educação, expõem-se posicionamentos, opiniões e concepções sobre a sociedade, a cidadania, a ética e a justiça. Assim, segundo Brandão (2007, p. 10),

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é *comunitário*, como bem, como trabalho ou vida. Ela pode existir imposta por um sistema descentralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos.

Da mesma maneira, pode-se entender a educação como o modo de vida dos grupos, das comunidades e redes sociais que inventam e recriam sua cultura. Portanto, busca-se compreender a educação como processo de apropriação de conhecimentos, vivências e experiências, bem como de formação e desenvolvimento de habilidades e capacidades, com vistas a que os sujeitos compreendam e interpretem a realidade criticamente, e assim, possam agir de maneira à ressignificá-la e transformá-la, assumindo seu lugar na sociedade e exercendo sua cidadania.

Diante de tais paradigmas, questiona-se: Que tipo de educação é esta? Que educação é capaz de formar cidadãos comprometidos com a sociedade? O que diferencia a educação?

No presente capítulo, no intuito de buscar possíveis respostas para as indagações levantadas acima, serão abordadas concepções encontradas no campo das ciências humanas, sociais e sociais aplicadas acerca do tema educação integral e educação não formal, inicialmente numa perspectiva mais conceitual, após

cronológica, para na sequência, combinar estas diferentes modalidades de educação.

2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA TENTATIVA DE CONCEITUAÇÃO

Considerando que a educação possui como premissa promover o desenvolvimento dos sujeitos sociais, torna-se necessário buscar uma educação que contemple as diversas dimensões humanas, sejam elas: cognitiva, física, afetiva, artística, entre outras. Entretanto, o que se verifica na maioria dos processos educacionais, e na maior parte das escolas, é uma educação voltada a fomentar o cognitivo, no entanto, deixando a desejar em aspectos de criatividade, inovação e atualização das atividades. Nesse sentido, verifica-se a necessidade de uma educação que considere as diferentes dimensões do ser humano, não hierarquizando experiências, saberes ou conhecimentos, mas colocando-os como complementares e interconexos.

Ao se tratar da educação integral, torna-se importante refletir sobre o próprio significado da expressão. E assim, infere-se que a palavra integral possui como sinônimos a palavra inteiro, global, pleno, completo. Considera-se a educação integral como uma educação que aborda as diferentes dimensões da vida, em diferentes etapas. Segundo Gohn (2010), o educador Moacir Gadotti colabora com as discussões da educação integral remetendo à origem do termo, utilizado por Fernando Azevedo na década de 1930, afirmando que a educação integral tem “iniciativas que vêm ao encontro de uma nova qualidade da educação, buscando criar novos espaços e tempos para o atendimento e desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos” (GADOTTI, 2009 apud GOHN, 2010, p. 30).

Outro conceito sobre educação integral que pode ser destacado é o de Antunes e Padilha (2010, p. 17) quando afirmam

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

Conforme Rabelo (2011, p. 4), a educação integral, considerando seus princípios e diretrizes, provoca um novo desafio,

O de transformar uma experiência classicamente cognitiva (dos saberes) em uma possibilidade de desenvolvimento humano integral e holístico e possibilita interferir, de diversas formas em aspectos até então desconhecidos e genuínos. A educação integral, ao propor um mergulho em direção à essência dela mesma vai, em todo percurso, tocando o ser humano em sua integralidade e completude.

Da mesma forma, Antunes e Padilha (2010, p. 24) complementam ainda que a educação integral busca não somente a transmissão de conhecimentos, mas

Ela visa à formação e ao desenvolvimento humano global. Objetiva a preparação de homens e mulheres tecnicamente competentes, capazes de desempenhar plenamente sua profissão, de viver com autonomia, em busca permanente de sua realização pessoal e profissional, mas, sobretudo, almeja a formação de seres humanos que promovam o bem-viver, a justiça social e a vida sustentável para todos.

Os autores refletem que a educação integral tem como finalidade desenvolver seres humanos comprometidos socialmente, pessoas que estão preparadas para o diálogo, para aprender e ensinar, para “conviver com a diferença de forma democrática, enriquecedora, solidária e emancipadora” (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 24). A concretização destes valores é a construção de uma educação para outro tipo de sociedade, coletivo este possível através de uma sociedade mais justa e solidária, com menos exclusão, menos diferenças de gênero, raciais e étnicas, orientado para o término da corrupção, da exploração e da promoção da justiça.

Gadotti (2009, p. 97) salienta que a educação integral possui como princípio geral a **integralidade**, referindo-se que a educação integral “deve ser integral, omnilateral e não parcial, fragmentada”. Assim, precisa ter como objetivos: “1. Educar para e pela cidadania; 2. Criar hábitos de estudo e pesquisa; 3. Cultivar hábitos alimentares e de higiene; 4. Suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares e; 5. Ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula” (p. 38). Perante esses objetivos citados, verifica-se a complexidade da presente modalidade de educação, bem como uma tendência de educação para a atual sociedade, uma vez que se percebe a necessidade de uma educação voltada a valores cidadãos que possam contribuir para uma cultura política e mais democrática em nossa sociedade.

Para a educação integral acontecer integralmente, verifica-se a necessidade de expandir o conhecimento para além do cognitivo, criando oportunidades de

aprendizagem através de temáticas que permeiam a realidade dos estudantes, como: atividades de cidadania, saúde, meio ambiente, cultura e línguas estrangeiras, economia, esporte e lazer, tecnologia e informática, ética e moral, desenvolvimento sustentável, e outras atividades que se manifestam na vivência em sociedade. Pensar a educação nesta lógica é pensar num mundo com cidadãos comprometidos socialmente, que estejam preparados ante as dificuldades e sejam peças atuantes na sociedade.

A educação integral deve pautar-se também nos problemas decorrentes do contexto social, ou seja, compreendê-los criticamente para utilizar como ferramenta ao processo de ensino e aprendizagem. Gadotti (2009, p. 34) contribui afirmando que “a escola não deve apenas constatar a existência da pobreza e do desemprego, mas também explicar porque existem periferias urbanas, pobreza e desemprego”. Considerar a sociedade como livro didático contribuiu para que os educandos se identifiquem como cidadãos pertencentes e como elementos de mudança e transformação da sociedade, certos de que o conhecimento é uma ferramenta para a vivência em comunidade.

A escola na educação integral proporcionará um espaço capaz de manifestar as experiências cognitivas e empíricas da vida em sociedade. O mesmo autor infere que

Quando se fala em educação integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A inteligibilidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológicos-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretende “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado – ou seja – a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas o acúmulo informacional (GUARÁ, 2006 apud GADOTTI, 2009, p. 30).

A educação integral deve ter como norte orientar, esclarecer e desenvolver a consciência histórica no indivíduo, bem como possibilitar que este possa articular, relacionar e compreender conhecimentos adquiridos e acumulados. Assim, pela proposta configurar-se como tal, a educação integral atua como mediadora de conhecimentos para proporcionar aos sujeitos mecanismos que permitam o desenvolvimento de sua emancipação política e conquista de direitos sociais. Gohn (2010, p. 59-60) contribui nessa questão afirmando que “somente um indivíduo autônomo é capaz de processar e selecionar informações, ter domínio de

conhecimento, tomar decisões e posicionar-se frente a incertezas e conflitos globais. A autonomia leva o indivíduo à participação política”.

Corroborando com as discussões, Cavaleire (2002) aponta que a aprendizagem na educação integral deve acontecer através do meio e não da transmissão de conteúdos formais. Dialogando com Dewey, este afirma que “é preciso que a vida escolar seja uma seleção daquelas experiências que possam constituir “modelos vivos” de uma sociedade almejada” (CAVALIERE, 2002, p. 259). Assim, conclui que para a educação integral existir, segundo Dewey, é preciso

transformar a escola em uma “micro-sociedade”. Isso significa propor uma prática escolar onde experiências reais, com fins em si mesmas, e não apenas “preparatórias”, ocorram; onde relações interpessoais se estabeleçam em diversos níveis e onde os aprendizados científicos para as vidas pública e privada aconteçam de maneira integrada (CAVALIERE, 2002, p. 260).

Logo, a educação integral tem como um dos seus objetivos superar o currículo fragmentado, planejado através de grades e de separação das disciplinas, uma vez que é preciso difundir o ideal de que a educação integral não é apenas o aumento da carga horária, mas é a ampliação do sistema e do currículo de ensino, visando à sustentabilidade social, ambiental, cultural, econômica, entre outras (GADOTTI, 2009).

Todavia, mesmo tendo como princípio a educação integral, conforme a citação acima, explícita-se que para ela acontecer é necessário combinar e desenvolver as diferentes dimensões do ser humano, destacando a necessidade de aumentar o tempo de permanência da escola. Assim, Gadotti (2009) destaca que a educação precisa ter uma dimensão quantitativa – mais tempo de permanência em atividades educacionais, como também uma dimensão qualitativa – que visa à formação integral do ser humano. Moll corrobora com esta discussão salientando que a “educação integral emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares” (MOLL, 2009 apud GADOTTI, 2009 p. 39).

Para ser possível a concretização da educação integral em tempo integral¹ é necessário integrar ao Projeto Político-Pedagógico da escola atividades e parcerias com movimentos sociais, parques, praças, igrejas, organizações sociais,

¹ Expressão utilizada nas aulas da pós-graduação em Educação Integral da Universidade Federal da Fronteira Sul para definir que a educação integral consegue atingir seus objetivos se o tempo for integral, ou seja, para promover uma educação que pretende alcançar a integralidade necessita-se também aumentar o tempo de permanência dos educandos no ambiente escolar.

aproximando Estado e Sociedade Civil. Torna-se necessário então encontrar na comunidade potencialidades educativas que transcendam o espaço da escola. Antunes e Padilha (2010, p. 18-19) afirmam que “educação integral é, na verdade, fundamento do tempo integral”, pois é somente com o aumento da jornada escolar que podem se desenvolver atividades diversas. Portanto, a educação integral não pode ser confundida com o horário integral ou jornada ampliada, mas pode-se combinar educação integral com tempo integral.

A complexidade da educação integral faz perceber que a escola sozinha não dará conta de promover esta educação, uma vez que se subentende que para ela acontecer de forma integral necessite de uma participação da sociedade. Dessa forma, a educação integral não deve ser assumida somente pelo órgão gestor da política da educação, mas deve ser assumida e promovida como um projeto da sociedade (ANTUNES; PADILHA, 2010). Assim, emerge o conceito da cidade educadora, que vem contribuir positivamente e significativamente com a educação integral.

2.1.1 Educação Integral na perspectiva de Cidade Educadora

Pensar a cidade na perspectiva da educação é reconhecer nela seus potenciais educativos, é reconstruir a vida na cidade, dotando os lugares, pessoas e organizações de sentido. Sentido este chamado de educação. A Carta das Cidades Educadoras (1990, p. 1) esclarece que

A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo seja de formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças.

Moll (2004, p. 41) enfatiza que a educação está presente no espaço da cidade, porém, é necessário “ressignificar a vida na cidade” e reconhecer em seu “emaranhado de ruas, avenidas, praças e prédios, como um território de múltiplas histórias e culturas e, por isso, de incontestáveis possibilidades educativas”. Complementa a necessidade da população se identificar coletivamente, bem como das necessidades sociais e singulares do grupo para justamente mapear demandas e possibilidades.

A mesma autora mostra ainda que

Esta re-conceituação pressupõe a compreensão da cidade como uma grande rede ou uma grande 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) que pela **intencionalidade das ações desenvolvidas**, pode **converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia** (MOLL, 2004, p. 42, grifo da autora).

Para transformar o espaço da cidade em uma pedagogia, torna-se fundamental interagir com a sociedade civil organizada, com o poder público-estatal e outras organizações institucionalizadas ou não, que compõem a comunidade, para assim desenvolver diferentes tipos de aprendizagens nos cidadãos. Pois, através da educação que se desenvolvem valores, e nesse sentido, pensar e propor uma educação voltada à emancipação e autonomia deve ser uma prática cotidiana, pois certamente cidadãos conhecedores dos seus direitos e deveres contribuirão para uma cultura política, democrática e participativa.

Dessa forma, as cidades educadoras requerem o envolvimento de todos os cidadãos, privilegiando inclusive e, sobretudo, a participação do segmento popular, sujeitos sem acesso às possibilidades de formação nos espaços e instâncias institucionais, como a escola e a universidade, por exemplo. Essa prática educativa é entendida por Freire “como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educando” (2009, p. 145).

Vilar (2004, p. 74) complementa afirmando que

Perceber-se integrado à teia de relações da cidade e comprometido com esta, vendo-a a partir de uma perspectiva orgânica e solidariamente sistêmica é compreender o significado fundamentalmente social de um protagonismo que rompe com a lógica da competição, da fragmentação e do individualismo egóico e excludente, tão propalados pelos ideólogos neoliberais.

Nesta perspectiva, as cidades educadoras objetivam a superação do *status quo*, pressupondo a reflexão dos fatos, esclarecendo e desenvolvendo uma consciência crítica e histórica, capaz de criar novas formas de vida e de convivência social. A partir disso, entende-se que por meio da educação integral podem-se desenvolver habilidades e potencialidades nos cidadãos. Além disso, possibilita a troca de saberes e experiências enquanto vida em comunidade, mobilizações na cidade e decisões nas instituições políticas e públicas no município, sobretudo no executivo e no legislativo.

Somente através de cidades dotadas de uma cultura política cidadã consegue-se superar as contradições existentes em sociedade. Neste âmbito, Moll (2004, p. 43) sinaliza que

Tais processos implicam que cada cidadã/cidadão entenda-se como parte da cidade, comprometendo-se com seu destino, e ocupando nela espaços reais e simbólicos em um movimento pedagógico e cultural que permita a todos, na qualidade potencial de educadores, a construção de olhares acerca deste grande **espelho-território** com seus temas e problemas para **reaprendendo-o, ousarmos reinventá-lo** (grifo da autora).

Por conseguinte, o engajamento dos cidadãos pode ser entendido como processo de apropriação de conhecimentos, bem como de formação, com a finalidade de que os sujeitos insiram-se nos diferentes espaços da cidade e aprendam neles e com eles.

2.1.2 Educação Integral no Brasil

Pode-se destacar na década de 1930 o Movimento da Escola Nova, através do qual era defendida uma educação integral, no sentido de proporcionar uma formação completa. Um dos seus mentores foi Fernando de Azevedo que participou da elaboração do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, caracterizando a educação integral como um “direito biológico” dos cidadãos e dever do Estado. Vale ressaltar que a educação integral, no entendimento dos precursores da Escola Nova, “não era apenas uma concepção de educação. Ela era concebida como um direito de todos” (GADOTTI, 2009, p. 22).

Segundo Cavaliere (2002, p. 251),

na corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, foi a base dos diversos movimentos que a formaram.

Já nos anos de 1950, Anísio Teixeira criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro que tinha por objetivo “a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas” (COELHO, 2009, p. 89). Nesse sentido, percebe-se a preocupação de Teixeira com uma educação completa, capaz de desenvolver nos educandos a dimensão cognitiva, física, afetiva, artística, cultural, entre outras. Teixeira, na época, era diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e pretendia criar 28 Escolas-Parque nos

arredores de Brasília. Contudo, o projeto de educação integral pensado por Teixeira não avançou no Brasil.

Posteriormente, Darcy Ribeiro inspirou-se nas Escolas-parque de Anísio Teixeira e implantou nos anos 1980 os CIEPS (Centros Integrados de Educação Pública), tentando oportunizar uma formação completa em um mesmo espaço, com o objetivo de promover educação, esporte, alimentação, cultura, assistência médica, e outras atividades congregadas à escola.

Viveu-se a experiência dos CIACS (Centros Integrados de Atendimento a Criança), no governo de Fernando Collor. A promessa do governo era construir cinco mil CIACS até o final do seu mandato. Devido ao *impeachment*, o governo de Itamar Franco retomou o projeto da educação integral fazendo com que os direitos da Constituição Federal e do próprio Estatuto da Criança e do Adolescente fossem atendidos através dos CAICS (Centros de Atenção Integral à Criança), pois “não eram apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimentos comunitário” (GADOTTI, 2009, p. 27). Contudo, as construções dos CAICS foram interrompidas e, em todo Brasil, foram apenas distribuídas 200 unidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, aprovada no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, vem ao encontro da educação integral, quando no seu Art. 34 prevê o “aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral”. Mais recentemente, viveu-se também na cidade de São Paulo, de 2000 a 2004, a experiência dos CEUS, que buscou desenvolver atividades educacionais, recreativas e culturais nos atendimentos de creches, educação infantil e ensino fundamental, através de ações intersetoriais, fundadas numa visão de que a educação transcende o espaço escolar.

Para tanto, os diferentes mentores da educação em tempo integral citados acima são motivadores de diversas experiências de educação integral na atualidade, uma vez que propunham uma educação pautada no desenvolvimento do sujeito em sua plenitude, tendo por finalidade a construção de uma cultura política cidadã. Percebe-se ainda que todo processo de formação está intimamente ligado a uma visão filosófica e política, que entende à educação como um mecanismo capaz de direcionar a vida social, sendo assim, determinante na vida do sujeito.

Contemporaneamente, presenciaram-se experiências diferenciadas de educação em tempo integral, podendo ser destacados municípios como Nova Iguaçu-RJ, Erechim-RS, Apucarana-PR, Chapecó-SC, Vitória-ES, Palmas-TO, entre outras que vem marcando a história. Vale ser destacado que foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/07 o Programa Mais Educação, cujo objetivo é fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas no contra turno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola. Assim, o Programa Mais Educação busca fortalecer as bases para a implantação de uma política de educação integral no Brasil, referenciada pelas práticas já existentes de ampliação da jornada escolar e a partir de uma educação integral de qualidade.

Porém, estas e outras experiências não tiveram continuidade, configurando-se como experimentos pontuais e focalizados, uma vez que a educação integral não se constituiu em uma política pública, mas uma política de governo adotada por alguns políticos em seus mandatos, o que, conseqüentemente, modificou e alterou as propostas, bem como as características dessa educação oferecida nas diferentes épocas históricas.

2.2 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: UMA TENTATIVA DE DEFINIÇÃO

A educação fora da escola sempre existiu, porém, com a escolarização, a partir do século XIX, a escola constitui-se como o cerne da promoção da educação na sociedade. Felício (2011, p. 165) colabora afirmando que

A escola, entendida como instituição formal, responsável por trabalhar os conhecimentos de diversas áreas, culturalmente selecionados no currículo escolar, é apenas uma das formas do processo educacional que não deve ser assumida de maneira exclusiva.

No entanto, foi somente nos anos de 1960 e 1970 que se difundiram ideias sobre novos espaços educacionais, deslocados exclusivamente do ambiente escolar. Alguns estudos que introduziram estes ideários estão argumentados em “A crise mundial da educação” de P.H. Coombs, de 1968, traduzido em português somente no ano de 1976. No ano de 1975 também é possível encontrar pesquisas sobre a terminologia da educação não formal em estudos de Jaime Trilla. Outro livro é “Aprender a ser”, organizado por Edgar Faure, de 1972 e, ainda, um relatório

publicado pela Unesco e coordenado por Jacques Delors: “Educação - um tesouro a descobrir”, no ano de 1990 (TRILLA, 2008).

Mais especificamente no Brasil, os estudos sobre a temática começaram a ser investigados pela autora Maria da Glória Gohn, na década de 1980, quando a ela partia do pressuposto que os movimentos sociais e outras organizações coletivas possuíam caráter educativo. No entanto, nesse período, a autora não marca o acontecimento como uma categoria analítica. As pesquisas deram continuidade e desembocaram em um livro chamado “Educação não formal e cultura política”, em seguida introduzido no currículo da graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, na disciplina de Educação Não Formal. E, então, nos anos de 1990, surgem as primeiras dissertações e teses sobre a temática no Brasil (GOHN, 2010).

Atualmente, a temática da educação não formal é sistematizada através de disciplinas na maioria dos cursos de educação ou pedagogia. Também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 preconiza os espaços educativos que acontecem em espaços não formais, através do Art. 1º, como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Nos anos 2000, o uso da categoria educação não formal difundiu-se por meio do trabalho de diferentes instituições como SESC, SENAC, ONGs com comunidades que passam a vivenciar a educação conexa à cidadania em diferentes espaços que não sejam da escola.

Na mesma direção, Fávero (2007, p. 614) conclui que

O não-formal tem sido uma categoria utilizada com bastante frequência na área de educação para situar atividades e experiências diversas, distintas das atividades e experiências que ocorrem nas escolas, por sua vez classificadas como formais e muitas vezes a elas referidas. Na verdade, desde há muito tempo classificava-se como extra escolares atividades que ocorriam à margem das escolas, mas que reforçavam a aprendizagem escolar, nas bibliotecas, no cinema, no esporte, na arte.

Gohn (2010) faz um importante alerta, de que muitos autores associam e utilizam como sinônimos da educação não formal a categoria “não-escolar”, “educação extra escolar”, “educação alternativa”, já estando inclusive ligada à ideia de “educação de jovens e adultos”, à “educação popular”, “educação social”, “educação permanente” ou ainda, “educação para a vida”. A tentativa da utilização das categorias citadas acima vai à direção de proporcionar uma educação que

ultrapassa os limites da escola, estendendo-se para as oportunidades de aprendizado que possam ser exploradas no meio em que os sujeitos estudantes estão inseridos.

Segundo Gohn (2010, p. 33), a educação não formal

É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagens e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais.

A mesma autora, ao analisar os objetivos da educação não formal, considera-os parecidos com os próprios objetivos da educação formal num sentido mais abrangente, pois incorpora uma educação voltada à cidadania que compõe a educação para a justiça social, para os direitos (humanos, sociais, políticos, culturais), para a liberdade, para igualdade e diversidade cultural, para democracia, contra toda e qualquer forma de discriminação e para o pleno exercício da cultura e, ainda, para a manifestação das diferenças culturais (GOHN, 2010). Com efeito, busca-se desenvolver nos cidadãos autonomia do pensar e do fazer.

Já Trilla (2008, p. 42) salienta a educação não formal como um “conjunto de processos, meios e instituições específicas e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regado” ou ainda, como procedimentos que se distanciam com as formas convencionais da escola. Nesta esfera, a educação não formal diferencia-se da **formal**, pois esta é desenvolvida nas escolas com conteúdos programáticos, e da **informal**, porque esta é a manifestação do aprendizado no decorrer da vida e da socialização gerada pelas relações sociais (TRILLA, 2008; GOHN, 2010).

Gohn (2006, p. 29) complementa que, na educação formal, são os professores que educam, já na informal são os pais, a família, os amigos, entre outros e, na educação não formal os agentes educadores são os outros, “aquele com quem interagimos ou nos integramos”. Por meio dessa diferenciação, é possível compreender e diferenciar os modelos de educação, embora que todos se complementam, mas precisam ser instigados e incentivados pelos sujeitos educadores, seja da escola, da comunidade e da própria família. Entretanto, a

educação não formal possui intencionalidade e proposta e, portanto, é desenvolvida para que os sujeitos aprendam e se reconheçam no “mundo da vida”.

Afonso (1992) apud Gohn (2011) elaborou um quadro comparativo sobre os diferentes tipos de aprendizagem da educação formal e não formal:

Quadro 1 – Tipos de Aprendizagem

Escolas tradicionais	Associações democráticas para o desenvolvimento
Apresentam um caráter compulsório	Apresentam um caráter voluntário
Dão ênfase apenas à instrução	Promovem sobretudo a socialização
Favorecem o individualismo e a competição	Promovem a solidariedade
Visam à manutenção do <i>status quo</i>	Visam o desenvolvimento
Preocupam-se essencialmente com a reprodução cultural e social	Preocupam-se essencialmente com a mudança social
São hierárquicas e fortemente formalizadas	São pouco formalizadas e pouco ou incipientemente hierarquizadas
Dificultam a participação	Favorecem a participação
Utilizam métodos centrados no professor-instrutor	Proporcionam a investigação-ação e projetos de desenvolvimento
Subordinam-se a um poder centralizado	São por natureza formas de participação descentralizadas

Fonte: Afonso (1992, apud GOHN, 2011)

O quadro 1 demonstra a diferenciação da aprendizagem entre a educação formal e não formal, levando a compreender qual o objetivo da educação não formal e os detalhes e partes que formam um todo diferenciado. Para os autores, é possível identificar que a diferença reside no fato de a educação formal acontecer no ambiente escolar, por meio de formas fixas e rígidas, com conteúdos previamente delimitados, enquanto a educação não formal acontece “no mundo da vida”, através de processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços coletivos.

Outro conceito a ser destacado é o defendido por Felício (2011, p.165).

A dimensão não-formal da educação é aquela que rompe com as determinações que caracterizam a escola e se constitui como um conjunto de processos, meios, instituições, com objetivos explícitos de formação não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema escolar.

A autora contribui enfatizando que a educação não formal é a busca de identificar desafios e possibilidades para compor um currículo com experiências que possam ser encontradas no seio da sociedade e, em diferentes instituições, onde é possível firmar parcerias para justamente direcionar que a educação aconteça de forma integral.

Perante as características abordadas, Gohn (2006) faz uma importante contribuição no sentido de que a educação não formal designa um processo com várias dimensões, sejam elas:

a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (GOHN, 2006, p. 28)

Por meio destas dimensões é possível verificar que elas não possuem formas ou metodologias fechadas, mas que o conhecimento está vinculado ao meio em que os sujeitos vivem. E assim, entende-se que isto é possível através do entendimento do homem como um ser da práxis, da ação e da reflexão, que refletindo e conhecendo, atua no mundo criando uma realidade que, ao envolver-se, condiciona sua forma de atuar (FREIRE, 1977).

No mesmo sentido, Gohn (2006, p. 29) pontua que

Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades.

A educação não formal, portanto, é um processo, é uma construção que determinada sociedade, grupo ou comunidade desenvolve, envolvendo seus sujeitos e fazendo com que os mesmos sejam agentes desse conhecimento.

Acerca da metodologia, Gohn considera que é uma lacuna da educação não formal quando comparada com as outras modalidades de educação, uma vez que a mesma não possui algo sistematizado e pronto, mas que precisa ser pesquisado e vivenciado para poder ser analisado. Porém, faz um importante destaque:

O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas (GOHN, 2006, p. 31-32).

Dessa forma, segundo critérios elencados por Gohn (2010, p. 21), a educação não formal possui processos que pretendem ser transformados em resultados como:

1. **“Consciência e organização de como agir em grupos coletivos”**: esta capacidade é convertida em habilidade, na qual os participantes pensam no bem coletivo, respeitando as diferenças.

2. **“A construção e reconstrução de concepção(ões) de mundo e sobre o mundo”**: busca ampliar a capacidade crítica do pensar, refletir e agir na realidade, desenvolve a práxis.

3. **“Contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade”**: estimula o sentimento de pertencimento, no qual o sujeito sente-se parte do local onde vive.

4. **“Forma do indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas o capacita para entrar no mercado de trabalho)”**: esta formação objetiva a superação do *status quo*, pois implica na reflexão da realidade, esclarece e desenvolve uma consciência capaz de criar novas formas de convivência social.

5. **“Quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes, a educação não formal resgata o sentimento de valorização de si próprio, ou seja, dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de auto valorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais, dentro de suas diferenças”**: esta modalidade de educação contribui para a auto valorização e autodeterminação do sujeito que busca enfrentar a realidade através da práxis, possibilitando, assim, o fortalecimento e expansão de sua autonomia e emancipação, em processo dialético.

6. **“Os indivíduos adquirem conhecimentos a partir de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca”**: valoriza-se tanto o conhecimento científico como os conhecimentos cotidianos populares, voltados para a formação intelectual e pessoal, pressupondo-os também como condições legítimas para a participação social dos indivíduos.

7. **“Desenvolve a cultura política do grupo”**: através de uma cultura política cidadã, consegue-se superar as contradições existentes em sociedade. Nesse sentido, o grupo, comunidade ou organização manifesta-se através de experiências que visam essencialmente à construção da coletividade.

Diante destes passos elencando por Gohn, verifica-se e entende-se que a educação não formal é processo, é meio para construir uma educação que desenvolva além do cognitivo, mas que interfira na vida e na convivência social.

2.3 UTILIZANDO A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Por meio do estudo levantado, observa-se a grande relação que a educação não formal possui com a educação integral. Há uma pesquisa realizada por Felício (2011) que tem a finalidade de contribuir e avaliar a construção do currículo da educação integral, numa parceria formada pela instituição formal (escola) e por instituições de caráter não formal que venham a contribuir para a educação integral.

A mesma autora afirma:

Assim, pensar na construção de um currículo integral a partir da parceria entre instituições formal e não-formal supõe, segundo Coelho (2004), superar a fragmentação das disciplinas trabalhadas na escolarização formal e integrar, nas atividades – formais e naquelas que são organizadas no contra turno escolar pela instituição não formal – o conhecimento e as experiências necessários para a formação do cidadão, mediante o redimensionamento da proposta pedagógica que considere não apenas a gestão de um contra turno, mas a organização de uma proposta curricular integrada e articulada em um projeto político-pedagógico mais amplo (FELÍCIO, 2011, p. 169).

Pode-se pensar a relação da educação não formal com a educação integral através desta forma: a própria sociedade contribuiu para que isto se efetive. A parceria realizada supõe atividades diversificadas, ou seja, conteúdos e experiência que aconteçam no mundo da vida e possam ser repassadas, refletidas e até interpretadas em sala de aula.

Sabe-se que a legislação presume o aumento gradativo do educando no ambiente escolar, porém verificam-se os limites que a escola possui como entidade de formação. Para tanto, analisa-se a necessidade da interconexão da educação não formal através da participação da sociedade civil organizada na colaboração desse sistema, desde que isto não parta apenas da escola, mas também da sociedade que busca cidadãos mais comprometidos.

Corroborando com essas ideias, Gadotti (2009, p. 35) salienta que a escola que adotar a educação integral “precisa estar ciente de que precisa incorporar em seu projeto político-pedagógico o formal, o não formal e o informal. A maior parte do que sabemos aprendemos fora da escola”. Seja na própria família, seja no entorno da escola, seja na comunidade. Portanto, necessariamente, para a educação integral acontecer, ela precisa estar composta da educação não formal.

Diante do descrito, o primeiro capítulo teve a pretensão de discutir a educação integral e a educação não formal. No entanto, diante do objeto pesquisado, esses processos estão intimamente ligados ao Conselho Estadual de Educação, o qual pode ser um significativo meio de proposição e deliberação. Logo, o próximo capítulo analisará a participação institucionalizada no Brasil, para então visualizar o pensar/propor do Conselho referente a essas questões.

3 PARTICIPAÇÃO INSTITUCIONALIZADA

A palavra participação deriva da palavra parte, e assim, pode ser compreendida como “fazer parte”, “ser parte”, “tomar parte”, e ainda, entendida como “partilha” do poder e do direito a intervir na formulação e decisões políticas que regem a vida em sociedade. Efetivamente, falar sobre participação implica pensar na totalidade e nas relações das partes entre si.

Hoje, as pessoas são chamadas a participar das reuniões de trabalho, da escola, da comunidade, de esportes, e mais, atualmente, das variadas redes sociais do mundo virtual. A participação tem sido institucionalizada crescentemente, como pode ser verificado junto aos conselhos gestores de políticas públicas. Segundo Sawaia (2001, p. 119), a participação também pode ser considerada como um conceito *fashion* ou popular, por estar presente na fala de políticos, grandes empresários, professores e, inclusive, do senso comum, sendo “enaltecido como condição de tudo que é positivo na sociedade como democracia, cidadania, inclusão e sucesso profissional”. Assim sendo, o uso da palavra participação é muito frequente nos meios de convívio e relação social.

Moroni e Ciconello (2005, p. 6) esclarecem que:

Participação, antes de tudo, é a partilha do poder e o reconhecimento do direito a intervir de maneira permanente nas decisões políticas (dimensão política). É também a maneira através da qual as aspirações e as necessidades dos diferentes segmentos da população podem ser expressas no espaço público de forma democrática, estando associada ao modo como esses “grupos” se percebem como cidadãos e cidadãs. A participação é um processo educativo-pedagógico. Expressar desejos e necessidades, construir argumentos, formular propostas, ouvir outros pontos de vista, reagir, debater e chegar ao consenso são atitudes que transformam todos aqueles que integram processos participativos.

Os dois autores acima evidenciam duas dimensões da participação, sendo uma correspondente à dimensão política, que se articula na construção de interesses coletivos, e outra, que se refere à dimensão pedagógica, expressa pela vivência que os sujeitos estabelecem na criação de sentidos e significados, e ainda, pela interlocução dos saberes do grupo com a realidade. Para tanto, participar da vida em sociedade é exercer cidadania, em suas diferentes grandezas, intervindo de forma propositiva nos espaços públicos e também se articulando com grupos sociais que se transformam em sujeitos coletivos e protagonistas de suas identidades e decisões.

A participação manifestada através de experiências que visam essencialmente à construção da coletividade pode ser entendida como um conjunto de experiências e mecanismos estimuladores da própria participação dos sujeitos na vida política, através de canais de discussão, decisão e deliberação (SELL, 2006).

Para Pateman (1992, apud LÜCHMANN, 2007) a participação caminha em direção ao desenvolvimento da cidadania, cujo exercício configura-se como condição de ruptura com o ciclo de submissão e de injustiças sociais, originando um processo de capacitação e conscientização, tanto individual como coletiva. Nesse sentido, a participação está relacionada à transformação da consciência política e, conseqüentemente, pode contribuir para a redução das desigualdades sociais.

Na abordagem de concepções a respeito da participação, Ugarte (2004, p. 93) propõe sobre a importância do objetivo da participação. Pressupõe-se que os cidadãos são sujeitos que podem participar nos diferentes espaços e, assim, tomar decisões, mas expõe-se a necessidade de saber quem são os cidadãos participativos e aonde inserem-se. A partir das reflexões levantadas até aqui, questiona-se: Será que o/as Conselheiro/as participam ativamente? Será que eles não têm um papel fundamental nos conselhos gestores, no que concerne o pensar e o propor a educação não formal nos processos de educação integral? É possível propor a combinação da educação não formal com educação integral nos conselhos de direito?

3.1 PARTICIPAÇÃO E CONSELHOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Na história do Brasil, a participação das diferentes organizações e sujeitos coletivos ocorridas desde o período imperial até os dias atuais foram precursoras de muitas conquistas sociais relativas aos direitos sociais, civis e políticos, configurando-se como mecanismos de avanços democráticos. No florescer da redemocratização do país, os movimentos sociais assumiram papéis fundamentais referentes à representação política nos espaços reivindicatórios, potencializando lutas pautadas em defesa dos interesses populares.

Segundo Avritzer (2009), o Brasil, até os anos de 1980, foi considerado como um país de baixa propensão participativa, estando tal característica intrinsecamente ligada à formação histórica, política e cultural brasileira, marcada pelo poder da propriedade da terra, propagação do clientelismo, pelas formas verticais da

organização política. Isto evidenciou em diferentes regiões do Brasil pouca participação da sociedade civil e muita dominação política.

No final dos anos 1970, começa a surgir no Brasil uma “sociedade civil autônoma e democrática”, implicando em uma presença de organizações sociais e diferentes atores na cena política (AVRITZER, 2009, p. 28). Esse novo contexto demandou a proliferação de formas diferenciadas de participação. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a participação sofreu processos de legalização e institucionalização, estimulando a participação na tomada de decisões sobre as políticas públicas e igualmente instituindo a participação na gestão administrativa.

Vale destacar que uma forma institucionalizada de participação política no Brasil foi o voto. Mesmo com uma série de restrições acerca da idade, renda, propriedade e educação, a Constituição de 1824 instituiu o direito a um determinado grupo social (NICOLAU, 2002). Com o passar do tempo, a legislação eleitoral veio sofrendo alterações até as atuais configurações expressas na Constituição de 1988. Ressalta-se também que nos períodos ditatoriais o voto foi suspenso. Assim, a democracia representativa foi uma forma historicamente importante de ampliação e institucionalização da participação no Brasil.

Nas últimas duas décadas, viveu-se a proliferação de ideias neoliberais, passando estas a serem assumidas na gestão do Estado brasileiro. Com a eleição de Fernando Collor de Mello para presidência, houve a incidência de um discurso antagônico, da descentralização e da participação, em relação àquela prevista pela própria Constituição e organizações populares. Ao invés de descentralizar o poder e de ampliar a participação nas políticas públicas, a concepção neoliberal abarcava a descentralização como forma de amortecimento do Estado e a participação como elemento de repassar para a sociedade atribuições do Estado (MORONI, 2009).

Com efeito, os canais de participação foram instituídos pela Constituição de 1988 através de instrumentos de democracia direta, representados pelos plebiscitos, referendos e iniciativa popular, e também pelo mecanismo de democracia participativa, representados pelos conselhos de políticas públicas e de direitos e conferências.

Para tanto, a crescente institucionalização da participação pode ser vista como um espaço de

inclusão de grupos sociais, onde todos os setores interessados numa determinada política pública possam discutir os seus objetivos num fórum com regras claras e transparentes, podendo representar também um avanço na promoção do exercício efetivo de uma cidadania ativa (JACOBI, 2002, p. 447).

E, para mais além desse conceito, podem-se considerar também os espaços que os grupos sociais ocupam para discutir, interferir e propor os interesses da coletividade através de plebiscitos, referendos e emendas populares.

Em diferentes artigos da Constituição, tem-se a menção da participação, levando à consolidação de um espaço para práticas participativas. A participação, ao ser citada pela legislação, assume diferentes configurações. Assim, em seu art. 14, está expresso: “a soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos”. Já o art. 27, sobre os Estados, assegura: “disporá sobre iniciativa popular no processo legislativo estadual”; e ainda no art. 29, institui que os municípios podem reger-se por lei orgânica com cooperação das associações representativas no planejamento municipal e por meio da iniciativa de projeto de lei através da manifestação de no mínimo cinco por cento do eleitorado.

Sobre a participação nas políticas públicas, o art. 194 dispõe que “a seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e a assistência social”, firmando o “caráter democrático e descentralizado, mediante gestão quadripartite [...]”. No art. 198, referente às ações e serviços públicos de saúde, na III diretriz consta: “participação da comunidade”. Já no art. 204, relativo à política de assistência social, a participação está presente no inciso II, estabelecendo “participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis”. Ainda, na política de educação, em seu art. 206, o VI princípio expressa “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. E por fim, no art. 227, em seu inciso primeiro, consta que “o Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais”.

Diante desses trechos da carta magna, constata-se a centralidade legal da participação, porém ressalta-se que a Constituição não institui a forma de viabilização da participação, apenas a menciona. Os artigos desembocaram em leis

de regulamentação específicas, normatizadas nos anos 1990, sendo nestas mencionadas o tipo de gestão democrática a ser empregada, seja na instituição de órgãos colegiados, conselhos de políticas públicas e de direitos, audiências, debates e conferências para possibilitar a participação dos cidadãos.

Mais especificamente na Política da Educação, foram institucionalizados conselhos de diferentes formas e finalidades. Atualmente, conta-se com os conselhos de regulamentação e fiscalização que são os chamados de Conselho de Educação, nas três esferas do governo. Outra forma são os Conselhos Escolares e também os Conselhos vinculados a programas específicos como os Conselhos do Fundeb e de Alimentação Escolar. Essas instâncias são de suma importância para o controle social e para a reivindicação de educação de qualidade.

A autora Teixeira (2011, p. 701) afirma que

Pode-se afirmar que os conselhos de educação desempenharam um papel fundamental na organização do sistema de ensino no Brasil. Atuando na formalização do sistema e na uniformização do modelo de escolas consagrado no país, eles assumiram a tarefa de normatizar o processo de ensino, estabelecendo as bases para o seu acompanhamento e avaliação. Cumpriram o papel para o qual foram criados, construindo conhecimentos sobre a organização e a administração do ensino, definindo rumos, criando alternativas de ação.

Krüger (2008, p. 81), a partir de suas pesquisas a respeito da participação nas instâncias da política de saúde, confirma que

A participação da comunidade, expressão utilizada na Constituição, significa a garantia constitucional de que a população, através de suas entidades e movimentos, participará do processo de formulação das políticas sociais e do controle de sua execução nos três níveis de governo.

Perante essas mudanças político-institucionais, a sociedade civil passou a enfrentar a institucionalização de sua participação, pois se ampliou a esfera pública e o direito de intervir sobre o Estado, resultando em uma mudança nas relações sociais, no sentido de instigar para uma maior autonomia dos cidadãos. Jacobi (2002, p. 447) sinaliza que

As transformações político-institucionais e a ampliação de canais de representatividade dos setores organizados para atuarem junto aos órgãos públicos, como conquista dos movimentos organizados da sociedade civil, mostram a potencialidade de construção de sujeitos sociais identificados por objetivos comuns na transformação da gestão da coisa pública, associada à construção de uma nova institucionalidade.

Segundo este autor, a participação institucionalizada se enquadra em um novo processo de significação das relações entre público e privado. Diferencia dois aspectos: i) a participação é utilizada como mecanismo de democratização, buscando o fortalecimento da sociedade civil e descentralização do poder, e ii) o uso da participação como socialização da política, avigorada como meio para consolidar interesses e direitos que exigem uma atuação pública.

O novo arranjo institucional da participação representa a potencialização de práticas comunitárias, através de instrumentos que admitem e estimulam a participação através da co-responsabilização dos sujeitos. Jacobi (2002, p. 447) ressalta que o desafio dessa proposta é “garantir a definição de critérios de representação” para justamente impedir a manipulação ou cooptação de grupos pela administração pública, ou ainda, por interesses privados.

Essa nova forma de participação se consolida com o envolvimento dos grupos e sua capacidade de influenciar na formulação das políticas públicas, e caracteriza-se como instrumento de essencial relevância para a efetivação dos interesses coletivos e do próprio fortalecimento da democracia e da cidadania.

Porém, Krüger (2008, p. 81) problematiza a forma restritiva da participação presente no texto constitucional, imbuindo uma “noção de movimento social basista ou de uma política social que se destina a segmentos periféricos ou empobrecidos”. A autora complementa que o objetivo da época era instituir a democracia, sem analisar a complexidade de uma gestão democrática nas três esferas do governo e assinala:

A heterogeneidade de interesses que envolvem a sociedade civil, os interesses utilitaristas e a própria condição sócio-cultural da maioria dos brasileiros para participar de espaços de deliberações sobre as políticas públicas, não se colocava como problemas da época (KRÜGER, 2008, p. 82).

Essa questão também é ressaltada por Burgos (2007, apud KRÜGER, 2008, p. 88) ao afirmar que esse novo contexto “exige, portanto, um processo de democratização do próprio movimento, de suas formas de participação, discussão, deliberação e de representação nas instâncias de articulação e na interface com o Estado”. Já Jacobi (2002) coloca essa experiência como espaço para refletir a relação entre Estado e sociedade, em que há exigência da sociedade em enfrentar essa relação com propostas e buscar inovar na gestão da coisa pública.

Contudo, vale ressaltar que esses canais de participação possibilitaram o aumento e transparência das informações sobre o funcionamento do Estado, permitindo um controle efetivo e permanente por parte dos sujeitos sociais. De outro modo, essa experiência também é marcada pelas dificuldades advindas da heterogeneidade da sociedade civil e das formas de representação que ela estabelece, criando tensões quanto à escolha dos representantes e aos interesses defendidos. Isto evidencia que a sociedade civil não é homogênea e conduzida somente por interesses considerados “virtuosos”, como analisado por Dagnino (2006). Assim, quando os embates estabelecidos no seio da sociedade não são mediados através de uma relação política pode-se perceber o esvaziamento desses espaços coletivos garantidos por lei.

Acerca desta questão, Jacobi (2002, p. 451-452) destaca que

As dimensões diferenciadas de participação mostram a necessidade de superar ou conviver com certos condicionantes sociopolíticos e culturais, na medida em que o salto qualitativo começa a ocorrer a partir de diferentes engenharias institucionais, reforçando a importância de pensar a participação como um método de governo, o que pressupõe a realização de certas condições necessárias à sua viabilização no nível do possível, dadas as características da cultura política brasileira.

Os progressos institucionais pautados em uma gestão participativa requerem dos sujeitos um envolvimento político na afirmação de uma nova cultura de afirmação de direitos, na qual as experiências possam fortalecer a capacidade crítica e “de interveniência dos setores de baixa renda através de um processo pedagógico e informativo de base relacional, como a capacidade de multiplicação e aproveitamento do potencial dos cidadãos no processo decisório dentro de uma lógica não co-optativa” (JACOBI, 2002, p. 452). Por conseguinte, destaca-se que esse espaço também é potencializador de uma cidadania ativa.

Segundo o mesmo autor, os desafios para ampliar a participação estão intimamente relacionados com a predisposição dos governos locais, no sentido de proporcionar espaços públicos e plurais de articulação, evidenciando discussões e debates para que os interesses da maioria sejam legitimados. Através do esforço do Estado, ligado à sua reinvenção participativa e da sociedade civil, em sua complexa organização, formam-se conjuntos e formas coerentes de participação capazes de solidificar práticas que fortaleçam a mediação, seja na definição conjunta de políticas públicas ou na partilha do poder.

Lambertucci (2009, p. 77) considera que o Brasil tem hoje um sistema participativo devido à “conquista da sociedade brasileira e vontade dos governos”, e poderá se transformar em uma política de Estado, caso não retroceder. Já Silva (2003, p. 44) infere que “as experiências de participação dos movimentos populares sofreram mutações sob os impactos das transformações políticas e econômicas e, ao entrarem em contato com a institucionalidade, perderam muito da proposta inicial”, pois os movimentos dos anos 2000 têm pouca relação com os movimentos sociais da década de 1970.

Diante do cenário da institucionalização da participação, Jacobi (2002, p. 452) expressa que o processo participativo exige um compromisso do cidadão com a vida pública e isso remete à qualidade da participação, não se referindo somente à condição jurídica, mas à disposição dos sujeitos participarem de forma autônoma, consciente e justa. Assim, a alternativa da participação pode configurar-se como uma ruptura com estruturas patrimonialistas e autoritárias, na medida em que os cidadãos desempenham um papel importante nas relações e dinamização da sociedade na direção do “exercício de um controle mais permanente e consistente dos usuários na gestão da coisa pública, sustentado no acesso à informação sobre o funcionamento do governo da cidade a todos os grupos sociais”. A institucionalização da participação no Brasil representou um salto democrático expressivo na história do país, incluindo sujeitos que intervêm nos processos decisórios, e um Estado com diferentes configurações.

Nesse sentido, a problematização dos apenas 41 anos de democracia formal na história do Brasil pode explicar a construção do hábito, do valor e da cultura participativa de uma nação. Não se pode descolar a participação da democracia, e a história que se revela não é de governantes autônomos e que reconheçam por si o poder do povo, mas a partilha crescente do poder foi processo de conquista dos movimentos sociais.

Com o exposto até aqui, o primeiro e o segundo capítulo estiveram voltados para a discussão das concepções sobre educação integral, educação não formal, e ainda, sobre a institucionalização da participação. Porém, verifica-se que a junção destas três temáticas tem a pretensão de embasar teoricamente a pesquisa documental que será realizada no próximo capítulo. E, dessa forma, o próximo capítulo consistirá em analisar a participação dos Conselheiro/as no Conselho

Estadual da Educação de Santa Catarina na sua contribuição para pensar/propor a educação não formal nos processos de educação integral.

4 PARTICIPAÇÃO DO/ASCONSELHEIRO/AS NO CEE/SC NA SUA CONTRIBUIÇÃO PARA PENSAR/PROPOR A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Apresentam-se aqui algumas considerações da pesquisa realizada através da análise documental das atas do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, nos anos de 2010 e 2011, no que concerne ao pensar/propor a educação não formal nos processos de educação integral.

4.1 A PROPOSTA DA PESQUISA

Com base em Konder (2008, p. 9), pode-se afirmar que a pesquisa, na concepção crítica-dialética “é modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. Portanto, a pesquisa será orientada através de aproximações sucessivas com a realidade a ser estudada, a fim de identificar os sentidos e significados da participação dos Conselheiro/as no Conselho Estadual de Educação na sua contribuição para pensar/propor a educação não formal nos processos de educação integral.

A pesquisa constituiu-se do tipo exploratório, esta, conforme Gil (1989, p. 44) visa “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias”, consistindo no reconhecimento e investigação da participação dos Conselheiro/as no Conselho Estadual de Educação na sua contribuição para pensar/propor a educação não formal nos processos de educação integral.

O universo a ser explorado incide no Conselho Estadual de Educação. A amostra da pesquisa referencia o/as Conselheiro/as participantes e sua atuação nesse espaço de participação institucionalizada através das atas das plenárias ordinárias realizadas pelo CEE/SC.

A pesquisa é de natureza qualitativa com técnicas de análise documental das pautas e atas das plenárias durante o período de 02 anos. Sendo assim, os dados foram interpretados de forma a agrupar o maior número possível de variáveis, a fim de estabelecer uma conexão entre os sentidos e significados da participação dos Conselheiro/as no Conselho Estadual da Educação na sua contribuição para pensar/propor a educação não formal nos processos de educação integral. Os

resultados foram sistematizados levando em conta o campo de análise delimitado pelo objetivo geral.

A ética foi uma categoria transversalmente ligada a todo o desenrolar da pesquisa, na qual, através do consentimento dos pesquisados, deu-se a procedência das ações previstas na pesquisa, estas que foram previamente explicadas e esclarecidas, respeitando a integralidade e a autonomia dos representantes.

4.2 O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA

O Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina – CEE/SC foi criado no dia 28 de maio de 1962, pelo Governador do Estado Celso Ramos, em conformidade com o disposto na Lei nº 3.030, de 15 de maio de 1962. Segundo a ata de instalação do Conselho, o Governador do Estado, em seu discurso, firmou que no planejamento e nas metas intituladas de “Educação para o Desenvolvimento” já previa a organização desse espaço não apenas ligado à aplicação de recursos, mas para tratar de assuntos técnico-pedagógicos. O CEE/SC, neste primeiro momento estava ligado a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura (CEE/SC, 2012).

Acerca da criação dos Conselhos Estaduais, a autora Valle afirma:

Convém ressaltar que os Conselhos Estaduais de Educação surgiram, em todas as unidades federadas, como a alternativa viável e capaz de introduzir uma nova prática política no processo decisório dos Sistemas Estaduais de Ensino. Assim, atendendo as prerrogativas legais, estes Sistemas de Ensino passaram a estruturar-se em conformidade com os princípios da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e implantaram seus Conselhos Estaduais de Educação, com base no princípio federativo que trata do respeito à autonomia dos Estados (VALLE, 1995, p. 104).

Conforme a Lei nº 2.975, de 18 de dezembro de 1961, dispõe sobre Educação e Cultura no seu Art. 9º § 1º - “Ao Conselho Estadual de Educação, constituído por membros do magistério efetivo, por cidadãos de notório saber ou de reconhecida capacidade e experiência em assuntos pedagógicos, compete: a) colaborar com o Secretário de Estado na organização e direção do ensino; b) estudar e elaborar leis, decretos e regulamentos; c) sugerir medidas necessárias à melhor solução dos problemas educacionais; d) opinar nos casos em que diverjam os pareceres dos órgãos técnicos ou administrativos da Secretaria ou em que o

Secretário de Educação e Cultura julgue aconselhável mais amplo debate” (CEE/SC, 2012). É interessante destacar que a criação desta lei antecedeu dois dias a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Os mandatos dos membros eram de três a seis anos e o CCE/SC era composto por 15 Conselheiro/as.

Contudo, a implantação do CEE/SC não aconteceu na data de sua criação, como pode ser observado nas Leis destacadas acima, foi somente em 15 de maio de 1962 que o órgão começou a funcionar. Valle (1995) ressalta que suas funções foram expandidas de um “órgão de complementação” para configurar-se como o “órgão máximo de orientação e coordenação de ensino” de Santa Catarina.

Valle (1995, p. 108) faz um importante destaque quando afirma que

Para compreender a dinâmica de seu funcionamento e seu processo decisório, é necessário situá-lo nos diferentes momentos históricos; estes foram definindo seus contornos e possibilitando a cristalização de arcaicos esquemas de exercício do poder.

Primeiramente, o Conselho de Educação surgiu em Santa Catarina com os objetivos e atribuições expostas acima, o que com o passar do tempo e com as novas legislações, sofreu mudanças até a atual configuração. Porém, no corrente ano, o CEE/SC completará 50 anos de funcionamento, contando com aproximadamente a passagem de 100 ex-conselheiros titulares e 43 ex-conselheiros suplentes.

O Regimento Interno aprovado pela Resolução nº 075/2005 no seu Art. 1º versa que o Conselho “é órgão de deliberação coletiva, com sede na capital do Estado e jurisdição em todo o Estado, vinculado à Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia” (CEE/SC, 2012), tendo por objetivo deliberar a respeito das temáticas relacionadas com a educação e o ensino, baseando-se na legislação vigente. O Art. 3º descreve as competências a partir de três itens e, por se tratar das ações do CEE/SC, observa-se a necessidade de expô-las diante da problemática que o trabalho se propõe a desvelar. Assim, as competências expostas a seguir sugerem a compreensão das demandas e das funções do Conselho.

I – Na função consultiva e de assessoramento superior:

- a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Estadual de Educação;
- b) propor e aprovar medidas que garantam o padrão necessário de qualidade do ensino;
- c) colaborar com sugestões na elaboração das Políticas Públicas de Educação e do plano de expansão da Educação Básica da rede pública estadual de educação;
- d) propor e aprovar medidas

para ajustar o ensino ao melhor nível de produtividade; e) sugerir à Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, as medidas que julgar necessárias para melhor solução dos problemas educacionais; f) sugerir alterações das leis que regem o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina; g) opinar sobre o plano anual de novas oportunidades educacionais da rede estadual de educação (CEE/SC, 2012).

II – Na função normativo-jurisdicional:

a) fixar normas: 1) para autorização de funcionamento e reconhecimento de cursos, credenciamento de instituições, supervisão e avaliação de estabelecimentos de Educação Básica, integrantes do Sistema Estadual de Educação; 2) para funcionamento da Educação Superior no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina; 3) para o credenciamento de instituições de Educação Superior, autorização e reconhecimento de cursos, habilitações e programas das instituições integrantes do Sistema Estadual de Educação, respeitando a autonomia das Universidades ou dos Centros Universitários, quando for o caso; b) fixar normas complementares: 1) para a Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e Educação Profissional; 2) às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes para atuar na Educação Básica; 3) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o currículo de Ensino Fundamental e Médio, quando exigido pelas características regionais; 4) para oferta do Ensino Religioso; 5) para a autorização e avaliação dos programas de Educação a Distância e sua implementação na Educação Básica; 6) para a elaboração de Regimento e de Projeto Político-Pedagógico; c) fixar diretrizes para a expansão da Educação Superior no Estado; d) normatizar a equivalência de estudos nos níveis e modalidades da Educação Básica; e) aprovar os regulamentos e a orientação do ensino, dentro das limitações expressas na Constituição Federal, na Constituição do Estado e nas leis decorrentes (CEE/SC, 2012).

III – Na função deliberativa:

a) credenciar instituições de Educação Básica, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; b) credenciar e renovar o credenciamento das Instituições de Educação Superior, integrantes do Sistema Estadual de Educação; c) autorizar o funcionamento e reconhecer os cursos de Educação Básica, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; d) autorizar experiências pedagógicas com regimes especiais na Educação Básica, assegurando a validade dos estudos realizados; e) autorizar e reconhecer os cursos das instituições de Educação Superior integrantes do Sistema Estadual de Educação, quando fora de sede; f) reconhecer e renovar o reconhecimento dos cursos, habilitações e programas das Instituições de Educação Superior integrantes do Sistema Estadual de Educação; g) avaliar as instituições e os cursos reconhecidos ou autorizados, oferecidos pelas instituições integrantes do Sistema Estadual de Educação; h) propor a suspensão temporária ou desativação de cursos, habilitações e programas das instituições de Educação Superior integrantes do Sistema Estadual de Educação; i) propor a suspensão temporária das atividades de instituições integrantes do Sistema Estadual de Educação; j) examinar e aprovar a transferência de Instituição de Educação Superior de um para outro mantenedor de instituições integrantes do Sistema Estadual de Educação; l) aprovar o estatuto e o regimento das universidades e das demais instituições de Educação Superior integrantes do Sistema Estadual de Educação; m) julgar, em grau de recurso, as decisões do Conselho Universitário das Universidades integrantes do Sistema Estadual de

Educação; n) julgar, em grau de recurso, as decisões dos Conselhos Superiores das demais instituições de Educação Superior integrantes do Sistema Estadual de Educação; o) julgar, em grau de recurso, as decisões dos mantenedores das Instituições de Educação Básica, integrantes do Sistema Estadual de Ensino; p) requerer das autoridades constituídas, informações e esclarecimentos, sempre que se fizer necessário; q) realizar investigações sobre a situação do ensino em qualquer parte do território estadual (CEE/SC, 2012).

As competências expressas por meio destes 03 eixos descrevem as ações enquanto Conselho na função que visa realizar consultoria, propor normas e adequar as situações em consonância com a lei, e ainda na terceira função deliberar, chegar a uma decisão. O sistema educacional catarinense tem o CEE/SC como instância superior de assessoramento e fiscalização. Ressalta-se que este trabalho é imprescindível na atualidade em função de propor uma maior transparência das ações públicas, bem como depender de um coletivo para tomar decisões em relação à educação, e que certamente influenciaram na comunidade escolar e na própria sociedade como um todo.

Ainda, segundo o Art. 4º, o CEE/SC “é constituído de 21 (vinte e um) membros titulares e 07 (sete) membros suplentes”. O/as Conselheiro/as são nomeados pelo Governador do Estado com mandato de 06 anos, podendo ser reconduzido por mais período igual. O Art. 9º esclarece que “as funções de Conselheiro/a serão consideradas de relevante interesse estadual e o seu exercício tem prioridade sobre quaisquer cargos ou funções públicas de que sejam titulares o/as Conselheiro/as” (CEE/SC, 2012).

Diferente de outros Conselhos de Políticas Públicas, o Regimento Interno do CEE/SC não dispõe sobre os critérios de composição dos Conselheiros, tendendo a não deixar o espaço tão plural quando os Conselheiros advêm de diferentes instituições e organizações, seja governamental ou não governamental. Dessa forma, verifica-se que o Conselho não tem paridade entre membros da sociedade civil e do poder público, porém, ainda assim possui a função de deliberação da política de educação.

No tocante à organização do Conselho, o Art. 12 prevê que “são órgãos integrantes do Conselho Estadual de Educação: I. o Conselho Pleno; II. a Presidência; III. as Comissões e; IV. a Secretaria Executiva. Destaca-se que as atas pesquisadas foram das sessões do Conselho Pleno, para qual o Art. 13 infere que “são competências do Conselho Pleno: I - discutir e deliberar sobre os assuntos

relacionados nos artigos 2º e 3º, deste Regimento; II - julgar e decidir sobre assuntos encaminhados à apreciação do Conselho; e, III - dispor sobre as normas e baixar atos relativos ao funcionamento do Conselho (CEE/SC, 2012).

O Art. 14 destaca que o CCE/SC “reunir-se-á em sessão plena quatro vezes por mês, na forma de calendário aprovado pelo Conselho Pleno”. Sobre as sessões plenas, ficou acordado no Art. 18 que cada sessão terá: “I - apreciação da ata; II - expediente; III - ordem do dia; e, IV - explicações pessoais. Segundo o Art. 21, as sessões terão duração de 02 horas, podendo no máximo ser prorrogada por mais 30 minutos (CEE/SC, 2012).

Os artigos relacionados acima expressam o protocolo de funcionamento do Conselho, o que se considera importantíssimo e demonstra organização do órgão colegiado. As atas pesquisadas também demonstraram este fator, uma vez que na redação das mesmas podem-se verificar as etapas das sessões relacionadas acima. Ainda, o fato de realizar duas sessões ordinárias num único dia também facilita a participação de membros que não moram na capital do Estado, facilitando o deslocamento para a participação das sessões.

Acerca da mesa diretora, o Art. 22 esclarece que “o Presidente, o Vice-Presidente e o Secretário do Conselho Estadual de Educação serão eleitos por seus pares, por voto secreto e em escrutínio próprio, um mês antes do término do mandato de seus antecessores” (CCE/SC, 2012). Nos anos pesquisados constataram-se duas eleições, uma em virtude da vacância motivada pelo término dos mandatos dos Conselheiro/as Presidente e Secretário e a outra para próxima gestão da mesa diretora para o biênio 2011/2013. Nesta última eleição, tanto para o cargo à Presidência, Vice-Presidência e para a Secretaria Geral, o/as Conselheiro/as foram eleitos pela unanimidade dos votos dos presentes. Dessa forma, as atas não demonstraram competição ou embate de opiniões nas eleições, mas sim um processo harmonioso.

Já o Art. 30 expõe que “para estudo dos assuntos de competência do Conselho Estadual de Educação, serão constituídas as seguintes Comissões Permanentes: I - Comissão de Educação Básica; II - Comissão de Educação Superior; III - Comissão de Legislação e Normas; e, IV - Comissão de Planejamento”. Competindo a cada comissão “I - dar parecer e promover estudos técnicos e pesquisas sobre problemas relativos à sua competência, tomando a iniciativa na elaboração das proposições necessárias, e; II - baixar processos em

diligência para complementar sua instrução ou para determinar o cumprimento de exigências indispensáveis à apreciação do requerido” (CEE/SC, 2012).

Das disposições gerais e finais, vale pontuar o Art. 58 que trata do período normal de atividades, sendo de 01 de fevereiro a 20 de dezembro. O Art. 60 fala que “os membros do Conselho Estadual de Educação perceberão *jeton* por sessão a que comparecerem, no valor de 30% do menor vencimento da carreira do Magistério Público Estadual, na forma do estabelecido na legislação em vigor”. E, em seu Parágrafo Único – “O Presidente e o Secretário terão direito à verba de representação mensal, correspondente a duas vezes e uma vez o maior vencimento da carreira do Magistério Público Estadual, respectivamente”. O Art. 61 refere que “os Conselheiro/as que residirem fora da sede do Conselho ou a serviço deste, terão direito à diária e indenização das despesas com transporte” (CEE/SC, 2012).

O regimento interno tem por função organizar os trabalhos desenvolvidos no Conselho, bem como de estabelecer um conjunto de regras para o bom funcionamento do órgão. Portanto, conhecer o regimento interno foi um requisito para poder compreender melhor o trabalho realizado pelo/as Conselheiro/as.

4.3 ANÁLISE DOCUMENTAL DAS ATAS DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Foram analisadas as atas dos anos de 2010 e 2011, além das pautas das reuniões do plenário disponível no site do CEE/SC. Totalizaram 87 atas pesquisadas, sendo 44 do ano de 2010, da sessão da plenária ordinária de número 2445 a 2486, duas destas são de outras reuniões em que o Conselho esteve presente, porém não se configurando como sessão ordinária ou extraordinária. E, do ano de 2011, foram pesquisadas 43 atas, da sessão número 2487 a 2529. Como o próprio regimento interno do CEE/SC prevê, aconteciam geralmente 04 sessões ordinárias durante o mês, uma iniciando às 14h00min e a outra tendo início às 16h00min, salvo no mês de julho, nos anos pesquisados foram realizados apenas duas sessões em função dos 15 dias de férias previsto no regimento interno.

As atas analisadas foram conseguidas por meio de ofício endereçado ao Senhor Presidente, mas intermediadas pelo Secretário Executivo do Conselho. Já as pautas das plenárias foram utilizadas para complementar a redação e a descrição dos processos citados em ata, estas retiradas do site do CEE/SC

(<http://www.cee.sc.gov.br/>). O registro do trabalho das comissões não foi acessado, portanto, pondera-se a falta de algumas informações e discussões que as atas não comportaram. O material pesquisado revela a seriedade do trabalho do CEE e a importância do órgão deliberativo para a sociedade catarinense.

Para guiar a pesquisa, foram elaboradas três perguntas que darão o norte para a análise, sendo elas: 1. A modalidade da educação integral foi sugerida nas atas da plenária? 2. A modalidade educação não formal foi citada nas atas da plenária? 3. Existe alguma proposição que insere educação não formal nos processos de educação integral?

Para coletar e sistematizar os dados da pesquisa foi elaborado uma tabela em que num vértice estava a variável meses e no outro a pergunta a ser pesquisada, também a tabela foi dividida no sentido de encontrar respostas objetivas e respostas que possuíam alguma relação com tema. Nos próximos itens, será destacado o resultado da pesquisa e os pontos que possuem relação com o objeto deste trabalho.

4.3.1 A modalidade da educação integral foi sugerida nas atas da plenária?

Na análise das atas, referente à primeira pergunta, que teve por objetivo levantar o que o/as Conselheiro/as sugerem, comentam e discutem sobre a temática da educação integral. Observa-se que, dentre as 87 atas pesquisadas, nenhuma expressão, comentário ou frase foi sugerido. Constata-se que perante as atas o assunto poderia ter sido citado ao versar sobre educação básica, todavia, nada que abordasse a educação integral nem de forma geral nem em suas especificidades.

Supõe-se que o tema poderia ter gerado maiores discussões no plenário ao ser aprovada a Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 que institui o Programa Mais Educação. Desde 2007, certamente, algumas unidades escolares fizeram a adesão ao Programa ou criaram outras formas de desenvolver a educação integral. Contudo, diante dos assuntos abordados nas atas das plenárias, grande maioria deles, no que tange sobre a aprovação de cursos de graduação e pós-graduação, fica o questionamento: será que não são necessárias passar pela aprovação do CEE/SC propostas de educação integral para as escolas estaduais catarinenses? Por que será que o Conselho não teve discussões referentes à

temática? Será que o Estado Catarinense está se recusando a implantar esta modalidade de educação?

A proposta de educação integral em tempo integral visa o desenvolvimento integral dos educandos nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos e entre outros, além de prepará-los para o desenvolvimento sustentável e para uma convivência social mais humanizada. Tendo este conceito acerca da educação integral, fica evidente a falta de discussão, proposição e deliberação do CEE/SC sobre o assunto, o que certamente, reflete na educação básica de Santa Catarina.

4.3.2 A modalidade de educação não formal foi citada nas atas da plenária?

Em relação à pergunta subsequente, foi utilizado o mesmo procedimento da pergunta anterior, sendo que a primeira indagou sobre a sugestão da educação integral e esta a respeito da educação não formal, isto considerando a educação não formal como uma educação que ultrapassa os muros da escola, porque objetiva explorar as oportunidades de aprendizado no meio em que os sujeitos estudantes estão inseridos. Essa modalidade de educação contribui também na educação básica, uma vez que propõe um envolvimento da escola com a sociedade, organizações e instituições que trazem aprendizados, que transcendem os livros didáticos.

Contudo, conforme citado acima, a expressão, comentário ou até o relato de alguma experiência que envolvesse a educação não formal não foi sugerido, nem proposto pelo CEE/SC nos anos pesquisados, ou seja, o assunto da educação não formal foi nulo nos anos de 2010 e 2011 no Conselho.

4.3.3 Existe alguma proposição que insere educação não formal nos processos de educação integral?

Para finalizar os questionamentos, na tentativa de relacionar a primeira e a segunda pergunta, de tal forma a estabelecer uma relação entre ambos e realizar uma síntese dos assuntos, o último questionamento se referiu a proposições que inserissem a educação não formal na educação integral. Através da análise das atas e das pautas, percebe-se, como já nas perguntas anteriores, que não há sugestões,

proposições e citações sobre o assunto. Entretanto, como este último questionamento é mais específico, também não se encontrou nada que sugerisse a educação não formal nos processos de educação integral. Constata-se então que, de forma alguma o conteúdo direcionou-se para as temáticas dos questionamentos sugeridos, envolvendo a educação não formal e a educação integral.

É perceptível que para a educação integral acontecer precisa necessariamente envolver a educação formal, informal e a não formal, entretanto, o CEE/SC não teve discussões e propostas a respeito da inclusão da educação não formal em processos ou experiências de educação integral.

A proposta de inserir a educação não formal nos processos de educação integral visa garantir uma formação que propicie desenvolver o sujeito educando como pessoa e cidadão. Esse processo educativo é discutido por vários autores na contemporaneidade, inclusive os citados no primeiro capítulo. Então se questiona: será que os conselheiros não conhecem as discussões da educação integral e da educação não formal? Por que estes assuntos não tiveram vez nas discussões, sendo que estão em alta e são normativas para a educação brasileira? Qual a realidade da educação básica de Santa Catarina?

4.3.4 Outros pontos a serem destacados

Considerando que o objetivo da pesquisa é investigar o que está sendo proposto e/ou discutido no CEE/SC sobre a temática de educação não formal e educação integral, diante da explanação acima descrita, nota-se que este assunto não foi pauta das atas nos anos pesquisados. Em contrapartida, as discussões e as deliberações estavam presentes, sobre outras temáticas ligadas à educação, e assim serão destacadas algumas intervenções que de certa forma tem uma relação com a temática ou que interferem na dinâmica do Conselho.

Em algumas atas do ano de 2010, foi destacada a Conferência Nacional de Educação que aconteceu no período de 28 de março a 04 de abril. O evento foi citado em plenária pelo/a Conselheiro/a A que enfatizou a participação da delegação catarinense no CONAE, realizada em Brasília. Outro/as Conselheiro/as participaram integrando a delegação estadual que levou 1.100 membros. O/a mesmo/a Conselheiro/a enalteceu as conferências municipais e regionais realizadas em SC totalizando 292 municípios (em apenas um município catarinense não foi realizada a

discussão), conseguindo reunir nas conferências mais de quarenta mil participantes (CEE, 2010).

Considera-se esse espaço de participação institucionalizada como uma importante instância de deliberação e discussão, onde os vários segmentos da sociedade estão reunidos para uma finalidade comum, que é a educação. Gohn (2006, p. 34) enfatiza que, “por intermédio dos Conselhos, a sociedade civil exercita o direito de participar da gestão de diferentes políticas públicas, tendo a possibilidade de exercer maior controle sobre o Estado”. Porém, faz uma ressalva importantíssima quando aponta:

Entretanto, se não houver sentido nas formas de participação na área da educação, com projetos de emancipação dos cidadãos que objetivem mudanças substantivas e não instrumentais, corre-se o risco de se ter espaços mais autoritários do que já eram quando centralizados. Como democratizar esses espaços? Como ressignificá-los para que as obras e serviços realizados numa escola, por exemplo, não sejam vistos como dádivas de uma diretora, ou de algum político ou administrador público, e sim como direito da população? Como resgatar o direito a educação enquanto política educacional ao nível das instâncias locais, sem esquecer que elas são parte de um todo que extrapola as fronteiras nacionais? Como gerar novas políticas na gestão dos fundos públicos? (GOHN, 2006, p. 36 – 37).

Ainda, a respeito da Conferência Nacional de Educação, o/a Conselheiro/a C comentou:

A CONAE mostrou-se muito importante para o futuro da Educação nacional, por discutir propostas estruturantes além de institucionalizar a Conferência Nacional de Educação a partir da realização desta primeira edição e definiu que a cada quatro anos, devemos ter uma CONAE. Na área do Financiamento [...], estabeleceu-se a determinação para que o Governo Federal aplique um mínimo de 25% e os Governos Estaduais e Municipais 30% em Educação. Têm-se a pretensão de chegar ao indicador de 7% do PIB em 2011 e 10% do PIB em 2014, precisamos aumentar esses recursos vinculados, contar com a aplicação de 50% dos recursos do Pré-Sal na área educacional, além da manutenção do imposto do Salário Educação. Se nos próximos anos conseguirmos implementar pelo menos a metade das propostas desta Conferência, a Educação Brasileira dará um salto importantíssimo.

A Conferência Nacional de Educação é um espaço democrático para que diferentes segmentos possam participar do desenvolvimento e decidir os rumos da educação brasileira. Ao conferir a programação da Conferência, percebeu-se um colóquio na temática da educação integral, o que mais uma vez comprova como o assunto está em pauta na atualidade. O envolvimento do CEE/SC e dos municípios de Santa Catarina nas conferências configura-se uma ação capaz de agregar novas ideias, talvez mais plurais, que contribuirão sobremaneira para o desenvolvimento da educação catarinense.

No mês de março, o/a Conselheiro/a B comunicou ao CEE que visitou o local onde será instalada a Universidade Federal da Fronteira Sul na cidade de Chapecó, porém, não fazendo outras ressalvas sobre a implantação da segunda Universidade Federal no Estado. No mês de abril de 2010, uma comissão especial foi eleita para discutir e elaborar uma resolução à alteração do Ensino Fundamental para nove anos (CEE, 2010). Ao citar a alteração no ensino fundamental das escolas estaduais, não envolveu a temática da educação integral, entende-se que através da resolução terá mais um ano de ensino e, sabe-se que a educação de tempo integral prevê mais tempo na escola. Contudo, nada foi abordado sobre essa problemática no plenário.

Ainda, na metade do ano de 2010, houve eleição para o novo Presidente e Secretário do CEE/SC para completar o biênio 2009/2011, dado que se encerrou o mandato de 12 anos ininterruptos do antigo/a Conselheiro/a presidente e secretário/a. Outro assunto discutido foi sobre a resolução que estabelece a obrigatoriedade da implantação da disciplina Música nas escolas até agosto de 2011, mas nas atas também não se verificaram maiores informações, apenas a citação (CEE/SC, 2010).

Considera-se importante a implantação da disciplina de Música, visto que é um passo para que seja promovida uma educação integral que desenvolva as diferentes dimensões dos educandos. Entretanto, nas atas, não se percebeu uma discussão, análise e até uma relação de implantar essa disciplina, ou seja, incluir no currículo a temática da música é uma grande etapa para que a educação integral se concretize nas escolas. Felício (2011, p. 175) contribuiu que é necessário incluir ao currículo atividades que “possibilitem a expressão, a criação, a experimentação e a investigação, oportunizando, assim, a formação integral”.

Outro ponto a ser destacado, que possui relação com educação não formal, refere-se ao comentário observado em uma pesquisa avaliativa desenvolvida pela OCDE - Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico do Sistema Educacional Catarinense. Especificamente no item 20, a pesquisa sugere: “Ampliar e fortalecer as parcerias e os elos entre escolas e instituições da sociedade e família, proporcionando maior autonomia da escola e tornando-a uma instituição pública da comunidade”. Obviamente, não citando a expressão educação não formal, mas traçando um caminho para que ela seja desenvolvida no Estado.

Corroborando com a pesquisa avaliativa citada no CEE/SC, a autora Felício (2011, p. 166) discute que

A parceria estabelecida entre uma instituição não-formal com essas características e uma escola se instaura como o principal foco deste trabalho, sobretudo no que diz respeito à identificação de desafios e de possibilidades que tal parceria enfrenta para construir um currículo, a partir de duas instituições, que aponte para uma concepção integral de educação.

No entanto, o Conselho não adentrou nestas questões e possibilidades, embora, através de parcerias e projetos seja possível estabelecer uma vinculação da sociedade com a escola e caminhar na direção da educação integral.

No encerrar dos trabalhos do ano de 2010, foi apresentado um balanço das atividades do CEE/SC durante o corrente ano. Destaca-se que o/a Conselheiro/a D registrou que foram analisados na Comissão de Educação Superior um total de 173 processos. Já na Comissão Especial de Educação Profissional o/a Conselheiro/a E relatou que analisaram 163 processos. E, na Comissão de Educação Básica, o/a Conselheiro/a F relatou terem sido analisados 81 processos durante o ano. Na última plenária de dezembro, o/a Conselheiro/a F fez uma ressalva quanto aos trabalhos desenvolvidos pela Comissão de Educação Básica e “agradeceu o apoio das demais Comissões que atuaram em parceria, aprovando a Resolução que define a implantação do conteúdo da Música naquele nível de ensino” (CEE/SC).

No início de 2011, mais dois Conselheiros/as deixaram o CEE, uma vez que ficaram 12 anos ininterruptos com função no Conselho. Em março, aconteceu a posse de 08 Conselheiro/as indicados pelo Governador Raimundo Colombo (CEE/SC, 2011). Enfatiza-se que a recondução aos cargos de membros está formalizada nas leis que dispõem sobre o Conselho. Segundo Valle (1995, p. 113), este fato se “constituiu em uma das táticas mais eficazes utilizadas para a manutenção do poder dos grupos de interesses”.

Segundo a pesquisa da mesma autora, a permanência dos mesmos membros no CEE/SC manteve-se em torno dos 12 anos, ressaltando a existência de mandatos mais prolongados, chegando há 15 anos ou mais na história do Conselho. Este fato pode gerar pontos positivos como a formação de um grupo mais coeso e ágil na apuração dos processos, como também pontos negativos no sentido do poder estar com certos grupos não facilitando a entrada de novas ideias e formas de pensar a educação, resistindo inclusive a mudanças.

O/a Conselheiro/a C relatou ter “participado nos dias 19 e 20 de maio de um Seminário promovido pelo Conselho Nacional de Educação para discutir o Plano Nacional de Educação”, o/a Conselheiro/a representou a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CEE, 2011). O Plano Nacional de Educação também é uma ferramenta importante no sentido de instigar objetivos e metas para a política educacional. Este Plano passa vigora de 2011 a 2020, o documento apresenta dez diretrizes e 20 metas para a política.

Outro assunto polêmico abordado no CEE/SC foi sobre a Lei do Piso, que determina o nível inicial de Carreira do Magistério numa jornada de 40 horas de R\$1.187,00. O/a Conselheiro/a G, na condição de Secretário/a de Estado Adjunto da Educação, esclareceu ao Plenário a situação de impasse criada entre o Magistério Público Estadual e o Governo de Santa Catarina.

Se SC passasse a aplicar a Lei do Piso a partir da base em toda a carreira, como pede o Sinte, o custo anual com o salário do magistério em SC passaria de um bilhão e trezentos milhões de reais, para dois bilhões e quinhentos milhões de reais. Para se ter uma idéia, o orçamento para a Educação em 2011 é de dois bilhões e novecentos milhões de reais, sendo que quatrocentos milhões desse valor são repasses do Fundeb para os municípios. Com a demora da apresentação de uma proposta adequada, os professores decidiram pela paralisação e o impasse aconteceu (CEE, 2011).

Continuou-se esclarecendo que algumas informações veiculadas não são verdadeiras, “quando divulgam, por exemplo, que a verba do Fundeb seria desviada para outras áreas que não exclusivamente a Educação, o que não é verdade”. Conclui-se que

o Governo pode até modificar isso nos próximos anos, mas precisa tratar o assunto com muito cuidado, pois todos os Poderes já elaboraram seus orçamentos anuais e contam com os valores estabelecidos. Por isso, não haveria condições nesse momento de qualquer mudança nos cálculos e valores aplicados na Educação ou em qualquer outra área do Estado. Só vontade política não basta. O Governador não pode mudar isso apenas com um “canetaço”.

Terminou-se a argumentação dizendo “O limite do Estado hoje é financeiro para apresentar uma proposta melhor, mas, infelizmente, hoje o Estado não tem onde buscar recursos no curto prazo” (CEE/SC 2011). Ainda, referente o mesmo assunto, o/a Conselheiro/a H relatou estar sendo instigado para dar sua opinião referente à greve, mas em plenária disse que “as conversas entre Governo e grevistas foram encerradas e torna-se necessário que o salário do magistério seja

valorizado, mas as mudanças não podem acontecer da noite para o dia”. O/a mesmo/a Conselheiro/a informou que o jornalista Cacau Menezes, na sua coluna publicada no Diário Catarinense, problematizou e questionou acerca do papel do Conselho Estadual de Educação no atual contexto no que se refere à greve e que a resposta foi dada por meio do blog do jornalista.

Fato se dá que a categoria do magistério catarinense essencialmente precisa ser valorizada, e neste sentido, sabe-se da necessidade de ter orçamento disponível. Porém, o que se verifica na maioria dos processos é a falta de uma gestão pública comprometida e a otimização dos recursos públicos. Ainda, acerca da greve promovida pelo magistério, infelizmente é uma alternativa de participação e de luta que os movimentos sociais e as categorias encontram para reivindicar seus direitos, porém, sabe-se também da necessidade de criar outras formas de reivindicação que não seja a greve.

Gohn (2006, p. 36) auxilia nesta compreensão afirmando que

é importante registrar que os movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais e ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. As lutas pela educação envolvem a luta por direitos e são parte da construção da cidadania.

Diante dos textos expressos acima e condizentes com as atas das plenárias, nota-se que a opinião do CEE/SC diante do fato é de estar em conformidade com o Governador do Estado, não deixando claro o apoio a greve e as reivindicações do magistério catarinense.

No mês de junho, novos/as Conselheiro/as tomaram posse e no início do mês de setembro ocorreu a Posse da Mesa Diretora, nos cargos de Presidente, Vice-Presidente e Secretário para o período de 2011 a 2013, conforme já destacado, todos eleitos unanimidade. Em setembro, foi feita a assinatura do convênio firmado entre o Conselho Estadual de Educação e o Ministério Público, a respeito da campanha “O QUE VOCÊ TEM A VER COM A CORRUPÇÃO?”. O/a Conselheiro/a A relatou que “nesse momento o Brasil vive uma prerrogativa que destina 25% da carga curricular para os Temas Transversais e há espaço para que o tema seja trabalhado, mas é necessário criar instrumentos didáticos para os professores” (CEE/SC, 2011). A respeito da temática Souza (1998, p. 1) diz:

Não se trata, portanto, de retirar as matérias curriculares da escola, mas de redimensioná-las, considerando o que Moreno denomina a “realidade educativa” da escola, determinada pelas necessidades educativas mais

imediatas de alunos e alunas e do ambiente sociocultural do qual eles provêm. Os temas transversais são, nesta ótica, o ponto de partida para as aprendizagens, encaixando-se nos planos de ensino como desencadeadores da aprendizagem com significado.

Este é um ponto positivo, pois diferentes temáticas conseguem chegar à escola e serem passados de forma didática aos educandos, mas há a necessidade de formação continuada para que os educadores sejam realmente multiplicadores de temas pertinentes à vida em sociedade que não estejam configuradas como disciplinas nos currículos escolares.

Outra grande ação que passou no CEE/SC e que pode ser destacada é que a Escola do Legislativo de Santa Catarina está realizando um trabalho com Escolas Estaduais do Estado, em municípios como Caçador, Chapecó, Nova Veneza, São Joaquim, Mafra, Criciúma, entre outros, como o Instituto Estadual de Educação em Florianópolis. O/a Conselheiro/a I pontuou que “é realizado com jovens parlamentares que buscam vivenciar o trabalho do Legislativo para perceberem a importância do jovem na política” (CEE/SC, 2011). Essa iniciativa é uma forma da educação não formal acontecer, uma vez que se percebe a articulação da Assembléia Legislativa com as escolas estaduais no que concerne a vivência e a importância desta para os estudantes. Certamente, esta ação traduz uma aula de política, poder legislativo, bem como das suas funções na atual sociedade.

As duas experiências relacionadas acima estão diretamente ligadas à educação não formal, são iniciativas que de certa forma incluem a educação não formal na educação formal. Todavia, as atas não trouxeram um maior detalhamento para se poder fazer uma análise mais qualitativa das iniciativas do Ministério Público e da Assembléia Legislativa, no sentido de como aconteceram e como foram trabalhadas no dia a dia escolar. Estas iniciativas são importantíssimas e precisam chegar até as escolas, uma vez que temáticas relacionadas com a vida em sociedade e promovidas por meio de parcerias faz avançar na direção de criar novas possibilidades de conhecimento, auxiliando a escola no processo de ensino e aprendizagem.

Já na finalização dos trabalhos do ano de 2011, em atas de dezembro, o/a Conselheiro/a J registrou o trabalho da Comissão de Educação Superior em 2011 com 179 processos aprovados. O/a Conselheiro/a A destacou a aprovação de 77

Processos na Comissão de Educação Básica, na Comissão de Legislação e Normas foram 41 processos aprovados e 31 em tramitação.

Diante dos balanços dos trabalhos realizados no ano de 2010 e 2011, consegue-se ver os assuntos que mais incidiram no CEE/SC, prevalecendo os processos de educação superior. As atas das plenárias traduzem também este contexto, uma vez que toda criação de cursos de graduação e pós-graduação, como o aumento de vagas, passa pela autorização e fiscalização do Conselho. Assim, diante da proliferação do ensino superior, fica o questionamento acerca da relevância e dos temas vinculados a educação básica. Certamente, o assunto pesquisado poderia ser discutido e/ou sugerido, porém, fica explícito que está em detrimento dos assuntos tratados no CEE/SC.

Ainda dos pontos destacados acima, pode-se dizer que possuem uma relação com a temática pesquisada, mesmo ao discutir os temas, não se adentrou especificamente na questão da educação integral e educação não formal e muito menos da relação que possuem. Além disso, sobre as plenárias, é possível considerar um relevante rodízio de Conselheiros/as, fato que se deve à própria mudança de Governador, como também aos anos ininterruptos de exercício por alguns Conselheiro/as. Valle (1995, p. 144), em sua pesquisa, analisa que

O processo de tomada de decisão no Conselho Estadual de Educação apresenta um caráter formal, no sentido de que atende aos critérios técnico-burocráticos e cumpre os preceitos legais. Há uma legitimidade de natureza legal que justifica os interesses inseridos na lógica de funcionamento da sua estrutura organizacional; esta encontra-se fechada em si mesma, e paralelamente, atrelada as deliberações do Poder Executivo emanadas do Governador do Estado e convergentes com os grupos fragmentários que compõem o órgão colegiado da educação.

Percebe-se pouca discussão e embate de opiniões, ou seja, as atas não revelaram discordância entre opiniões do/as Conselheiros/as, inclusive na votação dos processos, em que os mesmos são aprovados por unanimidade ou por votos da maioria. Outro fato também pode ser observado nas duas eleições, estrategicamente lançou-se apenas um candidato para concorrer à vaga. Verificam-se algumas denúncias que comprovam o papel fiscalizador do Conselho.

O foco marcante do CEE/SC nestes anos pesquisados foi o ensino superior, talvez por necessidade das aprovações dos cursos e instituições, como também pelos membros participantes serem maioria oriundos de Universidades. Entretanto, fica o questionamento: qual é a paridade do Conselho e onde estão os destinatários

do sistema educacional catarinense, além do ensino superior? Será que os profissionais da educação básica não estão escondidos e recebem as decisões prontas e fechadas? Quem será que no Conselho defende a bandeira da educação integral e da educação não formal?

Ante tais questionamentos, Gohn (2006, p. 36) faz uma importante ressalva quanto aos espaços de participação institucionalizada e a educação:

A gestão compartilhada em suas diferentes formas de conselhos, colegiados etc. precisa desenvolver uma cultura participativa nova, que altere as mentalidades, os valores, a forma de conceber a gestão pública em nome dos direitos da maioria e não de grupos lobistas. Isso implica a criação de coletivos que desenvolvam saberes não apenas normativos - legislações, formatos de aplicação de verbas etc., embora esses itens também sejam importantes, dado o papel dos fundos públicos no campo de disputa política em torno das verbas públicas. É preciso desenvolver saberes que orientem as práticas sociais, que construam novos valores, aqui entendidos como a participação de coletivos de pessoas diferentes com metas iguais.

A mesma autora classifica esta proposta como um desafio enorme e que para se concretizar não se pode pensar em heroísmo de alguns atores políticos, mas partir de outro olhar, olhar este da coletividade. Salaria que “é preciso criatividade e ousadia porque as novidades só ganham força quando passam a ter hegemonia em certos coletivos organizados mais amplos” (GOHN, 2006, p. 36). Nesse sentido, é preciso desmistificar alguns modelos prontos, para então promover uma educação que se estabelece a partir do meio. Afirma que “precisamos de uma nova educação que forme o cidadão para atuar nos dias de hoje, e transforme culturas políticas arcaicas, arraigadas, em culturas políticas transformadoras e emancipatórias” (GOHN, 2006, p. 36); enfatiza que isto somente é possível a partir da “prática da gestão compartilhada escola/comunidade educativa, no exercício das tarefas de que a conjuntura de uma dada escola, numa determinada comunidade territorial, necessite” (GOHN, 2006, p. 36).

Por fim, nenhuma abordagem do assunto pesquisado nas plenárias de 2010 e 2011, o que conseqüentemente repercute um panorama da Educação no Estado de Santa Catarina. Assim, é perceptível a necessidade da abordagem, discussão e reflexão sobre a educação integral e educação não formal, para qualificar a implementação dessas modalidades de educação, uma vez que as considera importantíssimas na atualidade. Entende-se ser essencial a educação integral configurar-se uma Política Pública, com o delineamento claro e objetivo, exigindo

estratégias e formas de ações, para destas efetivar a relação entre educação não formal e educação integral na contemporaneidade.

5 REFLEXÃO FINAL

O estudo realizado acerca da participação do/as conselheiro/as no Conselho Estadual de Educação na sua contribuição para pensar/propor a educação não formal nos processos de educação integral mostrou-se como uma importante instância de investigação e reflexão para a Educação. Com o intuito de desvelar quais as sugestões e proposições acerca da temática, foi necessário resgatar alguns conceitos e também compreender o que são instâncias de participação institucionalizada. Assim, realizou-se pesquisa bibliográfica sobre a educação integral e educação não formal, na tentativa de trazer elementos contemporâneos para entender como essas concepções se manifestam em tempo presente e, além disso, como o Conselho Estadual de Educação utiliza-se desses argumentos para sustentar suas reflexões e discussões.

Na investigação realizada sobre educação integral e educação não formal, encontraram-se diferentes estudos versando sobre a sua conceituação, bem como trazendo experiências de educação integral ao longo da história do Brasil. Já acerca da educação não formal, percebe-se como um campo novo de investigação, fazendo uma breve retrospectiva histórica a respeito da utilização da temática. Esse estudo demonstrou a centralidade dos temas e trouxe esclarecimentos sobre a diferenciação dos mesmos.

A partir disso, pode-se entender a educação integral como aquela que objetiva promover o desenvolvimento e uma formação que considere as diferentes dimensões humanas, vivenciando e preparando os educandos para viverem com autonomia, sobretudo almejando melhores níveis de vida e de convivência social. Já a educação não formal possui como premissa potencializar espaços e saberes da sociedade para que os educandos aprendam com a vida em sociedade.

A partir dos pontos elencados, a educação não formal e a educação integral estão entrelaçadas, mesmo com suas particularidades, uma está composta na outra, pois a educação será integral se ela souber utilizar a educação não formal, e mesmo esta última imbuída nos processos de educação integral contribuirá para que a integralidade do desenvolvimento aconteça nos sujeitos educandos. O estudo evidencia uma interconexão entre educação integral e educação não formal. Ao se concretizarem, uma será consequência da outra, uma vez que ambas possuem o

objetivo de promover uma educação voltada para a cidadania, justiça e melhores níveis de participação cidadã no avanço da democracia participativa.

O assunto sobre a participação institucionalizada traduz a nova configuração da participação e os novos espaços previstos em lei, em que a sociedade organizada pode intervir, sugerir e deliberar sobre questões públicas e, nesse sentido, sobre a política pública de educação. Os conselhos de direitos e de políticas públicas promovem o aumento da transparência das informações sobre o funcionamento da política pública, permitindo um melhor controle e reflexões sobre estas instâncias. Entretanto, os espaços também são marcados por dificuldades vindas da heterogeneidade dos conselheiro/as e das formas de representação que ela estabelece, criando tensões quanto à escolha dos representantes e aos interesses defendidos.

Já a pesquisa documental por meio das atas das sessões ordinárias foi decisiva na produção do conhecimento deste trabalho, pois se pode evidenciar a falta de apoio, discussão, abordagem e proposição sobre a educação não formal e a educação integral. Através das variáveis analisadas, verificou-se que, no período de 2010 e 2011, nada foi sugerido pelo órgão, uma vez que o objeto central da pesquisa foi de analisar as proposições e contribuições no CEE/SC acerca da educação não formal nos processos de educação integral. Constatou-se assim, a fragilidade de não se ter nenhuma contribuição no assunto, essa verificação pode ser inferida pela ausência de fundamentos, pela representação dos conselheiro/as e pela própria prioridade que o assunto tem dos tantos discutidos no CEE/SC.

A carência de sugestões, discussões e proposições acerca do assunto dificulta inclusive a compreensão de como o a educação básica está acontecendo no Estado de Santa Catarina, bem como de entender quais as estratégias a curto, médio e longo prazo para a educação estadual catarinense. Entende-se que, apesar do movimento de municipalização do ensino fundamental, tem-se atualmente um número significativo de escolas básicas estaduais no Estado, que são espaços de aprendizagem e conhecimento.

A partir do pesquisado, aponta-se para o fato de que, com contribuições e proposições do CEE/SC no âmbito da educação não formal e da educação integral é possível promover uma educação que transcenda os muros das escolas e que proporcione aos sujeitos sociais o desenvolvimento de habilidades cognitivas, físicas, artísticas e éticas. Gohn (2006, p. 36) conclui que “articular a educação, em

seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual”.

A guisa de conclusão, espera-se ter contribuído com reflexões e discussões para a educação, no sentido de trazer possibilidades de interconectar a educação não formal na educação integral para que ela aconteça e seja realidade nas escolas catarinenses. Contudo, o assunto não se esgota, e, portanto, pode vir a ser explorado em investigações posteriores.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Angela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

AVRITZER, Leonardo (org.). **Experiências Nacionais de Participação Social**. São Paulo: Cortez, 2009.

BOBBIO, Norberto et. al. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação**. 2010. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/quadro%20de%20palestrantes.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 07 jul. 2012.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORA. 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Barcelona, 1990.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORA. 3º Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Gênova, 2004.

CASTRO, Maria Izabel do Amaral Sampaio. **Conselhos Estaduais de Educação e Democracia Participativa**. 8ª Promotoria de Justiça de São Caetano do Sul – SP. Disponível em: <http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Tese_pjcsul_CEE_e_democracia_participativa.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2012.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 jun 2012.

CICONELLO, Alexandre; MORONI, José A. Participação social no governo Lula. Avançamos? **Cadernos da Abong**, 2005. Disponível em: <http://www2.abong.org.br/final/download/3_moroni.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2012.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, 2009.

DAGNINO, Evelina, PINTO, Regina P. (orgs.). **Mobilização, participação e direitos**. São Paulo: Contexto, 2007.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p.163-182, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982011000300009&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação Comunitária e Economia Popular**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1989.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

JACOBI, Pedro R. Políticas sociais locais e os desafios da participação cidadina. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232002000300005g>. Acesso em: 13 mar. 2012.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KRÜGER, Tânia Regina. **Participação da comunidade: 20 anos de diretriz constitucional.** Revista Emancipação. Ponta Grossa: 2008.

LÜCHMAN, Ligia Helena H. A Representação no Interior das Experiências de Participação. **Lua Nova Revista de Cultura e Política**, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452007000100007&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2010.

MOLL, Jaqueline. A cidade Educadora como possibilidade: apontamentos. In: TOLEDO, Leslie; CONZATTI, Marli (orgs.). **Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre.** Cortez: São Paulo, 2004.

NICOLAU, Jairo. A participação eleitoral no Brasil. In: VIANNA, Luiz Werneck. **A Democracia e os três poderes no Brasil.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

PATMANN, Carole. **Participação e teoria democrática.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

RABELO, M. K. O. Educação Integral como Política Pública: A sensível arte de re significar os tempos e os espaços escolares. In: MOLL, J. **Educação Integral no Brasil Contemporâneo: Reflexões e Caminhos da Educação Integral no Brasil Contemporâneo.** Porto Alegre: ARTMED, 2011.

SANTA CATARINA. **Atas das Sessões Ordinárias.** Conselho Estadual da Educação. Florianópolis, 2011.

SANTA CATARINA. **Atas das Sessões Ordinárias.** Conselho Estadual da Educação. Florianópolis, 2012.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual da Educação. **Estrutura Organizacional.** Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=102>. Acesso em: 18 jun. 2012.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual da Educação. **Histórico.** Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=100>. Acesso em: 19 jun. 2012.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual da Educação. **Pautas das Sessões Ordinárias.** Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=56&Itemid=132>. Acesso em: 22 jun. 2012.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual da Educação. **Pautas das Sessões Ordinárias.** Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=57&Itemid=132>. Acesso em: 22 jun. 2012.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual da Educação. **Regimentos**. Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=18&Itemid=43>. Acesso em: 19 jun. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SAWAIA, Bader. Participação Social e Subjetividade. In: SORRENTINO, Marcos (org.). **Ambientalismo e Participação na Contemporaneidade**. São Paulo: EDUC; Fapesp, 2001.

SELL, Carlos Eduardo. **Introdução a Sociologia Política: política e sociedade na modernidade tardia**. Petrópolis: Vozes, 2006

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e Participação na 'Reforma' do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Maria Thereza C. C. de. Temas transversais em educação. Bases para uma educação integral. **Educ. Soc.**, v. 19, n. 62, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301998000100010&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2012.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Local e o Global: limites e desafios da participação cidadã**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2002.

TEIXEIRA, Lucia Helena G. Conselhos municipais de educação: Autonomia e democratização do Ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 691-708, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a09v34123.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie. ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Sammus, 2008.

UGARTE, Pedro Salazar. Que Participação para qual democracia? In: COELHO, Vera Schattan P.; NOBRE, Marcos (orgs.). **Participação e deliberação: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo**. São Paulo: 34 Ed., 2004.

VALLE, Ione Ribeiro. Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina: exercício do poder e legitimidade. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 23, p. 101 - 117, 1995. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10485/9973>> . Acesso em: 09 jul. 2012.

VILAR, Alberto Jomael. Porto Alegre e a prática cotidiana de Cidade Educadora. In: TOLEDO, Leslie; CONZATTI, Marli (orgs.). **Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez, 2004.

YUS, Rafael. **Educação Integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: ARTMED, 2002.