

Proposta de dois eixos formativos para educação econômica autogestionária na educação integral

A proposal for two axes for self-management economic education for schooling fulltime

Adriane Drummond de Almeida Ciodaro

Mestranda no Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário Una, em Belo Horizonte, Brasil.

Ediméia Maria Ribeiro de Mello

Professora Doutora em Economia e orientadora do Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário Una, em Belo Horizonte.

Resumo

Este trabalho consiste numa reflexão sobre a educação em tempo integral no ensino fundamental. Pretende orientar uma pesquisa de fundamentação para a proposta de um currículo visando esta formação. Este currículo tem como meta contribuir com a introdução no tempo integral de uma formação para o trabalho, segundo um modelo que privilegie a solidariedade, a autogestão e as relações no trabalho que promovam criatividade e inovação. Esta reflexão se pautou em pesquisa bibliográfica, documental e de arcabouço legal que abordaram diretrizes para uma educação integral no Brasil, em especial no debate em torno do significado da função do trabalho na formação dos adolescentes. Conduz à proposição de dois eixos inovadores, que dão um formato participativo a uma das seis temáticas contempladas na versão preliminar do documento sobre a Educação Econômica (MEC, s/d) para efetivar políticas nacionais para a educação integral: um referente à formulação de um currículo flexível, que ofereça formação para o trabalho, dentro da autonomia dispensada à educação integral. O outro propõe uma formação dialógica e democrática, em processos de aprendizagem autogestionada e com práticas emancipatórias, desde a construção dialógica de propostas e demandas, até a concretização das práticas econômicas, solidárias e cooperativas. A proposta de formação deve gerar reflexão nos diversos níveis participativos e levar à formação de atores sociais, estratégicos para suas comunidades. Para tanto, uma relação de bom entendimento e um exercício de diálogo são indispensáveis, tanto entre esses, como com os recursos, os setores e as políticas disponíveis.

Palavras chave: Educação Integral | Educação Econômica | Currículo | Trabalho Autogestionado.

Abstract

This paper consists of a reflective exercise on education in basic education at schooling fulltime, to guide a research that may offer support to a curriculum proposition to be adopted alongside such schooling. This curriculum aims at offering a contribution for schooling fulltime, focused on a preparation for work that prioritizes solidarity and self-management skills, as well as working relations which promote creativity and innovation. This reflection is based on a bibliographic and documental research, as well as on the legal reference, which have brought out directions for schooling fulltime in Brazil and raised the debate around the meaning and objective of work as an educational asset for youth. It leads to the proposition of two innovative axes, which give a participative approach to one of the themes contemplated in the preliminary version of the document on Economic Education (MEC, w/d), to bring to effect national policies for fulltime education: one referring to the formulation a flexible syllabus, which may offer education

for specific work, within the autonomy dispensed to the schooling fulltime frame. The other axis takes into consideration a democratic and communicative education through generated processes of self-managed learning, that is, with emancipating practices. This in itself refers to democratic participation, from the building of demands and proposals to the fulfilling of the economical practices themselves, which bear solidarity and cooperation traits. The proposal must generate reflection in many participatory levels and lead to the preparation of strategic social actors for their respective communities, in partnership with the educational processes offered. To that end, a relationship in good terms and the exercise of communication are crucial, with these as well as with the sectors, resources and public policies at hand.

Keywords: Schooling Fulltime | Economic Education | Curriculum Construction | Self-Managed Work.

1. INTRODUÇÃO

10

Este artigo visa uma discussão sobre o potencial formativo da Educação Integral, apresentado nas diretrizes da legislação e de documentos do MEC, além de promover o debate sobre um currículo que possibilite um diálogo produtivo entre educação integral e as comunidades. Discute os princípios subjacentes na LDB/96 e nos PCN/98, nas “Indagações sobre o Currículo” (MEC, 2007) e na versão de 2009 do “Rede de Saberes Mais Educação”, entre outros. Este texto busca apontar possibilidades para a produção de uma parte diversificada no currículo, ou seja, diversa da educação regular: a educação econômica, em processo dialógico e autogestionário. Outro documento, preliminar, o “Educação Econômica”, redigido especificamente sobre esse assunto também será discutido ao longo desse texto.

A extensão da jornada para a educação nas escolas, disponibilizada por meio da legislação e diretrizes vigentes no âmbito nacional, indica autonomia na formulação do currículo, que deve ser ampliado para um objetivo maior, incluindo atividades além das contempladas pelas disciplinas regulares. Desde muito antes da Constituição Federal de 1988, está colocado o dever do Estado para com a Educação e previsto um currículo com formação básica comum para a educação fundamental. A LDB, que regulamenta o princípio constitucional de direito universal de educação para todos, também propõe o dever de vincular a educação com o trabalho. Ela recomenda a formulação de um currículo nuclear para a educação básica, considerando a pluralidade do país e as variedades e demandas regionais, visando ao desenvolvimento humano.

Surge daí a abertura para um debate sobre formulação de currículos flexíveis e amplos, que contemplem uma base nacional comum e uma parte diversificada – nesse caso, com características pertinentes às regiões e às localidades, como diz no Artigo 3.º, inciso III, do princípio que defende o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”. Esta Lei traz orientação para um dos focos deste trabalho de pesquisa, que é a educação para o trabalho. Ela afirma, em seu Artigo 1.º, § 2.º, que: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. (CONGRESSO NACIONAL, 1996), indicando, não apenas uma possibilidade, mas um compromisso. Outro princípio básico do Artigo 2.º é que: “A educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (idem). Está posta aí a indissociabilidade entre a educação e o preparo para o mundo do trabalho, o qual, defende-se, deve ser feito de forma flexível, democrática e em diálogo com as vozes e saberes das comunidades locais.

Também fundados na flexibilidade e autonomia na educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, MEC, 1998) reforçaram concepções de caráter universal para o País, trazendo reflexões sobre a demanda pelo direito à educação, enquanto apresentavam recomendações sobre políticas nacionais inclusivas e aproveitamento dos tempos e espaços da educação. Os PCN (MEC, 1998) formulados em discussão ampla, reforçando a gestão democrática e autonomia às escolas – tal como a LDB (CONGRESSO NACIONAL, 1996) – deram abertura às escolas para organizarem e estruturarem seu trabalho. Trouxeram alguns focos, como o combate ao analfabetismo e o desenvolvimento humano para a cidadania, e propuseram uma formação por meio de temas transversais, voltados para a vida social. Estes temas devem atravessar as áreas de ensino por eixos que desenvolvam habilidades (ali chamadas “competências”) nos alunos, preparando-os para buscar soluções de problemas e, sobretudo, para o exercício da cidadania – implícitos em toda a sua formação.

Em diálogo com organizações internacionais tais como a Unicef e a Unesco entre outras, as diretrizes para a educação e os direitos a serem garantidos foram esboçando o incentivo à educação fundamental no país, com vistas ao preparo para o pleno desenvolvimento humano, “para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (MEC, 1998, p. 19). Neste documento foi feito um paralelo entre a conjuntura mundial e a nacional, e foram encontrados alguns pontos comuns, sendo aqui destacados os relativos ao contexto econômico:

- Em função de uma economia dependente, não se desenvolveu uma cultura e um sistema educacional que pudessem fortalecer a economia, fazendo-a caminhar para a autossuficiência;
- Ao lado de um progresso material “milagroso”, a injusta distribuição de renda aprofundou a estratificação social, fazendo com que parte considerável da população não tem condições de fazer valer os seus direitos e seus interesses fundamentais, tornando mais agudo o descompasso entre o progresso econômico e o desenvolvimento social;
- Por outro lado, a degradação está também nos ambientes intensamente urbanizados, nos quais se inserem a maior parte da população brasileira e nos quais a fome, a miséria, a injustiça social, a violência e a baixa qualidade de vida estão fortemente presentes;
- O exercício da cidadania, que pressupõe [...] também a participação em movimentos sociais, no envolvimento com temas e questões da nação e em todos os níveis da vida cotidiana, é prática pouco desenvolvida entre nós;
- O aumento do desemprego e as mudanças no mundo do trabalho é outro aspecto que aflige a sociedade brasileira que demonstra preocupação como grande contingente de jovens que, mesmo com alguma escolarização, estão mal preparados para compreender o mundo em que vivem e nele atuar de maneira crítica, responsável e transformadora e, especialmente, para serem absorvidos por um mercado de trabalho instável, impreciso e cada vez mais exigente. (MEC, 1998, p. 19-21)

12

Com essas reflexões, acionava-se um estímulo ao questionamento sobre como a educação deveria ser repensada e estruturada, buscando garantir qualidade, aprendizagens essenciais e a formação de cidadãos críticos e autônomos, para agirem “com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas a suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas”, (idem, p. 21), visando uma cidadania participativa. Outro incentivo à prática da democracia implícita nos PCN é o encorajamento à participação da comunidade junto ao sistema de educação e o “seu envolvimento no projeto educativo das escolas”. (Idem, p. 39). Portanto, essas diretrizes educacionais também levam em conta o diálogo com a sociedade e as comunidades na construção de um currículo.

Quanto à questão da autonomia e organização na utilização dos tempos e espaços da educação (e sua possível ampliação), os PCNs dizem que o papel da escola “deve constituir-se numa ajuda intencional, sistemática, planejada

e continuada [...] diferindo dos processos educativos que ocorrem em outras instâncias, [...] nos demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social” (MEC, 1998, p. 42). No que diz respeito à relação entre aprendizagem escolar e trabalho, os PCN introduzem modestamente a capacidade de iniciativa e inovação por parte da escola, e a habilidade de “aprender a aprender” por parte dos alunos. Propõem a construção de estratégias que levem ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, à sua autoconfiança e ao trabalho em equipe: “[...] busca-se um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para que se integrem ao mercado de trabalho”. (Idem, p. 45).

É importante observar esse ponto, pois é comum falar em falta de qualificação profissional, ou seja, formação técnica voltada para funções de trabalho assalariado num mercado para classes mais humildes. Porém, pouco se fala em formação para o trabalho autogestionado, elaborada juntamente com a escola, que proponha a emancipação dos que se empenhem em exercer alguma função econômica em seu meio ou comunidade, visando ao desenvolvimento local. Entretanto, é grande o potencial de parceria entre a comunidade e a escola na construção de uma formação nos moldes e princípios democráticos propostos acima, em um currículo para a educação integral. Nesse ponto, é possível reforçar as diretrizes acima, pois vinculam a educação à formação do cidadão crítico e o seu preparo para o trabalho, atendendo a demandas socioeconômicas locais. Isso deixa implícita a necessidade de se criar oportunidades de desenvolver nesse público as habilidades específicas para intervirem em seu ambiente e enfrentarem seus desafios locais empoderados e com autonomia.

Apesar da discussão dessas diretrizes serem relativamente antigas, as lacunas e as agendas continuam semelhantes. Um exemplo está nos Planos Nacionais Decenais de Educação (BRASIL, 2010). A vinculação da educação com a formação para o trabalho encontra-se em destaque no texto do PNE para o período 2011/2020. Apresentado como Projeto de Lei nº 8.035 de 2010, este documento tem doze artigos (com dez diretrizes objetivas) e vinte metas de concretização. Ali se lê, no Art. 2.º: “São diretrizes do PNE - 2011/2020: [...] III – superação das desigualdades educacionais; IV – melhoria da qualidade do ensino; V – formação para o trabalho; [...]”. (BRASIL, 2010).

Entre as vinte metas, a de número seis é a que interessa neste artigo, pois trata da oferta de educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica (PNE 2011/2020, BRASIL, 2010). Entre as suas estratégias, consta:

- Educação básica pública em tempo integral, com vistas a atender pelo menos a metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa;
- Institucionalização, em regime de colaboração, do programa nacional para ampliar e reestruturar as escolas públicas, além da oferta de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
- Fomento à articulação da escola com os diferentes espaços educativos;
- Orientação, em obediência ao art. 13, § 1.º, I, da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, da ampliação da jornada escolar de estudantes das escolas da rede pública de educação básica por meio da oferta de atividades gratuitas, concomitantemente e articuladamente com a rede pública de ensino.

O inciso do artigo acima faz menção ao Artigo 214 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que diz:

A Lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional [...] para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino [...] que conduzam a: IV – formação para o trabalho; [...]. (EMENDA CONSTITUCIONAL, nº 59, de 2009).

14

Em outras palavras, o que está posto é que se faça cumprir as metas estabelecidas em âmbito nacional, na elaboração de estratégias necessárias para a criação e a flexibilização de currículos que atendam à educação integral, cujas diretrizes são voltadas para a autonomia local ou regional.

Mais recentemente, no tocante à elaboração de currículos, a coletânea de volumes: *Brasil: Indagações sobre o Currículo* (MEC, 2007), teve o objetivo de suprir o dever do Estado em fixar, segundo a CF/88, “[...] conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum”, em cumprimento ao Artigo 210. No Volume 2 dessa coletânea, Arroyo (apud MEC, 2007) questiona o reducionismo de educandos e currículos a “mercadoria para o emprego”. Convida ao repensar dos currículos, afirmando que os professores perderam sua autonomia: “Reduzimos o currículo e o ensino a uma sequenciação de competências ...”, e dizendo que “É urgente recuperar o conhecimento como núcleo fundante do currículo, e o direito ao conhecimento como ponto de partida para indagar os currículos”. O autor discorre sobre o direito aos saberes sobre o trabalho, afirmando que “O direito ao trabalho é um direito humano. Reconhecer o direito ao trabalho e aos saberes sobre o trabalho terá de ser um ponto de partida para indagar os currículos”. (Arroyo,

apud MEC, 2007, p. 26). Nesse convite à reflexão repousa uma verdade: sem autonomia e empoderamento não há real transformação na formação desses indivíduos. Como segue:

O trabalho faz parte do universo cultural dos educandos desde a infância, seus pais trabalham ou se debatem no desemprego e na luta pelo trabalho. Até as crianças e adolescentes das camadas populares colaboram desde cedo na produção e na sobrevivência familiar. [...] Há muitos conhecimentos acumulados pela sociologia, economia e história do trabalho, sobre como as transformações nos processos de produção afetam o trabalho, o desemprego, as desigualdades, a segregação e exclusão vivenciadas pelos setores populares, pelas pessoas com necessidades especiais. Há necessidade de incluir também estudos sobre a falta de horizontes de trabalho para os jovens das camadas médias. Esses saberes sobre essa pluralidade de formas de trabalho não deveriam entrar nos currículos? Os alunos não têm direito a esses conhecimentos vivos? Por que não os incluir com destaque nos currículos? O acesso a esses conhecimentos acumulados não lhes seria de extrema necessidade para conhecer-se nessa perversa realidade social e economia dos mundos do trabalho? (ARROYO apud MEC, 2007, p. 28-29)

Assim se propõe a reflexão sobre a educação para o trabalho e suas diversas formas de prática, finalidade criativa e laboral, a exemplo da autogestão, ampliando a formação para além da mera sobrevivência e evitando o condicionamento dos alunos a uma recorrente limitação e confinamento social. Para tanto, a educação integral os entende como “sujeitos de direito aos tempos de formação”. Na organização sugerida pela LDB, Arroyo (apud MEC 2007, p. 45) aponta que “Essa flexibilidade de formas de organização escolar leva a pensar as formas de organização curricular [...], tentando respeitar os tempos humanos dos educandos”, superando a lógica curricular segmentada, em função dos seus direitos. Ao final de suas indagações, Arroyo (apud MEC 2007) coloca alguns desafios, dois dos quais merecem destaque aqui: 1) respeitar os tempos da vida dos estudantes, os quais têm de conciliar trabalho com estudo; e 2) e colocar nos currículos o conhecimento dos direitos que lhes têm sido negados. A agenda escolar deve então abranger seus currículos, a fim de legitimar essas demandas de tempo e de direitos.

Esse aspecto foi ganhando força e sendo mais desenvolvido em um dos documentos sobre a Educação Integral. Carvalho (2006) destaca a complexidade social contemporânea com uma elevação importante das incertezas, as quais demandam avanços nos projetos educacionais, afirmando que:

Nossa sociedade é também marcada pela transformação produtiva: quebra da sociedade salarial, precarização do trabalho, extinção de postos de trabalho e indução a novas ocupações no mercado que exigem um novo

perfil de trabalhador. A sociedade complexa de hoje aumentou o grau de incerteza dos indivíduos e das organizações. Por isso mesmo, a educação tem que avançar nas aprendizagens que este novo cidadão está a exigir e, em consequência, não é possível mais se pensar na escola como o único espaço de aprendizagem. (CARVALHO, 2006, p. 11).

Essa observação de Carvalho (2006) visa potencializar a realização da transição da educação tradicional para uma educação inovadora, cujo exercício da aprendizagem aconteça concomitantemente com as mudanças sociais e em permanente contato com as comunidades. Isso requer uma articulação das estruturas disponíveis em rede, a fim de suprir as demandas que estão colocadas.

2. ESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM LÓGICA DE REDE

Para organizar propostas de currículo que atendam a demandas socioeducativas locais, as publicações do “Mais Educação” tratam da educação integral nas suas diversas discussões. Entre elas, Carvalho (2006) discorre sobre o papel da política social na educação integral e atesta que, devido às diversas visões e expectativas para uma educação de qualidade, “[...] estamos em pleno debate e busca de consensos em torno do conceito, conteúdo e lócus da educação integral.” (p. 7). Desse modo, o contexto de articulação de ações e de políticas públicas dos diversos setores ganha mais sentido na educação, do nível municipal ao federal.

16

A intersectorialidade é aprofundada no “Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral” (MEC, 2009), onde são abordados os sete Macrocampos¹, que dialogam com os programas de governo nas suas interfaces com as escolas. Esses macrocampos definem espaços na rede de articulação das diferentes contribuições programáticas, para a realização da educação, que contemple a realidade das comunidades no entorno das escolas.

¹ Os Macrocampos foram estruturados pelo MEC/SECAD, são eles: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos e cidadania, cultura e artes, inclusão digital e comunicação e saúde, alimentação e prevenção.

Cada programa possui foco específico, para ser facilitador de aspectos da vida comunitária e escolar. São oferecidos por seis Ministérios² e organizados no formato de *mandalas*³. O documento trata de uma estrutura interativa...

[...] de ações, de projetos, de programas do Governo Federal e suas atribuições às propostas, visões práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. O programa será implementado [...] para melhoria do desempenho educacional, o cultivo de relações entre professores, alunos, comunidades. (MEC, 2009)

A ideia de interatividade das ações é representada nas mandalas. Cada uma se estrutura em círculos concêntricos e elipses paralelas, as quais se sobrepõem nos seus níveis, fazendo trocas de saberes, ações ou colaborações.

Confirmando a lógica de redes, Moll, em entrevista dada à TV Supra (MEC, 2012b), diz que: “o Programa Mais Educação está todo pensado em estratégias intersetoriais [...]” – a exemplo da assistência social e do monitoramento escolar. Enquanto um mandala leva em conta os saberes e as ações dos colaboradores da comunidade, como lideranças e atores sociais, outro trata das ações de políticas públicas da esfera federal. Um exemplo é o dos ministérios que visam desenvolvimento e geração de renda, numa relação que também deve atrair recursos e firmar parcerias com agentes externos à escola.

17

Para Moll (MEC, 2012b), os nomes: *educação em tempo integral*, *educação integral*, *educação integrada bairro-escola*, *cidade-escola*, *mais educação*, são considerados indutores para políticas de educação integral, pois entende que “educação integral não é educação total dentro da escola”. Diz, ainda, que o desenvolvimento sustentável deve ser vinculado à educação econômica e ao consumo consciente, e afirma que a economia solidária e criativa também é um macrocampo a ser contemplado. Fala também da responsabilidade da escola na estruturação das atividades em coerência com o Projeto Político Pedagógico da cada uma – o qual deve ser construído em diálogo com a comunidade escolar e o entorno da escola. Sobre a ampliação dos espaços educativos, diz que “[...]”

² Os Ministérios que oferecem programas para o Mais Educação são: Ministério dos Esportes, Ministério da Cultura, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente.

³ O conceito de mandalas para o mais educação traz uma lógica não hierárquica de relações, buscando a colaboração e o trabalho em rede, estendendo o potencial dos colaboradores para a educação integral nas articulações interministeriais, intersetoriais e entre atores, em trabalho coeso.

o mais educação busca organizar todos esses potenciais territórios educativos e as políticas que estão nesses territórios [...]”. (idem, s/p).

Outro objetivo das ações do Mais Educação é promover uma cultura pela paz nas comunidades de risco, onde políticas assistenciais, de urbanismo e de segurança pública devem atuar. Eis aí a importância das políticas para a geração de renda, uma vez que o crime organizado se aproveita da vulnerabilidade e da restrição de oportunidades para o crescimento econômico dessa clientela, dependente de programas de assistência social, como o Bolsa Família.

Portanto, a ampliação de projetos em educação econômica e solidária para além dos muros da escola pode atender a jovens, donas de casa e até mesmo aposentados que desejem incrementar sua renda. Moll (MEC, 2012b, s/p) conclui, confirmando que “[...] não há inclusão social sem a escola” e explica que a resolução de conflitos deve ser parte da formação dos alunos – uma recomendação também explicitada nos PCNs e subjacente em outros princípios aqui citados.

18

Em outras palavras, está implícita nos documentos acima a necessidade de uma negociação dialógica na busca de soluções para os conflitos sociais locais, dentro do próprio processo democrático da implementação, construção e ampliação da educação para tempo integral. Carvalho (2006) confirma a demanda por diálogo com as comunidades locais, ao afirmar que: “A governabilidade social passou a depender, cada vez mais, da participação dos diversos sujeitos do fazer social: o Estado, a sociedade civil, a comunidade e o próprio público-alvo da ação pública”. (p. 9).

Para tanto, um exercício de escuta e diálogo entre a escola e a comunidade, que leve em conta as diversas demandas locais, pode resultar na formulação e integração de um currículo para uma educação integral em rede – no caso, que contemple oportunidades para a criação de trabalho solidário autogestionado e para a geração de renda.

3. PROPOSIÇÃO DE DOIS EIXOS PARA UM CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO ECONÔMICA

É oportuno falar de dois eixos necessários para a formulação de um currículo de educação integral. O primeiro deles inclui a educação econômica

para atender à demanda por trabalho e geração de renda da clientela das redes públicas. Parte desta clientela, beneficiária de programas de transferência de renda, precisa da articulação interministerial e intersetorial nesse sentido, a fim de que se evitem serviços e políticas de assistência para remediação apenas. Portanto, o segundo eixo deve levar a uma gradativa emancipação, que os dispense da dependência desses serviços, como, por exemplo, prevê a Lei 10.836/2004 sobre o repasse de renda vinculado à educação – ou o “bolsa família” – em cujo Art. 4 prevê-se a interação de políticas para a emancipação dos usuários do benefício.

Art. 4º Fica criado, como órgão de assessoramento imediato do Presidente da República, o Conselho Gestor Interministerial do Programa Bolsa Família, com a finalidade de formular e integrar políticas públicas, definir diretrizes, normas e procedimentos sobre o desenvolvimento e implementação do Programa Bolsa Família, bem como apoiar iniciativas para instituição de políticas públicas sociais visando promover a emancipação das famílias beneficiadas pelo Programa nas esferas federal, estadual, do Distrito Federal e municipal, tendo as competências, composição e funcionamento estabelecidos em ato do Poder Executivo. (BRASIL, 2004)

Recapitulando, o *primeiro eixo* propõe a abertura de um currículo que ofereça formação para o trabalho, sendo flexível em seus tempos e espaço, dentro da autonomia dispensada à educação integral. O *segundo eixo* propõe a inserção da comunidade neste currículo, ou seja, para a sua transformação em um processo gerador de aprendizagem autogestionada e, que traga em seu cerne uma contribuição para práticas emancipatórias. Essas práticas devem incluir os familiares e outras pessoas relacionadas com a escola, dependentes ou não de programas públicos de transferência de renda. Isso implica na participação democrática, por excelência, desde a construção de propostas e demandas até a concretização de práticas econômicas, de caráter solidário e cooperativo. Enfim, o segundo eixo leva em conta o engajamento dos alunos da educação integral e membros da comunidade nas discussões e diálogos, a fim de construir, num esforço coletivo, propostas que atendam às demandas locais e promovam sua participação e autonomia em todo o processo na educação econômica para a geração de renda.

Estes dois eixos propostos para um currículo em educação econômica pretendem contribuir para dar conteúdo e formato à temática do empreendedorismo social, constante na versão preliminar do documento sobre a Educação Econômica (MEC, s/d), para efetivar políticas nacionais para a educação integral. Este documento orienta para uma educação empreendedora na educação básica,

cuja metodologia passa por uma aprendizagem que visa o desenvolvimento das seguintes habilidades: (1) autoconhecimento; (2) empreendedorismo social; (3) gerenciamento das finanças pessoais; (4) consumo consciente, responsável e sustentável; (5) participação no controle social dos gastos públicos; e (6) empreendedorismo de negócios.

A visão de empreendedorismo toma a dimensão do impacto social que pode ter se exercido sob o contexto social sujeito à influência dos valores culturais locais. Com base nas características de liderança, persistência, solidariedade e comprometimento, as atitudes formativas nas práticas da educação empreendedora podem e devem contribuir para o desenvolvimento humano, social e econômico das comunidades do entorno das escolas públicas. Segundo o documento,

Empreendedores sociais têm características semelhantes às dos empreendedores de negócios, mas possuem uma missão social onde o objetivo final não é a geração de lucro, mas o **impacto social**; são os agentes de transformação no setor social. Não se contentam em atuar apenas localmente. São extremamente visionários e pensam sempre em inspirar a sociedade com as suas ideias e como colocá-las em prática. São persistentes e, ao invés de desistir ao enfrentarem um obstáculo, os empreendedores sociais se perguntam: **'como posso ultrapassar este obstáculo?'** e seguem com determinação suas respostas. (MEC, s/d, p. 11)

20

Diretrizes para a implementação de um projeto nesse sentido também são encontradas no Manual Operacional de Educação Integral (MEC, 2012a). Ali, o Item 5 elenca a oferta para a "Educação Econômica/Economia Criativa". Uma recomendação das atividades tem base nas...

Tecnologias Educacionais– Aplicação de tecnologias que incentivem o empreendedorismo a partir do protagonismo juvenil, o consumo consciente, responsável e sustentável dos recursos naturais e materiais, a criatividade e a individualidade, o cooperativismo e arranjos produtivos locais e os sistemas solidários de economia. (MEC, 2012a)

Um detalhamento da aplicação de uma das tecnologias acima consta nesse Manual (MEC, 2012a), também conhecida como *Empreendedorismo Social*. De acordo com o modelo descrito no documento, em versão preliminar, Educação Econômica (MEC, s/d),

A abordagem é feita em sete etapas que convergem para um caminho: o do desenvolvimento de habilidades empreendedoras em crianças e adolescentes, por meio do planejamento, organização e execução de projetos sociais. Dessa forma, a metodologia busca a aliança do conhecimento empreendedor com

os problemas que afetam a comunidade. O questionamento, envolvendo o verdadeiro significado da expressão “educar para a cidadania”, caracteriza educadores e militantes que procuram ajudar na modificação da sociedade, por meio de uma proposta de aprendizagem voltada para a cidadania. Esse aprendizado tem, como base, a criação de espaços onde sejam garantidos o diálogo ou debate, acerca das práticas sociais. Logo, o maior empreendimento é tornar o jovem um protagonista, um ator social, diante da realidade de sua comunidade, gerando contribuições para sua formação como pessoa, trabalhador e cidadão. (Idem, p. 24)

O documento confirma a ideia de ‘romper os muros’ (da escola), a fim de integrar os saberes da comunidade e da escola no processo. Organiza as sete etapas da formação em: diagnóstico, sugestões dos estudantes, validação das ideias, plano de ações, parcerias, execução do planejamento construído coletivamente, avaliação e recomeço. Um resumo dessas etapas seria:

- Diagnóstico: mapeamento do contexto e dos recursos locais, quais sejam: “[...] culturais, sociais, ambientais e econômicos”. (Idem, p. 24). É necessário conhecer também como se dá a organização social.
- Sugestões dos estudantes: a partir das expectativas pelo levantamento acima, é possível identificar as prioridades, os problemas e oportunidades, a fim de encontrar soluções criativas e pensar nos recursos acima.
- Validação das ideias: é o momento em que as propostas são selecionadas, estabelecendo os objetivos e as metas do grupo.
- Plano de ação: construído coletivamente, leva ao crescimento e amadurecimento das ideias, buscando despertar a autonomia na forma de trabalho colaborativo.
- Parcerias: via uma rede social, desenvolve-se a habilidade de negociar e captar recursos diversos.
- Execução: para a execução do trabalho autogestionário, deve haver um planejamento. Nesse momento, as habilidades a serem desenvolvidas são as de articulação, já que a rede dialoga nessa etapa. O projeto acontece “em construção”.
- Avaliação: deve ocorrer durante todo o processo. Com base no princípio da ação reflexiva, considera os métodos, as práticas, as vozes e os seus saberes.
- Recomeço: nesse exercício, fica implícito o caráter de continuidade do processo e de suas potencialidades.

- A aplicabilidade dessas etapas poderá conduzir a ações concretas em construção dialógica processual entre as escolas e as comunidades atendidas por elas, e o seu resultado pode vir a ser uma formação voltada para o desenvolvimento humano e local.

O “Rede Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral” (MEC, 2009) foi elaborado como fruto de uma vasta e aprofundada discussão, que deu início a propostas de práticas favoráveis à formação em tempo integral. Apesar de estar em seus primeiros ensaios em 2009, o documento apontava para a autonomia e a flexibilização, necessárias para o sucesso das práticas, e reforçava o conceito de dialogicidade na formulação de um currículo de formação diversificada na escola.

Carvalho (2006) argumenta que as ações provenientes das políticas públicas são respostas às demandas da população, e que “são um bem público comunitário e se constituem em um capital social das próprias populações vulnerabilizadas pela pobreza e escassez de oportunidades e serviços” (p. 10). Dessa forma, a população recebe o que lhe é de direito e aprende a praticar o seu dever cidadão e emancipatório.

22

Nesse formato, as políticas sociais vão ao encontro de sua função, ou melhor, ocasionam a participação formativa. Sobre isso, Carvalho (2006, p. 10) diz que “[...] sua eficácia educacional está apoiada num currículo-projeto que nasce nas comunidades, de suas demandas, interesses, particularidades, potencialidades, e por seu próprio protagonismo”.

Outro conceito que confirma a participação democrática na construção de um currículo para a educação integral é o de “territórios educativos”, ou seja, o conceito de bairro-escola ou cidade-escola, de ampliação dos espaços escolares e do que significam os espaços por onde transitam os alunos em suas comunidades, encorajando a apropriação desses locais. A apropriação dos espaços públicos pela escola foi bem desenvolvida e explorada na educação integral, em Belo Horizonte, implantada como “escola integrada”. Entretanto, carece de um compromisso formativo mais estruturado e instrumentalizado, que provoque um impacto no aluno do ponto de vista de sua emancipação em relação à participação na dinâmica da cidade, espaço da vida e da sobrevivência, muito embora proporcione outros efeitos também relevantes.

O trabalho de Silva (2012), da Secretaria de Educação da PBH, trata do conceito que perpassou sua pesquisa sobre “A Escola e a Rua”, no intuito de observar

como uma comunidade foi sendo transformada, em suas relações e suas significações, atribuídas durante as oficinas que aconteciam no contraturno, na favela “Morro do Papagaio”. A autora objetivou

[...] investigar os processos e situações de construção de significados com base nas representações sociais expressas nas atividades, nos saberes e nas relações que constituem o mundo simbólico e social da escola regular e do Programa Escola Integrada. A compreensão dos territórios educativos, os sentidos atribuídos a eles e as interações sociais constituem a sua problemática da pesquisa. Por meio da compreensão dessas representações, acreditamos ser possível, por um lado, conhecer as relações desses territórios e, por outro lado, compreender como as pessoas transitam e apropriam-se desses territórios (SILVA, 2013, p. 56).

O conceito de apropriação do território é, no caso da educação integral, a concepção de espaço que remete à de “territórios educativos”. Ou seja, na proposta da escola integrada, toda uma cidade é educadora, onde cada espaço público é um território do qual os estudantes podem usufruir, em experiências de aprendizagem. Neste sentido, a autora recorre ao conceito de Milton Santos:

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da resistência, das trocas materiais e espirituais e da vida sobre os quais ele influi. Quando se fala em território, deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. (SANTOS, p. 96, apud SILVA, 2012, p. 28).

Portanto, assim como há a obrigação de implementar novos tempos na escola, no contexto local há a exigência da reconfiguração de territórios na apropriação de espaços e seu aproveitamento para a educação, no projeto em que for proposto. Isso porque a concepção de educação integral não se restringe mais ao espaço físico interno da escola, mas na ampliação de suas fronteiras para a articulação com os espaços utilizados pelos alunos.

O currículo proposto no primeiro eixo atribui à escola a responsabilidade de iniciar a articulação entre atores locais, parceiros externos, e as políticas públicas que dão apoio a essa articulação. Partindo de um universo local, a oferta deve ser feita através de diálogos construídos democraticamente e usufruir das políticas disponíveis, com vistas nos projetos propostos. Diante dos desafios do sistema de ensino público e da demanda das classes menos privilegiadas, a educação econômica surge como uma formação complementar processual que

incorpora a reflexão, o diálogo e o trabalho autogestionário, pois empodera os indivíduos em seus territórios.

O processo de empoderamento visa ao desenvolvimento humano e local. Para este objetivo, Senhoras (2007) mostra a necessidade da articulação de políticas nos níveis municipal, estadual e federal, de modo a promover a inclusão social, com práticas solidárias que promovam o ativismo democrático, enquanto permitam um desenvolvimento econômico, em vertentes diferentes. Na “[...] vertente social, o foco é o combate à exclusão social, sendo o desenvolvimento econômico associado diretamente à inclusão social, pela geração de emprego e renda para os segmentos excluídos” (SENHORAS, 2007, p. 13). Portanto, a implementação de uma educação econômica coopera com essa visão, incluindo o protagonismo no desenvolvimento de atividades produtivas que gerem renda, dentro do conceito de uma nova economia social solidária.

24

Os dois eixos acima propostos trazem uma inovação social que, implementada no diálogo com as comunidades atendidas pelas escolas públicas, tem o potencial de proporcionar desenvolvimento humano, social e econômico. A proposta de empreendedorismo só faz sentido no contexto educativo se trazer práticas que levem à autonomia dos seus participantes. Os princípios de solidariedade e comprometimento são propulsores do impacto social desejado na formação dos indivíduos já inseridos em seus contextos comunitários – os quais podem ser transformados se o trabalho for de parceria voltada para o seu benefício.

4. CONCLUSÃO

O debate sobre democratização e autonomia dos sujeitos, inerente à legislação educacional sobre a construção de um currículo para uma aprendizagem na educação integral, é coerente com a proposta de diálogo com as comunidades próximas das escolas, nessa construção. O papel civilizatório das instituições educacionais deve ser articular ideias, recursos e demandas sociais, em um exercício democrático de construção de uma educação voltada para o empoderamento do público-alvo do programa de educação integral, em parceria com a rede pública e seus serviços. Os argumentos apresentados acima reconhecem que tanto o conflito quanto a colaboração fazem parte do processo de construção de uma educação democrática. Portanto, o exercício é democrático, e contribui para o esforço de tornar mais equitativas as oportunidades previstas na legislação.

Rede, diálogo, construção, parcerias, políticas e intersectorialidade são conceitos que compõem o esquema da estruturação de uma educação econômica na educação integral. Observadas as obrigatoriedades da legislação por uma formação voltada para o trabalho em um formato flexível para atender as demandas de tempos e espaços de formação, a educação integral traz em si um potencial imenso para o desenvolvimento humano e local, podendo fortalecer a educação plena, levando em conta o caráter holístico da formação proporcionada aos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Indagações Sobre o Currículo 2: Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo*. Brasília, MEC. pp. 17-52. (Documento Técnico). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>>. Acesso em 10 agosto 2013.
- BRASIL/JUSBRAZIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, Art. 214, inc. IV*, Índice Temático (Documento Técnico). Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10648484/inciso-iv-do-artigo-214-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em 25 julho 2013.
- BRASIL. Lei 10.836 de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. *Conversão da MPv nº 132, de 2003*. Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm>. Acesso em junho 2014.
- BRASIL/MEC/CONGRESSO NACIONAL (2010). Plano Nacional de educação (PNE). *Projeto de Lei para Decênio 2011/2020*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em 15 julho 2013.
- CARVALHO, M. C. (2006). *Cadernos CENPEC*, 2, p. 7-11. (Documento Técnico). Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/cadernos-cenpec-n-2-educacao-integral>>. Acesso em 21 julho 2013.
- CONGRESSO NACIONAL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases* (Documento Técnico). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lde.pdf>>. Acesso 25 julho 2013.
- ETO, A. P. e SÁ, P. (2011). A Experiência Dentro do Processo Formador Educativo em: Froebel, Freinet e Dewey. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, 19 (2), 56-74. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2171/1906>>. Acesso em 19 novembro 2013.
- MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (s/d). *Educação Econômica e Empreendedorismo na Educação Pública: Promovendo o Protagonismo Infante-Juvenil*. Versão Preliminar.

Disponível em: <[file:///C:/Users/Adriane/Downloads/educacao_economica_final_versao_preliminar%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Adriane/Downloads/educacao_economica_final_versao_preliminar%20(4).pdf)>. Acesso em junho 2012.

MEC (s/d). Educação Econômica. *Cadernos Pedagógicos Mais Educação*, Vol 11. Disponível em: <file:///C:/Users/Adriane/Downloads/educacaoeconomica.pdf>. Acesso em jun, 2014.

MEC (2012a). *Manual Operacional Mais Educação*. (Documento Técnico). Disponível em: <<http://www.slideshare.net/Jeovany12/manual-operacional-educacao-integral2012>>. Acesso em 12 julho 2013.

MEC (2012b). *Educação Integral*: Entrevista com a Professora Jaqueline Moll – Observatório do Trabalho. Brasília: TV Supra. Disponível em: 1. <<http://www.youtube.com/watch?v=2lfMOARdB-Q>> e 2. <http://www.youtube.com/watch?v=uXIBzwud6mM>>. Acesso em 7 julho 2013.

MEC (2009). *Rede Saberes Mais Educação*. Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral (Série mais educação) 1 Ed. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em 21 julho 2013.

MEC/Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN*, Introdução. Brasília: MEC/SEF.

SENHORAS, Elói Martins. Caminhos Bifurcados do Desenvolvimento Local – As boas práticas de gestão pública das cidades entre a competição e a solidariedade. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, Taubaté, v. 3, n. 2, p. 3-26, maio/ago. 2007.

SILVA, D. B. (2013). *A Escola e a Rua*: Os vários significados atribuídos a uma Escola Integrada de Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.