

Políticas Educativas, Intersetorialidade e Desenvolvimento Local

Flávia Temponi Góes¹

Lucília Regina de Souza Machado¹

¹Centro Universitário Una, Belo Horizonte/MG - Brasil

RESUMO – Políticas Educativas, Intersetorialidade e Desenvolvimento Local. O artigo apresenta reflexões sobre potencialidades das relações entre políticas educativas, ações intersetoriais e desenvolvimento local. Recorreu à pesquisa bibliográfica sobre princípios, fundamentos e pressupostos de propostas e programas socioeducacionais, que buscam realizar tais articulações. Concluiu que há, nos discursos dos autores consultados, argumentos fortes e auspiciosos quanto ao potencial de inovações sociais e educacionais nessas relações. Contudo, a realização de tais expectativas depende de condições e possibilidades não isentas de conflitos e contradições, pois pressupõem por em contraposição diferentes pontos de vista e estratégias sociais, nem sempre voltadas para o mesmo horizonte de transformações sociais.

Palavras-chave: Política Educativa. Intersetorialidade. Desenvolvimento Local.

ABSTRACT – Education Policy, Integration of Sectors and Local Development. This article presents some reflections about the relationship among the educational politics, integration of sectors and local development. Therefore, we recurred to the bibliographic research about the principles, fundamentals and assumed proposals and socio-educational programs that try to make these articulations happen. We concluded that there are strong and auspicious arguments in the authors' speeches concerning the social and educational innovations in these relationships. However, the realization of these expectations depends on the conditions and possibilities which are not free from conflicts and contradictions for they assume that they set a different contraposition of points of view and social strategies, not always towards the same horizon of social transformations.

Keywords: Education Policy. Integration of Sectors. Local Development.

Introdução

Assiste-se hoje, no Brasil, ao processo de reordenamento da gestão das políticas públicas decorrente dos preceitos instituídos pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), com a finalidade de descentralizar, democratizar e compartilhar com outras instâncias políticas as ações governamentais antes centralizadas nos sistemas federal e estaduais. Esta mudança fortaleceu os municípios nos processos de tomada de decisões conferindo-lhes maior autonomia na distribuição dos recursos e gastos públicos. No discurso governamental, passaram a constar os temas da descentralização, democracia e participação popular (Senhoras, 2007; Pacheco, 2008a).

Com a perspectiva de descentralização, vem sendo reestruturado o aparelho estatal mediante novas relações socioinstitucionais entre Estado e sociedade e melhoria da qualidade de vida¹ dos cidadãos. Isto implicou estabelecer “as relações de poder e a ação compartilhada do Estado e da sociedade civil na provisão de bens e serviços que atendem as necessidades humanas básicas” como a saúde, a educação, a moradia, o emprego e renda, dentre outros (Comerlato et al., 2007, p. 266). O redesenho das estruturas e das relações políticas tem colocado a necessidade da “transferência de poder dos níveis centrais para os periféricos” (idem), do melhor aproveitamento da distribuição dos recursos públicos e de mais agilidade na gestão das políticas econômicas, sociais e educacionais (Senhoras, 2007; Comerlato et al., 2007).

O incentivo à participação dos sujeitos sociais (usuários e demais interlocutores) tem sido uma mudança importante na estratégia de solução dos problemas enfrentados pela população desfavorecida economicamente. Pretende-se, assim, identificar interesses e demandas do contexto local com base no conhecimento de necessidades sociais tendo em vista a aplicação eficaz dos recursos financeiros.

Considera-se o termo “local” como a “delimitação de um espaço territorial mais restrito, podendo ser uma cidade, município ou um bairro, as relações sociais que nele se desenrolam (hierarquias ou não) e as forças endógenas” (sociedade civil, comunidade, instituições, associações, igrejas, dentre outros) presentes nestes espaços, que “[...] se mobilizadas articuladamente, constituem as bases de um projeto de desenvolvimento” (Knopp, 2008, p. 52).

Para melhorar a qualidade de vida, garantir condições dignas de sobrevivência e a oferta dos bens e serviços públicos básicos distribuindo os recursos financeiros de forma mais racional são necessárias “[...] ações coordenadas entre diferentes áreas e setores², sistemas sociais, culturais e econômicos, de abrangência local ou regional” (Comerlato et al., 2007, p. 266). No entanto, verifica-se, em especial com as políticas públicas municipais, a fragmentação das atividades sociais, programas e projetos que são desenvolvidos isoladamente, muitas vezes, sem articulação e interação com outras áreas setoriais. Observa-se, também,

que tais políticas sofrem com as tensões e disputas locais decorrentes de divergências de interesses de grupos e de classes sociais. Elas estão sujeitas, ainda, à “instabilidade administrativa, pois existe a cultura de que a continuidade das ações da gestão anterior não representa dividendos para a gestão atual” (Senhoras, 2007, p. 6).

Tal lógica se traduz por política de governo e não de Estado, sem perspectivas e garantias de continuidade. Nessa direção, a compartimentação das diferentes ações dos setores governamentais se reflete na má distribuição dos recursos, no aumento da “desarticulação inter-institucional e [n]a falta da integralidade na atenção ao conjunto dos direitos sociais” (Senhoras, 2007, p. 6), bem como nos problemas sociais vividos pela população brasileira.

As políticas sociais em curso no Brasil têm, em sua maioria, evidenciado a ausência de ações integradas. Conforme Gaetani (1997, p. 15), “[...] as áreas de saúde, educação, assistência social, emprego, habitação, saneamento básico, entre outras” não se articulam, não se interagem, “não dialogam entre si e não se propõem a desenvolver um esforço institucionalizado e sistemático de compatibilização de ações e construção de sinergias e complementaridades” (Gaetani, 1997, p. 15). Embora as ações políticas se dirijam às mesmas pessoas, as organizações setoriais tendem a tratar o cidadão e seus problemas de maneira fragmentada oferecendo serviços isoladamente (Leite; Duarte, 2005).

Para resolver tais descompassos e como “alternativa capaz de encontrar novos arranjos e novas articulações” (Comerlatto et al., 2007, p. 266) entre as ações setoriais, surge o conceito de intersectorialidade a referenciar os esforços de ligação e integração das políticas públicas. A ideia é a de que a população, por meio da intersectorialidade: a) seja assistida em todos os seus aspectos sociais, econômicos, culturais e outros; b) melhore a qualidade de vida e bem-estar e; c) seja estimulada a buscar novos saberes e alternativas para solucionar seus próprios problemas. A despeito do viés neoliberal de transferir responsabilidades estatais para a sociedade, há nesse chamado à mobilização a perspectiva da participação social e o anseio de que as dificuldades sociais sejam minimizadas e os direitos sociais sejam efetivados.

Para Junqueira (1999, p. 27),

A intersectorialidade constitui uma concepção que deve informar uma nova maneira de planejar, executar e controlar a prestação de serviços para garantir o acesso igual dos desiguais. Isso significa alterar toda a forma de articulação dos diversos segmentos da organização governamental e dos seus interesses.

Contudo, agir e atuar “intersectorialmente acarreta mudanças nas práticas e na cultura das organizações gestoras de políticas públicas” (Comerlatto et al., 2007, p. 266), como também, nas atitudes e nas ações da população. A intersectorialidade: a) remete a uma noção integrada dos problemas sociais e de suas soluções; b) busca “[...] otimizar os re-

cursos escassos procurando soluções integradas, pois a complexidade da realidade social exige um olhar que não se esgota no âmbito de uma única política social” (Junqueira, 1999, p. 27) e; c) pretende estimular novas ações, inspirando ideias que levem ao fortalecimento da gestão social das políticas públicas e ações de caráter intersetorial.

A lógica intersetorial rompe com a ideia de fragmentação das ações setoriais, surge para “dinamizar a relação do governo com o cidadão, considerando as demandas em sua totalidade e buscando resultados que promovam o desenvolvimento social” e a inclusão das pessoas discriminadas pela sociedade (Ckagnazaroff; Melo, 2005, p. 05). No entanto, a ação intersetorial depende da capacidade dos atores sociais³ de identificar e articular os interesses coletivos em prol do enfrentamento dos problemas vividos pela população. Depende, sobretudo, da existência de projetos com essa vontade política de transformação social.

Nesse contexto, a intersetorialidade constitui-se “numa nova forma de trabalhar, de governar e de construir políticas públicas, que possibilite a superação da fragmentação dos conhecimentos e das estruturas sociais a fim de produzir efeitos mais significativos” na solução dos problemas identificados, por meio das ações coletivas dos atores sociais (Comerlatto et al., 2007, p. 268). Ações coletivas pressupõem a articulação de diferentes setores sociais e se dá como um processo que possibilita: a) a integração convergente entre os diferentes segmentos sociais; b) a construção de redes intersetoriais capazes de articular, integrar e conhecer as reais demandas da população em situação de vulnerabilidade social; c) o fortalecimento do poder dos setores populares; d) a produção de novos conhecimentos.

Diante disso, as redes surgem como uma alternativa para estruturar a intersetorialidade em suas ações coletivas, reunir uma “[...] multiplicidade e uma heterogeneidade de interlocutores e parceiros interessados em instituir de modo público as garantias para a proteção e o desenvolvimento social” (Comerlatto et al., 2007, p. 269). Destaca-se como uma estratégia para estabelecer “[...] vínculos horizontais de interdependência e de complementaridade” entre as diferentes organizações sociais (Comerlatto et al., 2007, p. 269). Para Cury (1999, p. 52), “[...] através das redes, as organizações estão conseguindo multiplicar iniciativas, trabalhar sua diversidade e segmentação”, construir novos saberes, novas práticas para a gestão das políticas públicas sociais e pensar em novas estratégias de promoção do desenvolvimento local.

O desenvolvimento local é aqui entendido como aquele que se organiza e se regula pela base da sociedade e que vai além dos aspectos econômicos, implicando mudança de foco, por estar centrado nas pessoas e no seu ambiente. Implica no deslocamento de perspectiva com relação ao paradigma dominante, ao priorizar outros elementos-chave da racionalidade do desenvolvimento, especialmente, a tentativa de conciliação entre a democracia política e a democracia econômica (Milani, 2004; Senhoras, 2007). Põe à mostra a dimensão territorial dos pro-

cessos econômicos, chamando a atenção para o espaço onde as pessoas vivem e para a participação comunitária. Proporciona o envolvimento direto dos cidadãos nos assuntos da gestão dos recursos localmente disponíveis, bem como a capacidade de organização da sociedade em torno dos seus interesses. Em resumo, compreende a “execução de políticas de fortalecimento e qualificação das estruturas internas de um território” (Senhoras, 2007, p. 8).

Assim, com o desenvolvimento local pretende-se: 1) promover mobilizações sociais informadas por relações de poder horizontais; 2) buscar a iniciativa em ações coletivas e estimular o sentimento de apropriação das políticas pelas comunidades; 3) fomentar a sinergia de esforços sociais por meio da convergência das informações e dos conhecimentos de uma comunidade; 4) alcançar a maturidade e a coesão do tecido social e; 5) construir perspectivas de melhoria das condições de vida e das vivências entre as pessoas (Senhoras, 2007). É importante, porém, destacar que tudo isso demanda intencionalidade política, explicitação das contradições existentes e busca de realização de consensos fundamentais.

Nesse contexto, pensar em intersectorialidade e desenvolvimento local requer o envolvimento de diversas dimensões governamentais (saúde, educação, economia, meio ambiente, cultura, etc.) relacionadas à noção de práticas integradas e ao envolvimento das pessoas nos problemas e nos interesses comuns. Além disso, implica “considerar os diferentes padrões de inter-relacionamento ativo dos diversos atores da sociedade” (Leite; Duarte, 2005, p. 03), a desigualdade de acesso a informações e de capacidade de influência, a necessidade de considerar a importância da participação ampliada das pessoas nos processos decisórios.

Este artigo apresenta reflexões sobre as potencialidades das relações entre política educativa, ações intersectoriais e desenvolvimento local. Para tanto, recorreu à pesquisa bibliográfica sobre princípios, fundamentos e pressupostos de propostas e programas socioeducacionais, que buscam realizar tais articulações. Com o exercício da análise bibliográfica, pretendeu identificar elementos de interesse para a pesquisa, formulação, operacionalização e avaliação de programas político-educacionais, que se pretendem intérpretes e instrumentos de políticas de desenvolvimento local.

A Educação Para e Com o Desenvolvimento Local

No Brasil, as políticas públicas, inclusive as educacionais, vêm se responsabilizando, cada vez mais, pela proposição e fortalecimento de ações (planos, programas e projetos) que possibilitem melhorias nas condições de vida das populações. Como consequência das reivindicações e lutas sociais, ampliou-se o entendimento sobre a necessidade de articulações das esferas políticas, econômicas, educacionais e sociais, fundamentadas na busca da sustentabilidade ambiental, qualidade de

vida e democracia social como forma de estimular o desenvolvimento local. Trata-se da busca de sinergias, que pressupõem a “[...] participação da sociedade nos processos decisórios, a democratização das informações e do acesso aos bens e serviços públicos, o resgate da autonomia e da identidade local” bem como a implementação de programas intersectoriais, que visem ao atendimento do indivíduo em todas as dimensões: políticas, econômicas, sociais, culturais, tecnológicas e outras (Senhoras, 2007, p. 14).

Para tanto, acredita-se que a articulação das estratégias educacionais desenvolvidas pela escola e pelos programas governamentais seja capaz de estimular a conversão dos conhecimentos produzidos pelas comunidades, inclusive os escolares, em processos e produtos (bens e serviços) que representem inovações e impulsionem as dinâmicas de desenvolvimento local. Nessa direção, a escola tem sido vista como um dos equipamentos sociais e comunitários de fundamental importância na oferta de uma educação que possibilite aos alunos maior compreensão da realidade local e capacidades pessoais de interferir e promover mudanças por meio da busca de solução para os problemas vividos por eles e suas famílias (Klein, 2002).

Ademais é esperado que a escola propicie o ambiente e o espaço favoráveis a isto, que haja o envolvimento e interesse dos professores em desenvolver projetos que vislumbrem uma prática educativa inovadora e que o processo pedagógico esteja centrado na aprendizagem do aluno. Mas é importante lembrar e ressaltar que “os professores trabalham em contextos de complexidade, incerteza, singularidade, instabilidade e conflito de valores” (Klein, 2002, p. 131) e que tais aspectos podem interferir, positiva ou negativamente, na qualidade do trabalho pedagógico.

Assim, Torres (2004), Zárate e Artesi (2001), Martinez (2003), Dobbor (2006), dentre outros, revelam a crescente necessidade de ampliação dos debates sobre a importância da escola e das políticas educativas como intérpretes e meios de promoção do desenvolvimento local. Tais estudos vêm mostrando que a socialização e a formação produzidas por meio da vivência escolar e orientadas pela necessidade e lógica do desenvolvimento local podem jogar papel fundamental importância para transformações sociais significativas.

Esboços desta orientação podem ser encontrados em diversas iniciativas no país. Em Santa Catarina, gerou-se o projeto “Minha Escola – Meu Lugar”, por meio do qual o estudo dos problemas locais está sendo inserido nos currículos escolares. Paralelamente, as universidades regionais – como Lajes, Blumenau e outras – estão contribuindo com a elaboração de visões da situação e necessidades regionais, o que por sua vez está gerando material para o ensino fundamental, mas também as escolas médias, as instituições de formação profissional e as próprias universidades. Gera-se assim a problematização e organiza-

ção científica do conhecimento aplicado (Dowbor, 2006, p. 12-13).

Ademais, Dowbor (2006, p. 1) argumenta que “[...] os alunos, além do currículo tradicional, devem conhecer e compreender a realidade onde vivem e onde serão chamados a participarem como cidadãos e como profissionais”. Nessa direção, a ideia de educação para o desenvolvimento local tem ganhado maior destaque e importância no cenário das políticas públicas sustentadas pelo princípio da intersectorialidade. São considerados mecanismos fundamentais da construção de estratégias educacionais democráticas e de emancipação do aluno, envolvendo a participação da comunidade e dos sujeitos sociais no processo de promoção do desenvolvimento local.

A educação para e com o desenvolvimento local está diretamente relacionada “[...] à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno” (Dowbor, 2006, p. 3) e à produção de conhecimentos capazes de formar alunos mais questionadores, conscientes das contradições sociais, preocupados e com iniciativas na busca da resolução dos problemas de sua comunidade. Por isso mesmo, as escolas e a educação são objeto de disputas e conflitos, pois podem ser mobilizadas na manutenção ou alteração das condições existentes e das relações de poder; podem se envolver em estratégias sociais e políticas para as quais os conhecimentos produzidos tornam-se ferramentas fundamentais.

Coraggio (2001) e Correa (2007) revelam que os estados e os municípios que adotaram e/ou adotam em suas políticas educacionais projetos e programas que discutem o desenvolvimento local, concluíram que a qualidade da educação e de vida melhorou na comunidade em que os alunos se encontram inseridos. Isso sugere, mais uma vez, que a educação, articulada às políticas públicas que valorizam o conhecimento local e se preocupam com as demandas e necessidades sociais da população, possuem potencial importante, que precisa ser utilizado com responsabilidade, de formar alunos capazes de entender e interferir efetivamente no local onde vivem. Dowbor (2006, p. 13) descreve:

No município de Vicência, em Pernambuco, encontramos o seguinte relato: “Educação é a principal condição para o desenvolvimento local sustentável. Nessa dimensão, a Secretaria de Educação do Município implantou o projeto ‘Escolas rurais, construindo o desenvolvimento local’, com a perspectiva de melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida das comunidades rurais”. O projeto permitiu “uma metodologia diferenciada que leva a uma contribuição para uma melhor compreensão de um verdadeiro exercício de cidadania. O projeto tem como objetivo tornar a escola o centro de produção de conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento local⁴”.

No entanto, para que a educação vincule o atendimento das necessidades educacionais com outras necessidades sociais dos alunos e que ocorra de fato uma aprendizagem significativa articulada com o desenvolvimento local é necessário que o governo ou instituição responsável ofereça um ambiente propício e condições materiais adequadas para este tipo de trabalho. É preciso contar com: 1) professores capacitados e engajados com os problemas locais, com as demandas e necessidades dos alunos podendo interagir melhor com a realidade dos mesmos; 2) comunidade participativa, envolvida com as questões educacionais e sociais de seus filhos; 3) atores sociais como agentes facilitadores ao acesso a locais propícios para a construção do conhecimento; 4) elaboração de programas e projetos intersectoriais que articulam as questões educacionais às demais situações sociais dos alunos, dentre outros (Dowbor, 2006).

A aprendizagem significativa é entendida como um processo mediante o “qual uma nova informação relaciona-se, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo” (Moreira, 1999, s/p). Dessa maneira, se acredita que os conhecimentos produzidos na escola relacionados diretamente aos conhecimentos trazidos pelos alunos darão significado real aos novos conceitos adquiridos. Pressupõe-se, aqui, que a aprendizagem, ao se fazer significativa, com sentido e em interação com o conhecimento prévio do aluno, torna-se um fator condicionante da produção de ações voltadas para o desenvolvimento local.

Para Coraggio (2003, p. 05),

Otro elemento crítico es que la educación, el aprendizaje y el desarrollo de todo ese complejo conjunto de capacidades personales e institucionales, tienen que tener un componente muy fuerte de ampliación de las capacidades de emprendimiento, de análisis crítico, de proyección, de previsión a mediano plazo y de prospectiva, de imaginación. También de las habilidades y disposiciones para la cooperación y la comunicación, para participar y facilitar el diálogo con otros, para favorecer la toma de decisiones colectivas y el seguimiento y la evaluación de sus resultados, para poder convertir una idea en un proyecto.

Os projetos, programas e estratégias educacionais comprometidos com a promoção do desenvolvimento local se deparam, assim, com os desafios de: a) inserir o conhecimento local nas práticas pedagógicas; b) sensibilizar e mobilizar professores e alunos em aprofundar nas questões que envolvem objetivos, conteúdos, metodologias pedagógicas para a promoção do desenvolvimento local; c) elaborar e desenvolver atividades que articulem aos conteúdos curriculares os conhecimentos prévios dos alunos fazendo-os interagir e responder aos problemas locais; d) conhecer os problemas locais e a partir deles pensar em soluções práticas e efetivas; e) capacitar professores e; f) selecionar conhecimentos escolares que estejam engajados na realidade

em que os alunos vivem. Deparam-se, sobretudo, com as tensões e contradições que dificultam superar tais desafios, haja vista a necessidade de romper com a tradição secular brasileira de profunda desigualdade social e de acesso ao poder.

Segundo Martinez (2003), para contextualizar e potencializar, eficazmente, o enfrentamento de tais desafios é importante trabalhar planos de vida, identidades dos indivíduos e de suas comunidades, desenvolver estratégias sócio-educacionais comprometidas com a gestão social local. De acordo com Klering; Fachin e Mesquita (1998), essa potencialização implica em promoção de inovações educacionais comprometidas com as mudanças na realidade local, a melhoria do diálogo entre poder público, escola e comunidade, facilitando assim o desenvolvimento de ações públicas capazes de gerar mais segurança, saúde, justiça, dignidade, equidade e qualidade na educação para a população.

Contextualização se refere ao “[...] ato, que no processo de ensino-aprendizagem, objetiva vincular os conhecimentos à sua origem e à sua aplicação fazendo, com isto, a recuperação do seu sentido e pertinência histórica, do seu significado social e prático” (Machado; Salles, 2009, p. 42). O tratamento contextualizado do conhecimento é um dos recursos que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado, permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade e implicação (Franco, 2004, p. 42). Portanto, a contextualização e a articulação entre as ações intersetoriais como estratégias educacionais do processo de ensino-aprendizagem se revelam de suma importância no engajamento da escola e da educação na promoção do desenvolvimento local.

A contextualização das práticas pedagógicas convida a comunidade escolar (professores e alunos) a produzir conhecimentos e a desenvolver ações, preferencialmente, intersetoriais, com a perspectiva de ocasionar: a) interações locais na produção e difusão do conhecimento; b) aumento do conhecimento coletivo e da inteligência local; c) desenvolvimento de aprendizagens em que a práxis produtiva se constitui como princípio e fim educativo, dentre outros. Tudo isso são elementos de uma política educativa comprometida com a promoção do desenvolvimento local, que tem o sabor de inovações educacionais e sociais necessárias à transformação social.

Inovações que remetem à ideia de mudança paradigmática criando novas possibilidades de trabalho, de aprendizagem, de atitude e renovando ou introduzindo novos produtos, técnicas e métodos. Então, pode-se dizer que inovações educacionais e sociais estariam relacionadas a transformações em diversos âmbitos, entre eles o cultural, o econômico, o ambiental, dentre outros, que beneficiem e convém a um grupo de sujeitos sociais podendo atingir e modificar, direta ou indiretamente, toda sociedade. No contexto da educação, supõe-se que essas inovações possam modificar ou renovar formas de intervir no processo

de ensino-aprendizagem de modo a promover avanços na qualidade da educação e a promover o desenvolvimento local (Farkus; Rocha, 2007).

Messina (2001, p. 226) enfatiza que “[...] atualmente a inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere. Destaca-se, igualmente, que a inovação não é um fim em si mesmo, mas um meio para transformar os sistemas educacionais”. É um processo que envolve relações de poder, disponibilidade de recursos financeiros, humanos, materiais, “[...] participação dos professores e as variáveis políticas” (Jorge, 1996, p. 47). Entende-se, aqui, por inovação “[...] uma série de mecanismos e processos mais ou menos deliberados e sistemáticos, por meio dos quais se tenta produzir e promover mudanças práticas educativas vigentes” (Jorge, 1996, p. 46).

Os processos de inovação, de mudanças efetivas nos rumos do ensino-aprendizagem, da qualidade da educação clamam por novas soluções para os problemas enfrentados pelos alunos, pela escola e pela comunidade no campo político-pedagógico, no relacionamento entre os diferentes segmentos da sociedade e da escola (professores, alunos, pais, gestores, funcionários, comunidade etc.). Assim, pode-se dizer que uma estratégia educativa inovadora está relacionada à prática, ao fazer, ao saber-fazer diferente, à criação de novos materiais de formação, ao desejo dos envolvidos no processo de querer mudar, modificar, renovar práticas pedagógicas e, até mesmo, no padrão do relacionamento interpessoal (Jorge, 1996). Está relacionada a políticas públicas interessadas em mudanças no contexto socioeducacional para o qual se fazem necessários projetos político-pedagógicos escolares globais, interdisciplinares e integrados.

Políticas públicas “[...] nas quais se presta atenção a tudo o que acontece nas escolas e salas de aula”, como também, nos problemas do cotidiano da comunidade na qual a escola está inserida (Santomé, 1998, p. 28). Políticas públicas entendidas como conjuntos de princípios, decisões e ações que têm a finalidade de organizar, executar e regular as funções do Estado, desenvolvidas diretamente por este ou por outros agentes sob sua delegação em prol do bem comum. Resultam e expressam disputas, confrontações e negociações entre os diversos interesses sociais. Democratizar a gestão das políticas públicas requer, então, que a sociedade possa participar do processo de formulação, gestão, execução, fiscalização e avaliação dessas políticas, por meio de mecanismos institucionais.

Inovação nas políticas públicas direcionadas ao plano educacional e social pressupõe que os alunos possam ser formados integralmente, ser capazes de refletir e transformar a realidade em que se encontram inseridos, de assumir responsabilidades, agindo como pessoas críticas, autônomas, solidárias e democráticas. Para Cruz (2009, s/p) “[...] pensar em políticas públicas é pensar na participação do cidadão no micro, pois resolvendo os pequenos problemas de sua rua pode se

reivindicar mudança no macro, porque vai ter consciência de sua participação da coisa pública que é o bem do coletivo”.

Municípios como Porto Alegre (RS), Belo Horizonte (MG), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Cuiabá (MS), Blumenau (SC), Caxias do Sul (RS), Pilar (PB), Contagem (MG), dentre outros, implantaram a política de ciclo de formação como uma inovação capaz de melhorar a qualidade da educação. Com os ciclos pretendeu-se (e ainda pretende-se) regular o fluxo dos alunos, tendo como desafio combater de vez ou diminuir a repetência e a evasão escolar (Morigi, 2004; Contagem, 2000; Barretto; Mitrulis, 2001). A política de ciclo de formação volta-se para a mudança na organização do currículo escolar, pretendendo romper com a fragmentação curricular advinda da seriação. Tal política possui a finalidade de proporcionar novas maneiras de pensar o conhecimento, a escola, o aluno, enfim, as práticas pedagógicas que levam ao avanço do processo de ensino-aprendizagem (Barretto; Sousa, 2004).

Pressupõe-se que uma política educacional que se pauta na noção de ciclos de formação deve apresentar um tempo mais extenso para a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento do aluno (Barretto; Mitrulis, 2001), faça modificações na estruturação do currículo, na organização do tempo e do espaço, na cultura escolar, na concepção de conhecimento e de aprendizagem (Barretto; Sousa, 2005). Todavia, uma política educacional por ciclo de formação deveria também estar atenta a promover melhores condições e métodos para o ensino-aprendizagem compreendendo o atendimento das necessidades do contexto educacional local, tais como: a) o desenvolvimento de ações pedagógicas que promovam a contextualização de práticas e metodologias socioeducativas; b) o enfrentamento de problemas de origem social; c) o aprimoramento de medidas que envolvem o desenvolvimento local; d) o aperfeiçoamento das estratégias a partir de sugestões de pais e comunidade.

A organização curricular orientada pelo princípio de ciclo de formação dá autonomia à escola de elaborar e selecionar saberes escolares conforme as demandas e as necessidades dos alunos, sem perder de vista os conteúdos ditos como obrigatórios em cada ciclo escolar. Segundo Pacheco (2004, p. 17), essa organização curricular da escola “[...] não é diferente da escola tradicional apenas em função dos Ciclos de Formação, mas, também, devido à forma como os conteúdos escolares são definidos e abordados”. Dessa maneira, a escola tem a possibilidade de inserir na proposta curricular temas que extrapolam os conteúdos ditos tradicionais e envolver a comunidade na escolha dos temas a serem discutidos.

A política de ciclo de formação exige, portanto, inovar a gestão educacional. No caso da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC) de Contagem/MG, por exemplo, abriram-se espaços que possibilitaram pensar e elaborar novos processos educativos mais próximos do contexto da realidade local dos alunos e tornar as estratégias pedagógicas e a aprendizagem mais significativas.

Propostas e Experiências de Ações Educativas Intersetoriais

A Constituição Federal de 1988, no seu art. 205, reza que: “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Baseada nesta norma, Moll (2004, p. 40) diz que “[...] por meio de processos educativos podemos rever formas de ser e estar no mundo, tecendo compromissos comuns em torno de utopias de fraternidade e de alegria compartilhadas” e, com isso, refletir possibilidades para melhorar a qualidade da educação e a vida em sociedade. Isso significa atender aos princípios da educação integral, pois

[...] Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social (Pacheco 2008a, p. 5 apud Guará, 2006, p. 16^o).

Pode-se, então, dizer que a formação integral do aluno acontece em diversos lugares, por meio de processos educativos, por exemplo, que considerem a cidade, seus atores e lugares sociais. Estes são potenciais que, se bem aproveitados, podem contribuir para o avanço educacional e mobilizar a população a criar diversas formas de interferir na qualidade das escolas e no dia a dia da cidade. Para tanto, é preciso que as políticas educativas sejam orientadas pela lógica da intersetorialidade e do desenvolvimento local.

Pensar a educação atravessando os tempos cotidianos das novas gerações, no conjunto de espaços nos quais a vida social acontece implica, na perspectiva desta reflexão, ressignificar a vida na cidade para o enfrentamento dos desafios comuns que se nos apresentam. Nessa direção, é preciso que nos perguntemos: é possível que a cidade desenvolva para além de suas tradicionais funções econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviços, uma função educadora, no sentido do compromisso coletivo e permanente da formação, da promoção e do desenvolvimento de todos os seus habitantes – crianças, jovens e adultos? Em outras palavras, é possível pensar a cidade desde a perspectiva da educação? (Moll, 2004, p. 40-41).

É fundamental que a escola não fique sozinha com o compromisso de formar crianças, adolescentes e jovens para a cidadania, mas que

interaja com todos os setores que compõe a sociedade (comunidades, associações, instituições, igrejas, donos de supermercados, dentre outros), tornando-os partícipes da melhoria da educação e a própria escola parceira do desenvolvimento local (Moll, 2004; Morogi, 2004).

Dessa reflexão surgiu o conceito de cidades educadoras. De um modo geral, este conceito busca dar conta de um sistema complexo, no qual a cidade, somada à escola e à família, passa a se preocupar com a qualidade da educação de seus habitantes procurando, assim, investir cada vez mais na formação integral dos mesmos. Os primeiros movimentos nessa direção iniciaram-se em 1990, na Itália, cidade de Bolonha “quando alguns profissionais da educação começaram a perceber que a escola sozinha não tinha condições de transmitir todos os conhecimentos e informações do mundo contemporâneo aos seus alunos” (Morigi, 2004, p. 24). Partiu-se do pressuposto de que a responsabilidade pela educação não é somente da escola, mas sim de todos.

Em seu sentido mais amplo, a ideia de cidade educadora

[...] pressupõe a compreensão da cidade como uma grande rede ou uma grande malha de espaços pedagógicos formais (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua) que pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia (Moll, 2004, p. 42).

Tal perspectiva requer um novo olhar para a cidade de modo a vê-la como uma estratégia educativa, que contribui para a formação das pessoas e o trabalho coletivo nos seus espaços. Com base nessa premissa, o documento denominado Carta das Cidades Educadoras⁶ contém os princípios fundamentais de uma proposta que impulsiona a cidade como espaço educador. Ele aponta que

A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objetivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços (Carta das Cidades Educadoras, 2004, p. 09).

Pode-se, então, dizer que o grande desafio que se coloca é conscientizar as pessoas de que “[...] o espaço de aprendizagem não se dá apenas na escola, de uma maneira formal, mas sim, em todos os espaços de diálogo que a cidade oferece” (Jachetti, 2004, p. 19). Para Fischer (2004, p. 47), o projeto de uma cidade educadora

[...] inclui um conjunto de iniciativas e de pressupostos que precisam ser, cada vez mais, divulgados para fins de compreensão dos seus significados entre si e esses, em re-

lação a uma perspectiva de política pública consistente e coerente com os objetivos de uma ação educativa inovadora, necessária e de qualidade (Fischer, 2004, p. 47).

Ação educativa inovadora significa, portanto, e dentro desse contexto de discussão, buscar envolver todos os segmentos da sociedade em novas relações sociais, estimular articulações intersetoriais e promover o desenvolvimento local. Entretanto, isso não acontece de uma hora para outra; é necessário que haja conscientização, mobilização e organização da cidade e de suas comunidades, criando uma nova cultura educacional, quebrando paradigmas e modelos de gestão arcaicos e centralizadores (Fischer, 2004; Moll, 2004; Pacheco, 2004).

Porto Alegre (RS), no início dos anos 2000, se tornou referência como uma das capitais brasileiras pioneiras a trabalhar com política educativa orientada pela noção de cidade educadora. As estratégias desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), por meio de suas Assessorias Regionais⁷, focalizaram as “[...] relações da escola com a comunidade escolar e com a rede de atendimento instalada no município, envolvendo postos de saúde, conselhos tutelares, Ministério Público, entre outras instâncias” (Pacheco, 2004, p. 17). Tais iniciativas visaram fortalecer a política educativa com ações intersetoriais possibilitando maiores oportunidades para o desenvolvimento da educação e da cidade.

Outra estratégia política inovadora que Porto Alegre (RS) encontrou para envolver a comunidade nas soluções dos problemas enfrentados pelos mesmos está no Orçamento Participativo (OP). Por meio do OP as pessoas são solicitadas a participar efetivamente das tomadas de decisões e a definir como e onde as finanças da prefeitura devem ser aplicadas. De acordo com Morigi (2004, p. 25), “[...] desde 1989, os cidadãos de Porto Alegre se mobilizam para pensar e interferir no dia-a-dia da cidade”, assim, a população, de uma maneira ou de outra, acabou se educando para o exercício da cidadania. Este tipo de experiência pode ser considerado como “[...] uma verdadeira aula de aprendizagem política e consciência cidadã” (Morigi, 2004, p. 25), ao abrir espaços para o diálogo, debate, discussões nos quais todos têm direito de expressar seus pensamentos, ideias e sugestões. Interessante que

[...] esta iniciativa foi tão bem aceita que se repete também na rede pública municipal [de Porto Alegre], onde é realizado o Orçamento Participativo Escolar, desde 1998, em que as escolas participam através de projetos que envolvem a comunidade escolar, ocorrendo muitas vezes a integração de diversas escolas de uma mesma região, as quais elaboram um plano comum para levar às assembleias do OP Escolar (Morigi, 2004, p. 26).

Este tipo de proposta pressupõe tomada democrática de decisões e cooperação entre as escolas na perspectiva do bem comum. Além dessas ações, em Porto Alegre (RS), estimulou-se a cessão dos espaços esco-

lares aos finais de semana para as comunidades apresentarem peças de teatro desenvolvidas pelos projetos da Secretaria Municipal de Cultura. Houve, com isso, uma maior aproximação da escola à comunidade (Fischer, 2004; Moll, 2004; Pacheco, 2004).

Morigi (2004) identificou nessa experiência o conceito de Cidade Educadora, preocupações com a qualidade da educação e das condições de vida da população, pois “[...] oferece a todos, o seu espaço e as suas possibilidades, envolvendo-se com cada um de seus moradores e incentivando-os a exercerem a função de cidadãos, superando o discurso do ‘eu’ em prol do ‘nós’” (Morigi, 2004, p. 28).

Outras experiências de programas e projetos inovadores orientados pela noção de cidade educadora semelhantes à de Porto Alegre (RS) são citadas por Morigi: as capitais Belo Horizonte (MG) e Cuiabá (MS) e as cidades de Caxias do Sul (RS), Pilar (PB), Alvorada (RS), Campo Novo do Parecis (MT) (Morigi, 2004). O autor viu nelas a representação do “[...] Brasil numa organização internacional que reúne cidades comprometidas com a melhoria da educação de seus habitantes” (Morigi, 2004, p. 24), compondo uma rede de cidades educadoras. Essa rede é articulada pela Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), “[...] cuja ideia máxima é a de que a educação não deve ser exclusividade de escolas” (Morigi, 2004, p. 24), mas sim responsabilidade de toda sociedade. A cidade se torna responsável pela formação dos sujeitos.

Na esfera das políticas públicas, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e o Programa Mais Educação, ambos desenvolvidos pelo Governo Federal são exemplos que apresentam perspectivas de intersetorialidade e desenvolvimento local. O primeiro foi criado em 1996 com o objetivo de eliminar todas as formas de exploração e de trabalho envolvendo crianças e adolescentes menores de 16 anos e de garantir que estes frequentem a escola e atividades socioeducativas (Brasil, 2006). Esse Programa é gerido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e desenvolvido por meio das parcerias estabelecidas com os diferentes setores dos governos estaduais, municipais e da sociedade civil. O Governo Federal paga à família uma pequena bolsa mensal por criança que se encontra em situação de trabalho infantil. Oferece, ainda, os seguintes benefícios:

- 1) Apóia e orienta as famílias beneficiadas por meio de atividades de capacitação e geração de renda; 2) Fomenta e incentiva a ampliação do universo de conhecimentos da criança e do adolescente, por intermédio de atividades culturais, desportivas e de lazer, no período complementar ao do ensino regular (Jornada Ampliada); 3) Estimula a mudança de hábitos e atitudes, buscando a melhoria da qualidade de vida das famílias, numa estreita relação com a escola e a comunidade (Brasil, 2006, p. 04).

Tais vantagens sinalizam práticas de ações intersetoriais, de incentivo das famílias à melhoria das suas condições de vida, de estímulo

do desenvolvimento local e recorrem a estratégias educativas para além do espaço escolar. São características que além de aproximar o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) ao Programa Mais Educação também se aliam aos princípios da educação em tempo integral que, dentre eles, valoriza as estratégias educativas desenvolvidas pelas escolas no contraturno relacionando suas iniciativas pedagógicas com os problemas da realidade local e com a vida em sociedade (Pacheco, 2008a).

O Programa Mais Educação foi criado em 2007 integrando ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como uma “[...] estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (Brasil, 2009, p. 05). Compreende que o direito à educação se articula ao direito à saúde, a viver com dignidade, ao respeito, à convivência familiar e comunitária, dentre outros. Neste contexto, a educação integral tem como princípio reconhecer o sujeito nas suas múltiplas dimensões (políticas, sociais, educacionais, culturais, econômicas etc.) respeitando as peculiaridades de cada uma de suas fases de desenvolvimento (criança, adolescente, jovem e adulto).

Trata-se da construção de uma ação intersectorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República, esta última por meio do Programa Escolas-Irmãs (Brasil, 2009, p. 05).

O Mais Educação, por meio de suas estratégias socioeducacionais⁸, promove ações intersectoriais que possibilitam o “[...] compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores” (Brasil, 2009, p. 05). e, conseqüentemente, amplia o envolvimento de todos nos processos de ensino-aprendizagem tornando o conhecimento mais significativo O Programa é concebido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas e regiões prioritárias. Atende crianças, adolescentes e jovens com defasagens série/idade, moradores de áreas de vulnerabilidade social, escolas de baixo Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB), dentre outros. Visa diminuir as desigualdades educacionais por meio da ampliação da jornada escolar no extraturno (idem).

Dessa maneira, “[...] o Programa Mais Educação preconiza a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades articuladas ao projeto de aprendizagem desenvolvido pela escola” (Pacheco, 2008a, p. 04), congregando projetos conjuntos com os diferentes Ministérios e Secretarias de governo como as relacionadas com educação ambiental, esportes, cultura, lazer, dentre outras. Pacheco (2008b, p. 28) relata, assim, que:

[...] a Educação Integral alinha-se ao paradigma proposto pelo projeto de *cidade educadora*, o qual lança novos olhares para as possibilidades dos tempos e territórios de articularem-se entre si e com a escola, movidos pela resignificação das relações entre aprendizagem, saberes e culturas.

Todavia, nem toda forma de gestão educacional adotada por programas governamentais ou por sistemas ou redes de ensino estão atentos para a promoção de melhores condições dos processos de ensino-aprendizagem, como também para o atendimento das necessidades advindas do contexto educacional local, apesar disso ser algo de se esperar (Bordignon; Gracindo, 2008). Nem todos estão atentos para o fato de que a gestão

[...] constitui-se de princípios e práticas decorrentes, que afirmam ou desafirmam os princípios que a geram. Estes princípios, entretanto não são intrínsecos à gestão como concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana (Ferreira, 2008, p. 306).

Espera-se, assim, que a gestão educacional fomente a organização, a estruturação e a interação do conjunto dos aspectos envolvidos nessa promoção (Melo, 2008) de modo a satisfazer, principalmente, as necessidades dos grupos sociais de comunidades, que mais dela dependam. Nesse sentido, e na perspectiva do desenvolvimento local, ela também pode ser vista como um “[...] instrumento de concertamento e diálogo que coloca, nas mãos de seus beneficiários, os atores locais, a responsabilidade de desenhar e pôr em marcha estratégias sustentáveis de inclusão social” (Senhoras, 2007, p. 6). Para isso, acredita-se que a gestão de políticas educativas orientadas pelos princípios da intersectorialidade, da articulação entre os sujeitos sociais, da ação coletiva e participação comunitária podem contribuir significativamente para identificar e mobilizar os recursos locais tendo em vista uma melhor qualidade da educação e de vida da população.

Entretanto, a efetivação de tais premissas demanda a superação de dificuldades e incompreensões, que não são pequenas, haja a vista a insistente permanência da falta de entrosamento e de diálogo entre instâncias de um mesmo ente federativo (União, Estado ou Município) ou entre esses níveis mesmo quando se trata de uma política exclusivamente setorial.

Considerações Finais

Neste artigo, refletiu-se as relações entre os conceitos de política educativa, intersectorialidade e desenvolvimento local. Para tanto, recorreu-se a princípios, fundamentos e pressupostos de propostas e programas socioeducacionais, que buscam realizar estas articulações.

Este exercício permitiu identificar referenciais e critérios que podem ser importantes na caracterização de programas político-educacionais como intérpretes e instrumentos de políticas de desenvolvimento local.

Programas referenciados na noção de cidades educadoras, por exemplo, sinalizam para perspectivas de avanço da qualidade da educação e de melhores condições de vida da população, pois possibilitam que os sujeitos sociais se apropriem e cuidem da cidade com sentimento de pertencimento. Os locais das cidades como praças, clubes, parques, espaços populares, dentre outros passam a ser considerados como espaços educativos para o desenvolvimento de atividades que estimulam a construção de conhecimentos significativos e ações agregadoras.

Contudo, análises concretas de situações concretas, o que não chegou a ser feito neste artigo, precisam ser feitas para que se tenha maior conhecimento das condições necessárias à efetivação das expectativas que a literatura estudada apresenta sobre as relações entre políticas educativas, intersectorialidade e desenvolvimento local. Há, nos discursos dos autores consultados, motivos para esperanças, cuja realização depende de condições e possibilidades, que não estão isentas de conflitos e contradições, pois pressupõem por em contraposição diferentes pontos de vista e estratégias sociais, nem sempre voltadas para o mesmo horizonte de transformações sociais.

Recebido em 26 de julho de 2011

Aprovado em 02 de abril de 2012

Notas

1 Entende-se por qualidade de vida quando o cidadão tem: “paz, abrigo, educação, alimentação, recursos econômicos, ecossistema estável, recursos sustentáveis, justiça social e equidade” (Comerlatto et al., 2007, p. 266).

2 Conforme Comerlatto et al. (2007), os setores estão representados pelos governos, segmentos da saúde, social, econômico e de comunicação; pelas organizações não-governamentais e voluntários; pelas autarquias e empresas e pela participação da sociedade.

3 Atores sociais referem-se a todos os indivíduos de uma comunidade (líderes comunitários, comerciantes, pastorais etc), organizações não governamentais, vereadores, gestores educacionais, associações, conselhos, dentre outros (Ckagnazaroff; Melo, 2005; Comerlatto et al., 2007).

4 Relato de Spink do Programa Gestão Pública e Cidadania, FGV-SP, São Paulo. Esse Programa se propôs ao acompanhamento de experiências desenvolvidas em Araraquara (SP); São Gabriel da Cachoeira (AM); Turmalina (MG); Sento Sé (BA); Três Passos (RS); Mauá (BA) e outros (Dowbor, 2006, p. 13).

- 5 GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É Imprescindível Educar Integralmente. *Cadernos CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária*, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.
- 6 A Carta das Cidades Educadoras é um documento, que foi elaborado a partir das análises da relação entre cidade e educação desenvolvidas no I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em novembro de 1990, na cidade de Barcelona. Mais tarde, em 1994, essa Carta foi revista no III Congresso Internacional de Bolonha e no de Gênova em 2004 com o objetivo de “[...] adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais” (Carta das Cidades Educadoras, 2004, p. 02).
- 7 Segundo Pacheco (2004, p. 17) as Assessorias Regionais são “[...] equipes formadas por pedagogos, psicólogos e professores que acompanham as escolas, por região, no seu desenvolvimento e aplicação do conteúdo pedagógico”.
- 8 As estratégias socioeducacionais são: 1) Acompanhamento Pedagógico; 2) Meio Ambiente; 3) Esporte e Lazer; 4) Direitos humanos em Educação; 5) Cultura e Artes; 6) Inclusão Digital; 7) Prevenção e Promoção da Saúde; 8) Educomunicação; 9) Educação Científica; 10) Educação Econômica e; 11) Cidadania (Brasil, 2009, p. 07).

Referências

- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Génova, nov. 2004. Disponível em: <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubFitxerAc.do?iddoc=84472>>. Acesso em: 10 jan. 2011.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e Desafios dos Ciclos Escolares no País. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, nov. 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_elba_barretto.pdf>. Acesso em: 05 maio 2011.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a07n126.pdf>. Acesso em: 05 maio 2011.
- BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. P. 147-176.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 13 mar. 2012.
- BRASIL. Controladoria-Geral da União. Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). **Gestão de Recursos Federais: manual para agentes públicos**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/aprendaMais/documentos/curso_PETI.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2012.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 mar. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/programa_mais_educacao>.
- Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 627-648, abr./jun. 2013. 645
Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

- <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.
- CKAGNAZAROFF, Ivan Beck; MELO, Joyce de Souza Cunha. Implementação de Programa Intersetorial de Políticas Públicas: o caso BH cidadania. SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO FEA-USP, 8., 11-12 ago. 2005, São Paulo. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/Semead/8semead/resultado/an_resumo.asp?cod_trabalho=328>. Acesso em: 15 nov. 2011.
- COMERLATTO, Dunia et al. Gestão de Políticas Públicas e Intersetorialidade: diálogo e construções essenciais para os conselhos municipais. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 265-271, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n2/a15v10n2.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2011.
- CONTAGEM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **Escola Dinâmica**: construindo uma trajetória para o século XXI. Contagem: SEDUC, 2000.
- CORAGGIO, José Luis. **Educación y Desarrollo Local**. Buenos Aires: [s.n.], 2001. Disponível em: <<http://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/eduydesarrollolocal.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2011. (Transcrição de comunicação oral).
- CRUZ, Vicente Vagner. Repensando o Conceito de Políticas Públicas. **Artigonal**: diretório de artigos gratuitos. Política, online, 04 de fev. de 2009. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/politica-artigos/repensando-o-conceito-de-politicas-publicas-756674.html>>. Acesso em: 15 jan. 2011.
- CURY, Thereza Christina Holl. Elaboração de projetos sociais. In: ÁVILA, Célia. M. de (Org.). **Gestão de Projetos Sociais**: textos de apoio. São Paulo: AAPCS, 1999. P. 33-56.
- DOWBOR, Ladislau. Educação e Desenvolvimento Local. **Ladislau Dowbor**, online, 3 abr. 2006. Disponível em: <<http://dowbor.org/06edulocal.doc>>. Acesso em: 10 abr. 2011. (Texto digitado).
- FARFUS, Daniele; ROCHA, Maria Cristina de Souza (Org.). **Inovações Sociais**. Curitiba: Sesi/Senai/IEL/Unindus, 2007. (Coleção Inova; v. 2).
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. P. 295-316.
- FISCHER, Nilton Bueno. Autonomia Pedagógica na Cidade Educadora. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Org.). **Cidade Educadora**: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Editora Cortez, 2004. V. 2. P. 47-64.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa et al. **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal**: raízes históricas e panorama atual. Campinas: Autores Associados, 2004.
- GAETANI, Francisco. **Gestão e Avaliação de Políticas e Programas Sociais**: subsídios para discussão. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, jul. 1997. (Cadernos de Textos; n. 3).
- GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É Imprescindível Educar Integralmente. **Cadernos CENPEC**: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.
- HERNANDEZ CORREA, Pedro Xavier. Educación y Desarrollo Comunitario: dialogando con Marco Marchioni. **Cuestiones Pedagógicas**, Sevilha, n. 18, p. 285-300, 2006/2007. Disponível em: <<http://www.institucional.us.es/revistas/revistas/cuestiones/pdf/numeros/18/19%20educacion%20y%20desarrollo.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2011.

JACHETTI, Janete. A Administração Pública Participativa na Cidade Educadora. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Org.). **Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Editora Cortez, 2004. V. 2. P. 19-22.

JORGE, Leila. **Inovação Curricular: agentes que intervêm na inovação**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

JUNQUEIRA, Luciano Antônio Prates. Descentralização, intersectorialidade e rede como estratégias de gestão da cidade. **Revista FEA/PUC-SP**, São Paulo, v. 1, p. 57-72, nov. 1999.

KLEIN, Julie Thompson. Ensino Interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, Papirus, 2002. P. 45-76.

KLERING, Luis Roque; FACHIN, Roberto Costa; MESQUITA, Zilá. Avaliação da Importância de Atributos de Projetos de Desenvolvimento Inovadores. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 9, p. 1-26, nov. 1998.

KNOPP, Glauco da Costa. **Cultura e Desenvolvimento Local: um estudo do programa Bairro-Escola da cidade de Nova Iguaçu**. 2008. 159f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2008.

KRUG, Andréa R. F. Ciclos de Formação: desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu - MG. **40 Anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil**. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt06/gt06524int.rtf>>. Acesso em: 05 maio 2011.

LEITE, Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira; DUARTE, Vanda Catarina. Desafio da Articulação entre Políticas Setoriais e Intersetoriais: o caso da educação. X CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 10., out. 2005, Santiago, Chile. **Anais...** Disponível em: <<http://www.iiij.derecho.ucr.ac.cr/archivos/documentacion/inv%20otras%20entidades/CLAD/CLAD%20X/documentos/leitemar.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

MACHADO, Lucília R. de Souza; SALLES, Livia Maria de Abreu. Aprendizagem Contextualizada e Educação Superior em Leis Educacionais. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 14, p. 42-48, 2009.

MARTINEZ, Eusébio Nájera. **Desarrollo de la Educación en los Espacios Locales**. [apresentação em *slides*]. 18 mar. 2003. Disponível em: <<http://www.pedagogiasocial.cl/textos/educalocal.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

MELO, Maria Teresa Leitão. Gestão Educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. P. 243-254.

MESSINA, Graciela. Mudança e Inovação Educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a10n114.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2011.

MILANI, Carlos R. S. Teorias do Capital Social e Desenvolvimento Local: lições a partir da experiência de Pintadas, Bahia, Brasil. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 11, n. especial, p. 95-113, 2004. Disponível em: <<http://www.adm.ufba.br/capitalsocial/Documentos%20para%20download/ISTR%202003%20Capital%20Social%20e%20Desenvolvimento%20Local.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

MOLL, Jaqueline. A Cidade Educadora como Possibilidade: apontamentos. In:

TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Org.). **Cidade Educadora**: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Editora Cortez, 2004. V. 2. P. 39-46.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MORIGI, Valter. Breve Comentário sobre Porto Alegre, uma Cidade Educadora. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Org.). **Cidade Educadora**: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Editora Cortez, 2004. V. 2. P. 23-28.

PACHECO, Eliezer. A Cidade Educando a Escola. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Org.). **Cidade Educadora**: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Editora Cortez, 2004. V. 2. P. 11-18.

PACHECO, Suzana Moreira. Educação Integral: proposta pedagógica. **Salto Para o Futuro – TV Escola**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 13, ago. 2008a. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173859Edu_int.pdf>. Acesso em: 05 maio 2011.

PACHECO, Suzana Moreira. Educação Integral, Indicadores Sociais e Aprendizagem Escolar: programa 4. In: **Salto Para o Futuro – TV Escola**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 13, ago 2008b. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173859Edu_int.pdf>. Acesso em: 05 maio 2011.

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução de Flávia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SENHORAS, Elói. 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. 3-27, maio/ago. 2007.

TORRES, Rosa Maria. Comunidad de Aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, Barcelona Fórum 2004, 5-6 out. 2001, Barcelona. **Anais...** Barcelona: [UNED, 2004?]. Disponível em: <http://www.inafocam.edu.do/cms2/data/formacion/comunidades_y_aprendizaje.pdf>. Acesso em: 05 maio 2011.

ZÁRATE, Rubén; ARTESI, Liliana. Conocimiento, Educación y Desarrollo Local. CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO, 5, agosto de 2001, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, 2001.

Flávia Temponi Góes é professora de Educação Física e mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário Una. Atua no Ensino Superior no Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, Belo Horizonte/Minas Gerais.

E-mail: flaviatemponi@hotmail.com

Lucília Regina de Souza Machado é graduada em Ciências Sociais (UFMG, 1972), com mestrado (UFMG, 1979) e doutorado (PUC-SP, 1984) em Educação e pós-doutorado em Sociologia do Trabalho (Iresco, CNRS, França, 1977/78). É professora titular aposentada da Faculdade de Educação da UFMG e coordenadora do mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário Una, Belo Horizonte/Minas Gerais.

E-mail: lsmachado@uai.com.br