

POR UMA EDUCAÇÃO INTEIRA PARA TODOS: DESAFIOS AO DIREITO À EDUCAÇÃO

FOR A WHOLE EDUCATION FOR ALL: CHALLENGES TO THE RIGHT TO EDUCATION

Dinora Tereza Zucchetti¹

Marilene Alves Lemes²

Karine dos Santos³

Resumo

O texto trata da temática da educação em sentido lato. Considera como campo de reflexão a educação no âmbito do trabalho na política da assistência social e, em perspectiva, visa às práticas educativas, na educação básica. São apresentados dois relatos de experiências em que ações educativas, enquanto direito da cidadania, impactam pessoas e coletivos não somente na dimensão da qualidade de vida, mas no reconhecimento mesmo da condição humana. Se, por um lado, as inteligibilidades reafirmam a hegemonia do modelo escolar enquanto prática de educação socialmente reconhecida, por outro, também reiteram a importância de as escolas estarem atentas e abertas ao que pulsa para além de seus muros e voltadas a pessoas que foram excluídas do ambiente escolar há tempos. No ensaio, as análises, realizadas a partir de autores como Freire (1987, 2000, 2001, 2002, 2003), Biesta (2013, 2020), Hooks (2017), ensinam pensar sobre uma modalidade de educação integral que aconteça pela mediação de políticas sociais voltadas à vida de crianças, adolescentes, adultos e de comunidades. Reflexionemos sobre o que temos e o que nos falta na perspectiva da educação enquanto direito humano.

Palavras-chave: Educação; Práticas de educação; Direitos Humanos.

Abstract

The paper addresses the theme of education in a broad sense. It considers education within the sphere of reflection the education in the realm of work in politics and social assistance and, in perspective, it aims at the educational practices in basic education. Two case studies are presented in which educational practices are shown as a right to citizenship, impacting individuals and communities, not only in terms of quality of life but also in the very recognition of the human condition. On the one hand, prevailing forms of intelligibility reaffirm the hegemony of the school model as the socially recognized practice of education; on the other, they underscore the importance of schools remaining attentive and open to what unfolds beyond their

1 Doutora em Educação pela UFRGS. Pesquisadora vinculada ao Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação - CIESS/Faced-UFRGS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7122-1025>. E-mail: dizucchetti@gmail.com

2 Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Servidora pública aposentada na função de educadora social da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, RS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0345-3171>. E-mail: marilene.lemes@gmail.com

3 Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. Professora Adjunta na área de Educação Social da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5418-2020>. E-mail: karinesan@gmail.com

walls and oriented toward those who have long been excluded from the school environment. Drawing on the works of Freire (1987, 2000, 2001, 2002, 2003), Biesta (2013, 2020), and Hooks (2017), the essay invites reflection on a form of whole education that may emerge through the mediation of social policies directed toward the lives of children, adolescents, adults, and communities. It calls for reflection on what we possess and what we still lack from the standpoint of education as a fundamental human right.

Keywords: Education; Educational practices; Human Rights.

Introdução

O artigo, na modalidade de ensaio, discute a educação como prática social que agrega, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente e, em consonância com a Constituição Federal Brasileira ações educativas intencionadas, enquanto direito social. Ambas as legislações reafirmaram a educação, em sentido amplo, não reduzida à modalidade da educação escolar, embora sendo esta obrigatória, na forma da Lei.

Não raras vezes, a escola se utiliza de métodos de ensino objeto de críticas da comunidade científica; ora centrados na mera reprodução do conhecimento, ora ancorados em aprendizagens operadas em modelos que privilegiam a educação por projetos. Ambas as metodologias, utilizadas para fins de exemplificação, grosso modo, parecem bastante distintas entre si, porém, podem produzir ações didático-pedagógicas descontinuadas, imediatistas, deslocadas dos acontecimentos do território, centradas na figura do professor. Também pode incorrer em precária efetividade, no caso de os conteúdos programáticos não considerarem uma aprendizagem que dialogue com a realidade social dos estudantes.

Quando da oferta de educação em tempo integral, estudos recentes alertam para as descontinuidades de políticas públicas de natureza universalista, onde muitas vezes a extensão do tempo de permanência da escola conforma-se numa variação de mais do mesmo (Moll, 2012), quer pela oferta de ações residuais baseadas no empirismo, uma espécie da manualidade da prática de educar, quer pela oferta de práticas que se dedicam a repor conteúdos escolares, no contraturno. Contudo, igualmente demonstradas por pesquisas científicas (Batista e Andrade, 2010; Zuchetti e Ferreira, 2019; Severo e Zuchetti, 2020), há experiências educativas que têm destacadas as suas potências ao produzirem um tempo integral de qualidade social. Fato é que a educação integral independe da oferta de práticas educativas com tempos ampliados, porque está relacionada a uma ideia de educação inteira, onde o sujeito da educação tem garantido que suas dimensões intelectual, física, social, política, cultural, entre outras,

tenha efeito sobre si e a comunidade onde vive, no sentido da compreensão da diversidade e dos movimentos inerentes à sociedade atual.

Estamos aqui chamando a atenção para a educação enquanto direito humano ofertada no ambiente escolar e, igualmente de modo institucional, por meio de práticas educativas em espaços ditos não escolares, preferentemente quando realizadas em colaboração, produzindo efeitos sobre si e sobre as comunidades. Isto posto, defendemos uma educação que impacte, positivamente, a vida daqueles que se encontram em situação de pleno desenvolvimento, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), mas, igualmente, de todos os cidadãos brasileiros, independente, de recortes geracionais, de classe, etnia e gênero.

Para tanto, esse texto apresenta na primeira seção posições de autores que compartilham, entre si, concepções que entendemos como fundamentais para defender práticas educativas que ultrapassam conhecimentos definidos a priori como hegemônicos, na busca por uma educação inteira; expressão representativa do que compreendemos por educação integral. Na sequência, estão descritas duas atividades mediadas pelo Estado e por setores da sociedade civil que, oferecidas nas modalidades de práticas de educação não escolar, alcançam não somente crianças, jovens adolescentes e adultos que vivem nas periferias das cidades, mas moradores de territórios vulnerabilizados socialmente.

Por fim, com base nas seções apresentadas, reafirmamos a importância da própria escola se constituir na grande protagonista, articuladora e defensora dos direitos da cidadania. Em consonância com Biesta (2020), apostamos na utopia de uma sala de aula aberta e numa escola defensora de uma educação democrática, em que o exercício da participação e do diálogo se constitua em um valor fundamental.

Educar para aquém e além da sala de aula: algumas reflexões necessárias sobre a inteireza da educação

A educação é tema recorrente, impondo-se diariamente na política, nas mídias, nos espaços de sociabilidades. Todos têm algo a opinar sobre o sistema oficial de ensino, a base curricular nacional, as matrizes e programas de aprendizagens, as avaliações e/ou a formação de professores. A opinião pública existe e, a partir dela, se tecem muitas considerações sobre a educação; algumas são válidas, outras nem tanto.

Muitas ideias simplistas servem, somente, para demonstrar a hegemonia de zelos antagônicos sobre a escola pública e os estudantes das classes populares, gerando, não raras vezes, mais e mais preconceitos.

Outras opiniões reforçam a importância da escola à formação/qualificação profissional enquanto finalidade, mirando, quase sem exceção, o futuro e o imprevisível e precarizado mundo do trabalho.

Estas posições não são somente a expressão do senso comum, mas constituintes de interesses de base de políticas conservadoras que fundamentam a educação e a escola com vistas à necessidade de capacitar, instruir as classes trabalhadoras para as competências básicas de ler, escrever e contar e, também, se subordinar. O ensino das ciências e das tecnologias enquanto integralidade, aprofundamento e atualização, nem sempre complementam a formação humana considerando a complexidade de vida, no sentido atribuído por Edgar Morin, no conjunto de sua obra. Uma educação de base conservadora - não no entendimento atribuído por Maturana (1998), enquanto fundamento necessário à manutenção da vida - está em boa parte relacionada à manutenção de status quo das elites econômicas brasileiras.

Destarte, um digno desenvolvimento humano e ambiental, pessoal e coletivo, econômico e social desejável a uma nação democrática, pressupõe uma educação e escolas que ofereçam aos estudantes experiências diversas, críticas e criadoras de modos sustentáveis de ser e estar no mundo. Contudo, para os que compõem os estratos de piores situados socialmente e, ainda, estando nos primeiros ciclos da vida, se a eles forem oferecidas experiências empobrecidas e empobrecedoras, numa alusão aos estudos realizados por Benjamin (1987), não será cumprido o direito humano a uma educação verdadeiramente emancipadora.

Isto posto, defendemos, com base em pensadores como Biesta, Freire, Hooks, Maturana e Morin, que a educação tem que ser garantida como uma experiência muito mais ampla que o do modelo hegemônico assentado, exclusivamente, na educação escolar, regular e demonstrada no nível de escolaridade alcançado por uma pessoa ou população. Notadamente, práticas de educação não escolar, enquanto ações oriundas de outras políticas públicas, a exemplo da saúde e assistência social, quando associadas à educação escolar, podem gerar uma real possibilidade de “formação plena da pessoa humana, em todos os seus aspectos, biológicos, psíquicos, socioemocionais, estéticos e culturais, éticos e cognitivos, subjetivos e intersubjetivos, singulares e diversos, no transcorrer da vida” (Zuchetti, Lemes e Grabowski, 2025, p. 44).

É possível afirmar que muitas experiências que emergem da combinação escola + projetos sociais e serviços socioassistenciais, sugerem uma integração que produz condições para a formação de sujeitos mais conhecedores de seus direitos, além do acesso a um

universo simbólico, social, igualmente compartilhado. Nesse sentido, dentre os papéis atribuídos à educação, argumentamos em prol da busca pela cidadania do ser humano como compromisso político, bem como de oferta de conhecimentos mais paritários, visando uma sociedade mais justa e fraterna.

Freire (2001) anuncia que a prática educativa é produzida em diversos e diferentes lugares, pois as relações sociais são os contextos para as ações de educadoras e educadores. Logicamente, esta compreensão não anula, sequer enfraquece a importância da escola na sociedade, mas, ao contrário, a ressignifica. Contudo, nos parece importante igualmente salientar que a afirmação de Freire carrega uma denúncia. Neste sentido, a primeira dimensão a ser observada é a estrutura física oferecida pelas instituições escolares para que aconteçam os aprendizados planejados. Geralmente, os espaços são determinados com funções específicas, por exemplo: nas salas de aula são aprendidos os conteúdos; nos laboratórios simulam-se situações da realidade; as bibliotecas são o lugar da guarda do saber e do silêncio; as salas da orientação educacional são destinadas ao acolhimento e à solução de conflitos e assim por diante. Outra dimensão é a própria organização do trabalho pedagógico necessário, pois a prática educativa é sempre intencional. Porém, esse trabalho não pode se constituir como um planejamento prévio, isolado, a ser executado por quem não participa da sua elaboração, como temos visto ser oferecido por preços módicos, pela internet. Não menos importante é a dimensão dos programas de aprendizagem, os quais devem ser tratados a partir do seu valor histórico, fruto de uma realidade determinada, ou seja, de saberes traduzidos na experiência social de cada sujeito, individual e coletivo, constituindo um conhecimento que considere uma dada sociedade.

Pelo exposto, defendemos que não há mais possibilidades para uma escola de “portas fechadas”, metaforicamente falando, sequer de políticas públicas sociais que não dialoguem entre si, como que se os sujeitos a elas afetos fossem seres separados, partidos; outros que não aqueles mesmos, os desprovidos de proteção do próprio estado. A escola e todos os demais espaços que se pretendem educativos precisam, urgentemente, abrirem-se às questões da sociedade, às diversidades, num movimento constante de trocas de experiências e saberes, abandonando, especialmente, a imparcialidade diante de problemas sociais que afetam, inclusive, individualmente as pessoas.

É isto que entendemos por uma educação integral. Ela pode acontecer com a ampliação do tempo de estar em ações educativas, mas

não necessariamente. Prescinde, contudo, de intencionalidades quanto a sua finalidade: a de ser uma educação verdadeiramente educativa.

Diálogos e participação: protagonismos necessários para o direito à educação

Buscando pela complementaridade de práticas educativas realizadas por diferentes instituições que educam, esta seção apresenta duas experiências que envolvem o diálogo e a participação social, realizadas na cidade de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul. Trata-se da descrição e reflexão de registros de atividades desenvolvidas por meio de ações educativas que alcançam, não somente as crianças, jovens adolescentes e familiares que vivem nas periferias das cidades mas, de modo indireto, moradores de territórios vulnerabilizados socialmente.

A seção também suscita o debate sobre o quanto as escolas precisam estar em conexão com protagonismos que buscam fortalecer a cidadania, compreendida enquanto princípio educativo e direito fundamental. As atividades, embora distintas, se baseiam em metodologias que consideram os processos dialógicos como potencialmente educativos.

A primeira descreve a participação de crianças e jovens adolescentes em Conferências Livres que são encontros preparatórios e flexíveis que promovem o diálogo e a reflexão sobre problemas comunitários, gerando propostas levadas às Conferências oficiais (municipais, estaduais e nacionais) de direitos da criança e do adolescente, estimulando o protagonismo dos seus participantes. As Conferências livres são organizadas por Organizações da sociedade Civil - OSCs e pelo governo municipal.

A segunda atividade foca no acompanhamento familiar realizado por um Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), no domicílio de uma família. Essa abordagem facilita a construção de um vínculo de confiança em um ambiente mais íntimo e seguro, o que torna o processo de trabalho menos interventivo e mais eficaz. Os processos de escutar, falar, respeitar reverberam, pela presença, potentes dinâmicas didático-pedagógica de aprendizagem. Em comum, vidas marcadas por altos indicadores de violências, índices elevados de desemprego e subemprego e baixa oferta de espaços de acesso universal, especialmente na área de serviços públicos e bens culturais.

As conferências livres e a Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente enquanto experiências educativas

A vivência de participação nas Conferências livres municipais dos direitos da criança e do adolescente nos colocou como testemunhas de uma potente prática educativa, especialmente, ocorrida em duas edições, nos anos de 2018 e 2022, na cidade de Novo Hamburgo. Embora as conferências livres integrem a dinâmica das Conferências de políticas públicas⁴ e venham se revelando como instrumento fértil para que os cidadãos possam conhecer a discussão/tema central dos eventos, transformados em propostas e encaminhadas para as Conferência municipais, a suas realizações não são obrigatórias.

Sobre a organização das Conferências livres em 2018, juntamente com os adultos iniciados para a tarefa, três jovens adolescentes participaram da proposição desde a sua composição. Já em 2022 a organização foi composta somente por adultos. É importante ressaltar que, na organização do evento de 2018, os jovens adolescentes que haviam participado de Conferências municipais anteriores chamaram, de pronto, a atenção para a linguagem adultocêntrica do evento. Reivindicando, de antemão, uma comunicação mais compreensível, uma abordagem mais lúdica e um tempo de trabalho condizente com a capacidade de suportabilidade dos mesmos.

Embora o número de participantes destes atores na organização dos eventos não pareça nada promissor, o mesmo não se pode dizer da sua participação nas Conferências Livres. Assim, no ano de 2018 foram realizadas em sete territórios da cidade e contaram com a importante presença deles: Boa Saúde (20 participantes), Lomba Grande (16 participantes), Primavera (120 participantes), Roselândia (16 participantes), Santo Afonso (100 participantes), São Jorge (74 participantes) e São José (98 participantes), totalizando 444 participações de jovens adolescentes na Conferência municipal (CMDCA, 2018).

O evento seguinte, no ano de 2022, igualmente, foi realizado em sete territórios promovendo a presença de jovens adolescentes, conforme segue: Boa Saúde (68 participantes), Canudos (58 participantes), Kephas (70 participantes), Pátria Nova (97 participantes), Rincão (32 participantes),

4 Importante e necessário registrar que as Conferências municipais dos direitos da criança e do adolescente possuem uma configuração específica. No caso, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) — órgão colegiado permanente, de caráter deliberativo e composição paritária, previsto no artigo 88 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) — organiza as orientações para todo o território nacional e encaminha aos estados e municípios um documento-base. Esse presume o tema, os eixos centrais e suas respectivas questões que passam a balizar o regulamento e a programação por parte do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA, na elaboração da Conferência municipal.

Roselândia (33 participantes) e Santo Afonso (39 participantes), somando 397 participantes (CMDCA, 2022). Mesmo com uma redução de 11% no total de participantes em relação a 2018, trata-se de uma participação expressiva.

Embora o número de participantes crianças e jovens adolescentes, em ambas as Conferências livre fossem em torno de 75% a 85% dos inscritos, nas Conferências municipais, o percentual de participação foi reduzido para 60%, sendo os adultos ainda os principais protagonistas. De todo modo, os percentuais não são desprezíveis, também, porque a qualidade na representação precisa ser considerada. A maioria representavam escolas públicas, serviços de convivência e fortalecimento de vínculos, programas de formação para o mundo do trabalho, projetos culturais e projetos esportivos. Um importante recorte para um coletivo de representação de uma parcela majoritária da população da cidade, formada por famílias trabalhadoras dos setores de serviços e produção e usuárias de serviços públicos.

E o que se viu produzir nessas modalidades de participação social enfrentadas pelos jovens adolescentes? A maioria testava suas habilidades de oratória em pequenos grupos e, com base nessa habilidade eram eleitos os possíveis candidatos a delegados e representantes do Fórum Permanente de Adolescentes⁵, instância que ocupa duas cadeiras de Conselheiros no CMDCA da cidade. Com este exercício de participação os jovens adolescentes aprendem que podem (e desejam) colocar representação nas Conferências estadual e nacional, além de ocuparem as duas vagas de conselheiros (2 titulares e 2 suplentes) junto ao Conselho Municipal, conforme exposto.

Observou-se, igualmente, um aprendizado institucional que gerou impacto direto na cultura dos organizadores adultos. Planejar a Conferência com atividades de caráter lúdico, nas quais educadoras, educadores e os próprios jovens adolescentes foram convidados a conduzir a parte protocolar, assim como os momentos de grupo e plenária geral, foi transformando o formato e as formas de comunicação da Conferência. Os adultos entenderam que a participação vai além de, meramente, “dar opinião”: é um direito e um dever, não podendo alegar-se desconhecimento das necessidades reais dos jovens adolescentes.

A dinâmica de participação e aprendizado mútuo (dos jovens adolescentes e dos adultos organizadores) da experiência relatada se conecta profundamente com o afirmado por Paulo Freire: “Não há

5 O Fórum Permanente de Adolescentes do município de Novo Hamburgo segue as diretrizes do Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (FNDCA).

docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (2002, p. 13). Entretanto, se neste processo não existir a consciência de que é necessário eliminar a “condição de objeto, um do outro”, os efeitos deste processo de aprendizado mútuo estarão apenas performando uma realidade que será imediata e passageira. Freire reforça: “É preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (2002, p. 13).

Apoiamos esta análise também na “pedagogia engajada” (Hooks, 2017, p. 25). A autora, inspirada em Paulo Freire, defende uma educação holística que integra a mente, o corpo e o espírito, valorizando as vozes e experiências de todos os atores do processo pedagógico, desafiando as estruturas de poder, opressão e desigualdade, promovendo o pensamento crítico e a busca coletiva pela liberdade, encorajando-nos a transgredir. A reivindicação dos jovens adolescentes e a consequente inclusão de educadores, educadoras e dos próprios jovens adolescentes para conduzir as atividades protocolares e de participação refletem o desejo de engajamento no processo de participação, que é, em si, um ato educativo e político. A mudança no formato da Conferência é um exemplo de transgressão de normas adultocêntricas, transformando a participação em uma prática da liberdade, onde todos se arriscam a sair do estabelecido, promovendo um mútuo aprendizado e a conexão entre saberes, não somente o saber que está nos livros, mas também o saber acerca de como viver no mundo.

Destacamos ainda a participação da Escola Municipal de Educação Básica Prof^a Adolfinia Diefenthaler. Ela foi amplamente reconhecida em 2022 por seus processos educativos que incentivam a participação da comunidade escolar. Um de seus maiores destaques foi ter se tornado finalista do World’s Best School Prizes (Prêmios de Melhor Escola do Mundo), um evento considerado o “Oscar da educação”. A escola demonstrou seu compromisso com a participação democrática ao integrar a comissão organizadora da Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA, 2022). Essa vaga, geralmente ocupada por um servidor público da gestão, foi preenchida também pela escola, reforçando seu papel ativo na comunidade, impactando diretamente no aprendizado e na “presencialidade” dos estudantes nas respectivas conferências, incluindo as livres.

É possível afirmar o resultado de um aprendizado político por parte das crianças e dos jovens adolescentes, quando demonstram compreender a lógica da participação social, quando tomam os problemas da realidade como referência para a elaboração de um projeto contra hegemônico de sociedade, expondo seu aprendizado nas plenárias, mas, também, quando apresentam objeções, destaques, emendas e manifestam-se com moções. Nesse sentido, observou-se que o exercício de uma práxis educativa provoca e produz rupturas no discurso de fazer política “para” crianças e adolescentes, para uma prática de fazer política “com” crianças e adolescentes, fortalecendo a condição salvaguardada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente que os reconhece como sujeito de direitos.

A experiência da educação cidadã em grupos de família

A segunda experiência discorre acerca do trabalho da política de assistência social com uma família identificada por ter tido muitos de seus direitos violados. Na casa, residem a mãe de 53 anos e 3 filhas com idades de 17, 15 e 11 anos, respectivamente. Na dinâmica da família, o conflito mais urgente se originava pela ausência de diálogo, agravada pelas dificuldades manifestadas pela mãe.

Já no primeiro encontro mediado por uma educadora social, veio à tona a situação de que as músicas que as filhas escutavam desagradaram o gosto da mãe. Essa, por sua vez, não conseguia permitir a fala das filhas, a tal ponto que foi necessário instituir o procedimento “objeto da palavra”⁶, que permite, grosso modo, que as falas dos envolvidos sejam alteradas, mediante combinação e mediação. Com muita dificuldade, a mãe conseguiu ouvir o argumento das jovens adolescentes quanto ao gosto pela música: tratava-se de uma banda sul-coreana, a qual eram fãs. Nesse dia e nos encontros subsequentes ficou definido que escutaríamos canções do referido grupo, apesar dos argumentos contrários da mãe.

Após estabelecer, novamente, a condição para o diálogo, no segundo encontro escutou-se uma canção do grupo, ao mesmo tempo em que se acompanhava a letra traduzida para o português. A mãe, que não se continha na sua inquietude, teve dificuldade para escutar, mas foi dando pistas de que a poesia era boa. Destacou uma frase, atribuindo o significado de “que é necessário ter fé, acreditar e ter esperança” e expressou que a canção lhe “trouxe algo bom para o coração”.

⁶ O objeto da palavra (BOYES-WATSON e PRANIS, 2011) é um elemento utilizado nos círculos de construção de paz com a finalidade de regular o fluxo do diálogo entre os participantes. Somente a pessoa “segurando” o objeto da palavra pode falar. A estratégia permite ao detentor do objeto falar sem interrupção e aos ouvintes ficarem escutando, evitando distrações e despreocupados quanto à necessidade de responder para quem e sobre o que está falando.

Este exercício inaugurou o aprendizado do diálogo, importante recurso para enfrentar tantas situações de conflitos, violências e agravos que atravessam a família, entre eles, um quadro de ansiedade constante, dentre outras questões próprias do inacabamento humano, mas, especialmente, de quem carrega consigo marcas de violências.

Essa mãe possuía pouca credibilidade na sua própria família, da qual recebeu o título de “louca”. No contexto dos encontros que se seguiram, relatou que sentia muita vergonha de si mesma, destacando três episódios que marcaram negativamente a sua vida: o primeiro, o fato de ficar muito tempo sem os dentes, pois eles estragaram e foi necessário extraí-los e, por essa razão, deixou de sorrir. O segundo episódio diz respeito à vergonha de ser mãe de dezoito filhos; segundo ela, todas as vezes que refere este fato, escuta comentários depreciativos e preconceituosos. Por fim, o terceiro marcador de exclusão: a condição de nunca ter conseguido aprender a ler e escrever — apesar de vários anos na escola, nunca passou da primeira série.

O curioso é que a mãe demonstrou habilidade de ler com um pouco de esforço, ainda assim, não reconhecia esta capacidade em si. Obviamente, com a mediação pedagógica e a disponibilidade para aprender a arte do diálogo, sua autoconfiança foi sendo fortalecida, percebendo-se como uma pessoa capaz, obtendo maior compreensão por parte das filhas e gerando uma disponibilidade para saber e ser mais. Nesse sentido, como afirma Freire, “se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial” (Freire, 1987, p. 45). Portanto, na perspectiva de Freire, a essência da humanização reside no ato dialógico, que atua como a ferramenta que fortalece a autoconfiança e a percepção de ser capaz – a aquisição da significação de que fala Freire. Assim, o processo de pronúncia do mundo gera não só o conhecimento, mas a expansão da própria identidade, traduzida pela vocação do ser humano de ser mais, transformando a realidade relacional e pessoal do sujeito, o que se manifesta na “maior compreensão por parte das filhas”.

Vale dizer que essa experiência de caráter educativo ocorreu no domicílio da família, cuja técnica é nomeada como “encontro pedagógico” (Freire e Horton, 2003)⁷. Sua dinâmica foca no olhar para as realidades com

7 Em geral, essa técnica, por vezes, é identificada com a conhecida visita domiciliar (VD). Na compreensão de Samaro (2014), a VD é uma técnica social, de natureza qualitativa, por meio da qual o técnico social do SUAS se dedica sobre a realidade social com a intenção de conhecê-la, descrevê-la, compreendê-la ou explicá-la. Tem por locus o meio social, especialmente o lugar social mais privativo e que diz respeito ao território social do sujeito: sua casa ou local de domicílio.

amparo na ação-reflexão-ação, colaborando para que o sujeito coletivo se perceba nos seus cotidianos de vida e neles se implique. Esse encontro pedagógico é potente para apreender formas de pensar um mundo melhor para si e para os outros, e os encontros supõem o mesmo princípio da primeira experiência relatada: o *fazer com*.

No intercurso deste trabalho foi fundamental reestruturar a relação com a escola de forma que essa não mais reforçasse a ideia de incapacidade da família, especialmente da mãe das jovens adolescentes. Em uma escola onde, além de duas das filhas estudavam outros dois filhos que moravam com o pai, teve-se o cuidado de traçar estratégias junto à orientadora pedagógica para fortalecer a mãe, em seu papel junto à instituição escolar.

O objetivo alinhado entre ambos serviços (escola e CREAS) era reforçar a capacidade materna de participação e decisão na vida escolar dos filhos. O resultado dessa articulação foi positivo para a mãe, que passou a ser vista pelos filhos que moravam com o pai, como alguém que também se importava com eles. Ela começou a cobrar a frequência dos meninos nas aulas do Programa Movimentos e Vivências na Educação Integral (MOVE)⁸ e no reforço escolar, além de questionar as faltas excessivas de um deles. Com isso, a mãe fortaleceu sua imagem, sentindo-se mais capaz diante da família e reafirmando que não havia abandonado sua responsabilidade, mesmo com os filhos não morando com ela.

Com base nos princípios dos estudos de Freire, a experiência realizada com a família, em especial com a mãe, é um claro exemplo de educação cidadã. Ao conseguir verbalizar suas “vergonhas” - como a perda dos dentes, o número de filhos e o analfabetismo - ela não apenas se libertou de um peso pessoal mas, também, denunciou um sistema que a oprimia. Sua falta de credibilidade, percebida na família e na comunidade, era o resultado de violências e exclusões sofridas, mas não reconhecidas pelas escolas, família e comunidade. Essa denúncia de sua realidade, contida em seu relato, é o que Freire (2000, p. 118 e 119) chamaria de “pensamento profético”. A mãe não apenas descreveu o mundo “como está”, mas, ao fazê-lo, anunciou um futuro diferente, “como poderia ser”. Sua jornada de autodescoberta e o fortalecimento de sua autoconfiança demonstram que o futuro não é “fatalista”. Ele é problemático, pois exige “esforço, diálogo e esperança”.

8 Criado em 2018 pela Secretaria de Educação (SMED) de Novo Hamburgo, o Programa Movimentos e Vivências na Educação Integral (MOVE) busca qualificar as aprendizagens, diversificar as experiências e contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. Presente nas 52 Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs) da cidade, a iniciativa amplia o tempo de permanência e as vivências a partir de atividades diversificadas, educativas, lúdicas e recreativas (PMNH, 2024).

Podemos afirmar que o uso do procedimento “objeto da palavra” e da técnica “encontro pedagógico” possuem forte caráter educativo e, embora, sejam realizados pela política da assistência social e no âmbito do espaço privado. Tal contexto não pode permitir que tais intervenções sejam reduzidas à práticas assistencialistas.

A escola, a socioeducação e a necessidade de reafirmar a urgência de uma educação inteira: algumas considerações de finalização

Biesta (2013), atento para a importância de cada indivíduo tornar-se “presença”, alerta que só podemos nos tornar presença num mundo povoado pela pluralidade e pela diferença, ainda que esta condição, tão necessária socialmente, torne a educação um processo difícil. O reconhecimento da diversidade e o direito à educação de todos, por vezes, sustenta a tese de que a educação escolar vai mal por que os estudantes não têm interesse pelos estudos e que a diversidade torna o ensino impossível. O resultado deste discurso, não raras vezes, sustenta a defesa da segregação, camuflada em apressados pareceres pautados por avaliações que pouco consideram a realidade. Para as crianças pobres, com dificuldades de todas as ordens, para aquelas com deficiências ou necessidades específicas, apregoa-se que o melhor é que não estejam nas escolas, mas em instituições especializadas e/ou em projetos com fins de ocupação do tempo livre. Embora esses vieses tenham sido banidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda é narrativa corrente e fere, brutalmente, o direito à educação de todos e todas.

Biesta, ainda, sugere o questionamento: onde o sujeito humano, como um indivíduo único e singular, torna-se “presença”, focalizando as dimensões sociais e éticas de “tornar-se presença?” Certo é que só podemos nos tornar presença num mundo habitado por outros, que são diferentes de nós. Deste modo, a presença, a inteireza e a integralidade do ser tornado estudante ou seu familiar requer, no âmbito da educação escolar, uma instituição empática e acolhedora e uma sala de aula enquanto um lugar de entusiasmo.

Por isso a reflexão posta neste ensaio enseja pensar sobre uma modalidade de educação integral que aconteça pela mediação de políticas sociais, públicas, associada à vida de crianças, adolescentes, adultos e de comunidades. Igualmente, quando levada a efeito por instituições, por meio de práticas que permitam refletir sobre o que temos e o que nos falta, na perspectiva da educação, enquanto direito humano.

Nesse caminho se cumpre pensar sobre a relevância de professores, de educadores sociais quando comprometidos com uma educação, cuja finalidade aponte para a responsabilidade por um segundo nascimento, para a natalidade, no sentido atribuído por Arendt (2002, 2010) numa “vinda ao mundo” de seres únicos e singulares, mas, também, plurais e diferentes. Caso na educação, escolar e não escolar, predomine o mal estar, a segregação, práticas excludentes, faz-se necessário desenvolver estratégias pedagógicas capazes de “perturbar esta atmosfera” (HOOKS, 2017).

Para Hooks (2017), ingressar num espaço que se pretenda educativo, munidos da vontade de partilhar o desejo de estimular o entusiasmo é, para a autora, um ato de transgressão. Evidentemente, impõe-se romper com a ideia de que a escola, a sala de aula, o projeto socioassistencial, o espaço de convivência, por exemplo, devem ser sempre locais seguros e harmônicos. Reconhecer as diferenças exige de nós a disposição de ver territórios, instituições e grupos reconfigurados na sua pluralidade, diversidades e, especialmente, em suas contradições enquanto espaços, tempos e constructos necessários ao confronto de ideias, resistências ao pensamento único, nunca em estratégias postas a serviço de práticas de exclusão.

Hooks (2017), também, encoraja educadoras e educadores a se permitir sentir medo, se enganar, errar e “abraçar a mudança”, porque o conhecimento tem que ter relação estreita com as lutas do povo. A autora recomenda o aprendizado da transgressão como caminho para mudar valores e hábitos de ser nos nossos cotidianos de vida e, assim, assumirmos o compromisso com a liberdade, embora cientes de que vivemos numa cultura da dominação. “Muita gente se diz comprometida com a liberdade e a justiça para todos; mas seu modo de vida, os valores e os hábitos de ser [...] ajudam a manter a cultura da dominação, ajudam a criar um mundo sem liberdade (HOOKS, 2017, p.42).

Muito recentemente, o mundo pós-pandemia alargou os desafios de viver em sociedade, não apenas nos aspectos econômicos, da produção e distribuição da riqueza mas, principalmente, mediante os déficits educacionais, de fraturas e perdas nos relacionamentos interpessoais e familiares. Além da necessidade de buscar enfrentar as mazelas deixadas na saúde física e mental de muitos, práticas educativas ao longo da vida e em colaboração nunca foram tão necessárias no pós pandemia. Por isso, uma educação transgressora, nos modos como apresentada por Hooks (2017), deve nos encorajar a afirmar nossa solidariedade por meio da crença em um espírito de abertura intelectual que celebre a diversidade, acolha a divergência e se regozije com a coletividade, Um educação

transgressora está sempre disposta a transformar, para tanto, também necessita permanecer paciente e vigilante, aconselha Hooks (2017).

Desse modo, enquanto permanece como utopia, a oferta de uma escola de educação integral, pública e de qualidade, socialmente justa e para todos e todas, resta a defesa da articulação entre diferentes contextos que componham conjuntamente com as salas de aula, espaços e tempos de ação educativa. Segundo Severo e Zucchetti (2020), as comunidades e a cidade, como instância educativa com seus aparatos culturais (parques, praças, museus, igrejas, cinemas, etc.), podem se constituir experiências educativas de qualidade e outros modos de socialização com relações mais horizontais, necessárias ao reconhecimento do outro como legítimo da convivência (MATURANA, 1998).

Nesse contexto, uma pedagogia integradora, na modalidade de educação integral, prescinde da articulação de práticas de educação escolar e não escolar. Uma pedagogia desse tipo pressupõe uma intencionalidade rigorosa entre diferentes saberes e contextos educativos, o que somente se torna possível de ser construído por meio do diálogo, da participação e de práticas intersetoriais.

Talvez a presença do binômio integração/desintegração, escolar/não escolar nos coloque mediante a concepção de uma “desterritorialização” da sala de aula, da abertura de fendas nos muros das escolas. Mas em que medida isto ocorre? Quais são as condições materiais para que tal modalidade educativa produza tamanha ruptura com um modelo de educação hegemônico, altamente prescritivo, cujos resultados são determinados por métricas demasiado disciplinares e que desconsideram saberes prévios, a cultura popular e uma formação comunitariamente referenciada?

Essas são indagações que ampliam o debate e se desdobram nas demandas pela sua continuidade. As sinalizações didáticas feitas neste texto, contudo, não se propõe a um exame crítico das condições concretas que as escolas possuem para efetuar a oferta de ensino em tempo integral ou de jornada ampliada. Mas reconhece que essas vão desde entraves estruturais à dificuldades de gestão, financiamento, valorização do trabalho docente, de vontade política.

Como afirma Cavaliere (2009, p. 61), a escola se constitui na dinâmica da sociedade e a estabelece como um ponto central de uma rede de instituições com as quais se integra na complexa tarefa de educar. Isso exige que a função da escolarização seja definida na direção do seu “[...] fortalecimento como local público destinado a garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças e jovens brasileiros”.

Desse modo, testemunhamos e defendemos o exercício de participação nas Conferências livres, que além de qualificar as Conferências municipais, representam uma opção metodológica que amplia as dimensões da diversidade, liberdade, criatividade e informalidade, garantindo a descentralização, pois deslocam-se para e em diferentes territórios da cidade. Os relatos das crianças e jovens adolescentes apontam para essas aprendizagens. E, mesmo que, no nosso entendimento, a participação das crianças nas conferências livres tenham se mostrado discreta, é fundamental que as instituições organizadoras promovam a participação desde a primeira infância, cultivando a cultura de engajamento desde cedo. Para isso, é necessário criar estratégias intencionais que estimulem a participação de todas as idades. Afinal, crianças e adolescentes são sujeitos de direitos em todas as fases da vida. A dimensão da experiência prática é essencial, como afirma Paulo Freire (1987, p. 77): “um homem não aprende a nadar numa biblioteca, mas na água”. O autor nos convida a proporcionar oportunidades reais para que crianças e jovens se envolvam ativamente, especialmente nas conferências livres, onde suas vozes são ouvidas e valorizadas.

Por fim, afirmar a relevância do compartilhamento de conhecimentos socialmente necessários para a produção de lugares comuns em educação. Experiências existem, relatamos duas, muitas outras se multiplicam pelo território nacional, contudo, torna-se urgente jogar luz sobre elas. Há uma boa luta a lutar; há narrativas a desfazer, entre elas as de que existem impossibilidades para o trabalho coletivo, necessário à convergência de políticas públicas na busca pela emancipação humana, cidadania, qualidade de vida, entre outros. O direito a uma educação inteira, para todos e todas, inclusive aos que não tiveram acesso à escola no seu tempo certo é um objetivo a ser buscado para, inclusive, podermos garantir um país democrático e com justiça social.

Uma educação inteira, neste sentido, pode ser construída no encontro entre as teleologias das escolas públicas e de projetos socioassistenciais quando, por meio do trabalho coletivo, planejado e intencional, tendo como suporte a intersetorialidade entre políticas públicas sociais. A convergência de ideários de gestores, professores, educadores responsáveis pela formação integral de cidadãos brasileiros, especialmente, àqueles que se encontram vulnerabilizados socialmente é, no nosso entendimento outro fator a ser potencializado.

Referências

- ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo, Perspectiva, 2002.
- ARENDT, H. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010.
- BATISTA, C. B; ANDRADE, V. S. F. Educação integrada e espaços de aprendizagens: diálogos entre escola e projeto social. Gerais, *Rev. Interinst. Psicol.*, Juiz de fora, v. 3, n. 1, p. 02-11, jul. 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202010000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 abr. de 2025.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. – *Obras escolhidas*. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BIESTA, G. J. J. A *(re)descoberta do ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BIESTA, G. J. J. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BOYES-WATSON, C. e PRANIS, K. *No coração da esperança: guia de práticas circulares*. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011. Disponível em: https://parnamirimrestaurativa.files.wordpress.com/2014/10/guia_de_praticas_circulares.pdf Acesso em: 12 de mar. de 2025.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: *Lei federal nº 8069*, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- CMDCA. *Relatório da X Conferência e II Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente: proteção integral, diversidade e enfrentamento das violências*. Novo Hamburgo, 2018. Inédito.
- CMDCA. *Relatório da XI Conferência e IV Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente: situação dos direitos humanos de crianças e adolescentes em tempo de pandemia da Covid-19*. Novo Hamburgo, 2022. Inédito.
- FREIRE, P. e HORTON, M. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª Edição São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Política e Educação*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de José Fernando Campos Forte. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.
- PMNH - Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo. *MOVE: programa amplia tempos e vivências nas escolas municipais*. Secretaria Municipal de educação, Novo Hamburgo, 2024. Disponível em: <https://www.novohamburgo.rs.gov.br/noticia/move-programa-amplia-tempos-vivencias-escolas-municipais>. Acesso em 22 out, 2025.
- SAMARO, S. *Visita domiciliar: teoria e prática*. 1ª ed. Campinas, SP: Papel Social, 2014.
- SEVERO, J. L.; ZUCCHETTI, D. T. Pedagogia integradora: sinalizações didático-curriculares para experiências de educação integral. *Educação*. 9(3), 9–26. 2020 <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v9n3p9-26> Acesso em 14 de abr. de 2025.
- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME. Escolas do RS e PE são finalistas em prêmio internacional. *Conviva Educação*. Brasília, 2022. Disponível em: https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/3875. Acesso em 08 Agosto, 2025.

ZUCCHETTI, D. T. e FERREIRA, A. G. Da escola de tempo integral à educação integral: as circunstâncias e o ideal do desenvolvimento humano. *In*: SEVERO, J. L. R. e POSSEBON, E. G. (orgs). *Fundamentos e temas em pedagogia social e educação não escolar* - João Pessoa: Editora UFPB, 2019 Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/587> Acesso em: 12 de abr. de 2025.

ZUCCHETTI, D. T.; LEMES, M. A. e GRABOWSKI, G. Estudantes em tempo integral: a urgência de educar e cuidar por meio da integração das políticas sociais. *Revista de Ciências Humanas*, 26 (1), 31–49, Frederico Westphalen, RS, 2025. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/5025/3896>. Acessado em 02 de agosto, 2025.

Submetido em outubro de 2025
Aceito em fevereiro de 2026
Publicado em abril de 2026

