

Eu gostaria de estudar...

EDUCAÇÃO E OBRAS EDUCATIVAS



www.avsi.org



A Fundação AVSI é uma organização global não governamental com sede na Itália. Sua missão é apoiar o desenvolvimento humano nos países em desenvolvimento de acordo com os ensinamentos da Igreja Católica: cada pessoa, como um ser único, e cada comunidade representa um recurso, independentemente de sua vulnerabilidade, e não devem esses sujeitos ser reduzidos a um número de uma categoria anônima, tal como “os pobres, os doentes, os incapazes”. Este é o motivo pelo qual a AVSI trabalha para ajudar as pessoas a se tornarem cientes dos seus próprios valores e de sua dignidade.

A AVSI está envolvida em mais de 100 projetos de cooperação em 38 países em desenvolvimento, espalhados pelo mundo, na África, América Latina, Caribe, Leste Europeu e Ásia. As principais áreas de atuação da AVSI são socioeducação, desenvolvimento urbano, cuidados com a saúde, trabalho, agricultura, segurança alimentar e água, energia e meio ambiente, emergências humanitárias e migrações, atingindo mais de 4.000.000 (quatro milhões) de beneficiários diretos.

O desenvolvimento tem a ver com a descoberta do valor e da dignidade do ser humano. Essa concepção é sintetizada por Alberto Piatti, Diretor Geral da Fundação AVSI. “Expressando em termos não tradicionalmente econômicos o que é o desenvolvimento na experiência de uma organização não governamental, que atua em recantos perdidos do planeta com pessoas de carne e osso, pode ser definido como o movimento de uma pessoa que, depois de ter trabalhado com você, convivido com você, enfrentado com você questões às vezes de vida ou de morte, reconhece em si mesma e na vida um valor e uma dignidade inestimáveis. (...) Numa palavra, torna-se “protagonista”.

O principal objetivo da AVSI é apoiar o desenvolvimento humano nos países onde atua com particular atenção à educação, ao trabalho e a promoção da dignidade da pessoa humana em todas as suas expressões. Os pontos de método de sua ação fundamentam-se na “Centralidade da Pessoa”, “Partir do Positivo”, “Fazer Com (construir junto)”, “Desenvolvimento das Associações Intermediárias e Subsidiariedade” e por último, mas não menos importante, a “Parceria”. Preocupada com as condições de moradia e vida das populações de vilas e favelas de Belo Horizonte, a atuação no Brasil começou em 1982, intervindo inicialmente em projetos voltados para a urbanização destas áreas. Percebendo a necessidade em atuar de forma integral, suas atividades foram estendidas para outras cidades brasileiras como: Salvador, Rio de Janeiro, Manaus, São Paulo, Recife, Macapá, Brasília e outras áreas como: educação, esporte, saúde, formação profissional, geração de trabalho e renda, e fortalecimento comunitário, constituindo também, uma rede de entidades parceiras para o desenvolvimento dos seus diversos projetos.





O presente documento, resultado do trabalho desenvolvido ao longo destes anos pela Fundação Avsi no Brasil, foi possibilitado pelo financiamento de vários parceiros governamentais e privados. Esse produto, em específico, é parte do programa de Cooperação do Ministério dos Assuntos Exteriores da Itália, COD nº 8067/AVSI/BRA AID, denominado “Desenvolvimento de serviços educacionais de utilidade pública voltados para a infância e a adolescência na cidade de Belo Horizonte com difusão das metodologias em âmbito nacional.”

O Programa foi desenvolvido junto as obras educativas de algumas das principais cidades brasileiras (Belo Horizonte, Brasília, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo, Macapá, Manaus) com as parcerias de outros atores educativos: Associazione Monserrate, CDM – Cooperação para o Desenvolvimento e Moradia Humana, Unifai – Centro Universitário Assunção, SALUS- Nucleo Paulista, Obras Educativas Padre Giussani e da importante colaboração de Bruno Tira, Nena Oliveira, Gisela Solimoes, Giorgio Capitanio e Maria Teresa Gatti.

Agradecemos a todas as pessoas que colaboraram de várias formas para a realização desta publicação, nos apoiando no curso de sua elaboração.

Eu gostaria de estudar...

EDUCAÇÃO E OBRAS EDUCATIVAS

Organizado por
NADIA CALDARERA

Com introdução de
ROSETTA BRAMBILLA

Conclusão de
ALBERTO PIATTI

Belo Horizonte - MG
2013



www.avsi.org

COORDENAÇÃO

Nadia Caldarera

CONTRIBUÇÕES

Rosetta Brambilla

Alberto Piatti

COLABORAÇÃO

Maria Teresa Gatti

Giorgio Capitanio

Gianfranco Commodaro

Samuel Araujo Gomes da Silva

Miriã Alcântara

Paola Gaggini

Fabrizio Pellicelli

Patrícia Almeida dos Santos

Caroline Champion

Julia Ribeiro de Oliveira

Andreia Leite

Darlete Sansereth de Oliveira

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO

André Bonfim

FOTOGRAFIAS

Arquivo cedido pelas Instituições educacionais

Arquivo Fundação AVSI

Kika Antunes.

CAPA

Crianças das obras educativas Padre Giussani - Belo Horizonte

PROCESSO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Humponto Design e Comunicação

Impresso no Brasil:

ISBN 978-85-89391-08-5

Copyright - Fundação AVSI - 2013

Este material, ou parte dele, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do editor, nem pode ser comercializado. Distribuição gratuita.

156 páginas 23x23cm.





ÍNDICE

CAPÍTULO 1

PREFÁCIO	11
INTRODUÇÃO	15
BRASIL UM PAÍS PLURAL E DESIGUAL	17
1.1 A Educação no Brasil - Mudanças Histórico-Normativas no Sistema Educacional Brasileiro	19
1.2 Ciclos da Educação	21
1.3 Fontes de financiamento da educação básica no Brasil	26
1.4 O Programa Bolsa Família e a incidência na Freqüência Escolar	28
1.5 Situação Atual da Educação no Brasil – Alguns Números	30
1.6 Os Planos de Educação – Resultados e Metas	34
1.7 A educação em seis capitais brasileiras	37
1.7.1 Belo Horizonte	38
1.7.2 Brasília	40
1.7.3 Manaus	42
1.7.4 Rio de Janeiro	44
1.7.5 Salvador	46
1.7.6 São Paulo	49
1.8 A família como primeiro sujeito educativo	53

CAPÍTULO 2

O PORQUÊ DAS OBRAS EDUCATIVAS	56
2.1 Valorização e apoio às famílias	57
2.1.1 O que significa esse lugar para as famílias?	59
2.1.2 Acolher e valorizar a criança/menino	60
2.1.3 Trabalho em rede	62
2.1.4 Centros educacionais como ponto de referência da comunidade	62
2.2 O projeto SAD e as obras	64
2.2.1 Histórico das obras educativas	64
2.2.2 Início de um relacionamento	66
2.2.3 As Obras Educativas no Brasil apoiadas pela AVSI	68
2.2.3.1 Obras por cidade	70
2.3 Apresentação de cada obra	72
2.3.1 Minas Gerais	73
2.3.2 Distrito Federal	84
2.3.3 Amazonas	86
2.3.4 Amapá	88
2.3.4 Rio de Janeiro	90
2.3.5 Bahia	93
2.3.6 São Paulo	102
2.4 Alguns números do SAD	112
2.4.1 Crianças atendidas	112
2.4.2 Os profissionais e as obras	115

CAPÍTULO 3

UM CAMINHO JUNTO NESSES ANOS	118
3.1 Resultado de um percurso: “Projeto Transformação”	118
3.2 O que faz a diferença: um olhar ampliado	121
3.3 Os desafios	124



CAPÍTULO 4

A FUNDAÇÃO AVSI E A EDUCAÇÃO	131
4.1 O Direito à Educação	131
4.2 As Intervenções da AVSI no Campo Educacional	136
4.3 As intervenções e figuras educativas da AVSI	140
4.4 Recomendações	144

CONCLUSÃO	146
-----------	-----

REFERÊNCIAS	149
-------------	-----

Prefácio

Olhar essas páginas, e discorrer sobre todos os aspectos que foram abordados nelas, representou para mim não somente uma ocasião de reflexão sobre os programas educativos e o projeto Transformação, aos quais eu participei junto a todos aqueles que trabalham nas obras por mim dirigidas nos vários momentos que foram propostos, mas também a possibilidade de me deparar de repente na minha frente com a história que eu vivi.

Cheguei ao Brasil há quase 50 anos atrás para dedicar minha vida ao trabalho com as famílias pobres, seguindo o fascínio das pessoas que encontrei na minha juventude. Não persegui, nem fiquei presa a nenhum projeto (como não persigo até hoje) e não tinha em mente me dedicar à educação, muito menos construir obras na qual passariam milhares de meninos e jovens... Fui movida pela necessidade do que encontrei na realidade das favelas, onde eu trabalhava como enfermeira, e a resposta se desdobrou e foi construída a partir da realidade encontrada, mas também na companhia de amigos como, desde o início do meu trabalho, as pessoas da AVSI com as quais a resposta assumiu uma forma e se estruturou.

Foi como se eu me encontrasse no meio de uma história que, como é bem descrito no quarto capítulo, disseminou sementes de uma vida nova através da contribuição de várias pessoas em todos os países na qual operou, colhendo em cada lugar uma forma original de se propor, respeitando as características da situação, mas também assumindo uma cor diferente, graças à contribuição de quem, como eu, era da linha de frente.

É impressionante ver como da mesma raiz com uma visão comum da pessoa, da educação e com o mesmo objetivo de servir ao destino de cada homem encontrado, na sua riqueza e nas suas necessidades pessoais, nasceu uma variedade expressiva de obras.

O contexto social e político, desde o início da minha vivência no Brasil, mudou muito. O panorama do primeiro capítulo coloca em foco as mudanças acontecidas, também do ponto de vista normativo, assegurando para muitos, direitos antes impensados e mesmo apesar das relevantes “desigualdades” que caracterizam o Brasil, aumentaram as oportunidades de educação e escolarização para meninos e jovens. Do mesmo jeito é desejável que nos outros países onde a AVSI opera, os direitos fundamentais sejam sempre mais assegurados também para as faixas vulneráveis da população.

Poderia se pensar que em um contexto mudado as nossas obras percam pouco a pouco a sua razão de ser, o que seria verdadeiro se essas tivessem simplesmente um escopo assistencial e de suprimento do que o estado não coloca em ação. Os testemunhos reportados no segundo capítulo e os pontos metodológicos comuns que caracterizam as diferentes obras explicitam o valor próprio dessas.

Um valor que eu reencontrei em uma carta que recebi tempos atrás de uma turma de uma escola primária da província de Milão, que há 5 anos apoiam à distância um menino de uma das creches das obras educativas Padre Giussani: “O apoio a distância nos ensinou a compartilhar e ser amigos entre nós” e depois “construímos um pedacinho de paz, contribuindo para mudar um pedacinho do mundo”.

Nas obras educativas Padre Giussani, como nas outras obras apoiadas pela Fundação AVSI, não somente economicamente, esse pedacinho de mundo novo é visível.

Centenas e centenas de meninos e jovens, desde o berçário à escola primária, do reforço escolar, das atividades esportivas até aquelas de inserção no mundo do trabalho passam pela experiência de serem acolhidos e amados. Nesses lugares começa a ficar normal um compartilhar entre pessoas, uma companhia verdadeira, uma solidariedade na dor e na alegria no meio de gestos simples e cotidianos de que a vida é feita.

Gestos que estão inseridos na intencionalidade educativa, pois comunicam sempre algo a mais daquilo que realizam. No cuidar de um menino, e principalmente no modo no qual se faz isso, é como se falássemos para ele: “Você é importante para mim, você tem um valor” e assim se transmite que a vida vale a pena ser vivida.

Isso é o que eu sempre desejei para os meus meninos em todos estes anos, e o fato que foi possível ter comunicado também a meninos de outra parte do mundo, é quase um milagre.

Um milagre que, dentro da obra da AVSI , baseou cada uma das suas intervenções no método educativo que permite à pessoa viver a realidade como protagonista, com a certeza de ser amada, tem a possibilidade de se difundir nos lugares no qual está presente e assumir uma sistematicidade comunicativa que permite dialogar também com quem pode parecer ter nas mãos o destino de muitos.

Rosetta Brambilla

Responsável Obras Educativas Dom Giussani – Belo Horizonte

Introdução

A presente publicação tem como objetivo apresentar a conjuntura da educação no Brasil nos últimos anos, com foco nas mudanças histórico-normativas, nas experiências das obras educativas, no trabalho constante da Fundação AVSI no campo da educação neste País e nos desafios para o futuro. Nesse intuito apresentamos no primeiro capítulo uma visão panorâmica sintética da situação educacional no Brasil, com o propósito de evidenciar como as mudanças ocorridas no curso dos anos proporcionaram melhorias ao sistema. A partir disso, aprofundamos a situação da educação em seis capitais brasileiras, onde estamos presentes, para mostrar como as prefeituras passaram a lidar com a educação, em especial a educação infantil, após terem sido envolvidas concretamente como co-responsáveis do processo educativo.

Já no segundo capítulo apresentamos a história das Obras Educativas, fazendo um percurso a partir do seu nascimento em resposta às demandas reais das comunidades até a ampliação destas como centros educativos integrados à educação infantil formal. O reconhecimento das Obras como entidades de utilidade pública pode ser comprovado na análise que fazemos da situação nas seis capitais brasileiras, em que na maioria delas as (obras) possuem instrumentos jurídicos que formalizam o relacionamento com as prefeituras, exceto por algumas realidades do nordeste brasileiro onde as prefeituras ainda não têm convênios com as creches comunitárias.

Ainda, evidenciamos que a partir do relacionamento da AVSI com estas realidades educativas, várias demandas foram levantadas como necessárias para o solucionamento de problemas específicos nas obras. Em resposta a essas demandas, alguns projetos surgiram e foram implementados no decorrer dos anos. Nesses anos de atividades, os sujeitos – as

obras – cresceram e hoje representam realidades propositivas e críticas no âmbito da educação no país. Essa consciência sobre a educação fez com que os centros educativos desenvolvessem um percurso integral – criança, família e comunidade – que se difere do que acontece na educação infantil pública, uma vez que as obras têm um acesso maior às comunidades e conseguem se integrar ao tecido social daquelas regiões.

No terceiro capítulo apresentamos de forma mais detalhada algumas intervenções realizadas pela AVSI em parceria com as Obras nos últimos anos, tentando fazer uma análise dos desafios a serem enfrentados no campo da educação no Brasil nos próximos anos. Por fim, a partir da experiência e das realidades encontradas em 40 anos de trabalho ao redor do mundo, apresentamos a visão da Fundação AVSI sobre a educação no intuito de aprofundar os pontos norteadores do trabalho feito no Brasil nas últimas décadas. Também buscamos apresentar discussões e provocações sobre a educação, além de dar exemplos de projetos desenvolvidos em quatro continentes que possam inspirar respostas aos desafios levantados no capítulo anterior.

Nadia Caldarera

Responsável Educação Fundação Avsi Minas Gerais

CAPÍTULO 1

Brasil: um país plural e desigual

Uma contextualização sócioeconômica do Brasil

A pluralidade e a heterogeneidade do Brasil não se restringem aos aspectos físicos e geográficos de um país continental, com aproximadamente 8,5 milhões de km² e uma população de 190.755.799 habitantes (IBGE, 2010). O convívio entre povos de diferentes etnias (indígenas, 0,2%; brancos, 54%; negros e pardos, 45,3% e amarelos, 5%) (IBGE, 2010) e o processo de miscigenação, traços marcantes das identidades do país, assumiram matizes próprias em cada região, devido ao clima, às condições socioeconômicas e ao fluxo de migração. Tal pluralidade é particularmente visível se relacionada às regiões: no Norte e no Nordeste, com intenso fluxo migratório de africanos escravizados durante a colonização, os negros somam 70% da população que possui renda média mensal de R\$734,00; enquanto, no Sul, com intenso fluxo migratório europeu e asiático no período da industrialização do país, os brancos constituem 83% da população, cuja renda média mensal é de R\$1.178,00 (UNESCO, 2011).



Atualmente, grande parte da população brasileira vive nos centros urbanos. Embora 83,5% dos 190 milhões de habitantes vivam nas cidades e a densidade demográfica média seja de 21,61 habitantes por km², encontramos uma grande variação populacional entre as regiões, com 440 hab./km² no Distrito Federal (maior índice nacional), e 2,5 hab./km² no Amazonas (menor índice) (IBGE, 2010). Desse panorama decorrem diversos problemas, conforme apontado em estudos governamentais e relatórios internacionais, tais como o déficit habitacional de 8 milhões de moradias e a escassez de serviços de saneamento, saúde, assistência social e educação infantil em vilas e favelas (UNESCO, 2011).

Dentre os vários desafios enfrentados pelo país, a desigualdade social é uma realidade problemática, pois, enquanto os 10% mais ricos concentram em suas mãos 46,9% da renda nacional, na outra extremidade os 10% mais pobres ficam com apenas 0,7% da renda (NERI, 2012). O reflexo dessa desigualdade econômica é uma diferença considerável no acesso à educação em todas as suas esferas. Embora 98% da população em faixa etária educacional sejam alcançados pelo ensino fundamental e o governo ofereça vagas de ensino público gratuito desde a educação infantil até o ensino superior, a qualidade e a oferta uniforme da educação pública ainda somam-se a uma gama de graves problemas sociais brasileiros.

No Brasil, a educação é dever do Estado e direito de todo cidadão. O sistema educacional possui uma configuração institucional, que é fruto de algumas mudanças desde a Constituição Federal de 1988 até reformas mais recentes. Atualmente, a União é responsável pela formulação e regulação de políticas, ao passo que os Estados e Municípios atuam de forma complementar nessa área. Na provisão dos serviços, a educação superior e tecnológica fica a cargo da União, a educação média e técnica sob a responsabilidade dos Estados, e a educação infantil e fundamental passou a ser atribuição dos Municípios, como podemos ver no quadro ao lado. (QUAD. 1).

Quadro 1 – Atribuições dos entes federados em setores sociais selecionados

EDUCAÇÃO		
Formulação e regulação de políticas	União	Primária
	Estados	Complementar
	Municípios	Complementar
Provisão de Serviços	União	Educação Superior e Tecnológica
	Estados	Educação Média e Educação Técnica
	Municípios	Educação Infantil e Educação Fundamental
Monitoramento e Avaliação (M&A)	União	Primário
	Estados	Facultativo
	Municípios	Residual

Fonte: BID, 2011

Mesmo com um desenho institucional bem delimitado, com base no princípio da colaboração, a atuação é feita por meio de uma responsabilidade partilhada. Cabe à União fornecer diretrizes, políticas, planos nacionais e prestar assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios. Os Estados se responsabilizam pela elaboração de diretrizes e normas complementares, além de fornecer auxílio técnico e financeiro aos seus Municípios. As prefeituras elaboram diretrizes complementares às estaduais e são responsáveis diretas pela provisão da educação infantil¹ e fundamental.

1.1. A Educação no Brasil: Mudanças Histórico-Normativas no Sistema Educacional Brasileiro

A criação de leis, programas nacionais e políticas direcionadas para a educação, como meio de erradicar

¹A UNESCO determina que a educação infantil é um direito da criança desde seu nascimento. O atendimento em creches e educação infantil como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado para com a Educação (UNESCO, 2011).

o analfabetismo e universalizar o acesso, aconteceram em sintonia com o processo de criação de muitos Estados-Nação ao longo do século XIX, diferentemente da realidade brasileira, em que esse fenômeno aconteceu tardiamente. No passado recente, o Brasil contou com iniciativas de grandes educadores com o objetivo de construir um sistema nacional de educação. Entre os principais nomes envolvidos nesse processo, podemos destacar aqueles de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, disseminadores do ideal da criação de um sistema que contemplasse, além dos desafios educacionais, a dimensão continental do país, sua heterogeneidade e desigualdade social.

O ideal perseguido por tais educadores deixou marcas profundas na educação brasileira. Destaca-se a abertura ao movimento “escola nova”, centrado no aprendizado do aluno e na valorização da família como parceira na educação moral, intelectual e física das crianças (FARIAS FILHO, 2000). A partir daí, a escola passa a assumir o papel de contexto formador que oferece não somente conteúdos acadêmicos, mas propõe também uma formação que abrange valores e apoio pessoal aos alunos. A própria estrutura curricular, o ensino planejado em caráter integral e a infraestrutura da escola são inovações introduzidas por educadores que conseguiram captar as mudanças na educação em várias outras partes do mundo, e adequar essa demanda à realidade brasileira.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), por sua vez, além de ser um dos símbolos da redemocratização do Brasil, representa um marco para a educação brasileira. Nesse documento, a educação é apresentada como direito de todos e dever do Estado e da família², além de assegurar a garantia legal da educação básica gratuita.

A CF/88 instaura o conceito de educação básica como processo educativo promovido de forma intencional e sistemática desde os primeiros anos de vida, responsável pelo pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho³. A Constituição também institui a educação como direito fundamental⁴, ou seja, todos os cidadãos passam a ter direito garantido de acesso à educação gratuita.

²Ver art. 205, CF/88.

³Ver art. 205, CF/88.

⁴Passa a ter como base os princípios universais da dignidade da pessoa humana e da liberdade.

Entretanto, a grande responsável pela configuração da educação como ela se apresenta na contemporaneidade brasileira foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Esta ampliou os princípios normativos da CF/88 e determinou a educação básica fundamental obrigatória de oito ou nove anos contínuos e uma educação básica média, progressivamente obrigatória, de três anos (MENEZES, 2002).

1.2 Ciclos da Educação

A “educação básica” no Brasil é o termo de definição utilizado para se referir ao primeiro curso sequencial. Este é constituído pela Educação Infantil⁵, Ensino Fundamental⁶ e Ensino Médio⁷.

A educação infantil compreende creche e pré-escola, e se define como primeira etapa da educação básica, que, embora não obrigatória, é um direito e tem como finalidade “promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, em caráter complementar à família e à sociedade” (OLIVEIRA, 2008, p. 54).

As pesquisas mais recentes sobre educação no Brasil enfatizam o papel fundamental da educação infantil para o desempenho futuro da criança. As pessoas que a cursaram têm maior probabilidade de concluir os ensinos fundamental, médio e superior. Por isso, o Ministério da Educação (MEC) reconhece a importância da universalização do acesso à educação infantil e do desenvolvimento de mecanismos de avaliação da qualidade oferecida nesse nível.

Aproximadamente sete milhões de crianças de zero a seis anos têm acesso à educação infantil (CENSO ESCOLAR, 2010). Entretanto, em 2001, a quantidade de alunos inserida em instituições de educação infantil correspondia somente a 10,6% das crianças de zero a três anos. Para o período entre 2001-2008,

⁵Dividida por educação de crianças de zero a três anos de idade, oferecida em creches, e para crianças de 4 a 5 anos de idade, em educação infantil.

⁶É obrigatório, a partir dos seis anos de idade, em escola pública. Tem por objetivo a formação básica do cidadão, com duração de nove anos.

⁷O seu objetivo é consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e a preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania. Subdivide-se em Ensino Médio Profissionalizante ou Técnico e Ensino Médio em sentido estrito, denominado antigamente 2º Grau ou Científico.

o atendimento de crianças em instituições de educação infantil alcançou a marca de 18,1%. Esse ritmo de crescimento coloca a realidade da educação brasileira distante da meta do PNE 2001–2011 de ter 50% das crianças de zero a três anos matriculadas na educação infantil, o que requer a criação de, no mínimo, 4,2 milhões de vagas (IBGE, 2010).

Um passo importante para aproximar o país da meta de universalização das matrículas escolares da educação infantil foi a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB⁸. Na prática, o atendimento à educação infantil desenvolveu-se a partir do estímulo a uma política de atendimento baseada na parceria dos municípios com instituições privadas sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas, confessionais), principalmente no que diz respeito à criança de zero a três anos.

A LDB estabelece os princípios e finalidades de cada uma das etapas da Educação Básica. Em relação à educação infantil, por exemplo, as instituições que atendem o público de zero a cinco anos passam a fazer parte da Educação Básica, e não mais das secretarias de assistência social⁹. Nesse sentido, a LDB incorpora as discussões da área em torno da necessidade de desenvolver um trabalho educativo-pedagógico adequado às especificidades de cada faixa etária. Além disso, a lei proclama que todos os profissionais deverão ter formação em nível superior, podendo ser aceita formação em nível médio, na modalidade normal.

Com o objetivo de orientar os profissionais na construção de práticas educativas que considerem a diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) em 1998. Vale ressaltar que a publicação do RCNEI representa um avanço no reforço da garantia do direito à educação da criança de zero a seis anos após a LDB.

O RCNEI propõe que os projetos educativos construídos para atender o público de zero a cinco anos devem promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança,

⁸Que, além de estimular o acesso das crianças à escola desde cedo, repassa verbas para os municípios investirem nos segmentos do ensino fundamental, com prioridade imediata no crescimento do número de estabelecimentos e na qualidade do ensino para atender à primeira infância.

⁹Essa determinação consolida a concepção de que tais instituições têm a função de educar e cuidar, de forma indissociável e complementar.

considerando-a um ser completo e único¹⁰. A concretização desses princípios implica que as instituições de educação infantil incorporem, de forma integrada, as funções de cuidar e educar, uma vez que esta etapa compreende um contexto específico de formação educativa da criança, e não deve ser entendida como mera etapa de aquisição de competências para o ensino fundamental.

O Ensino Fundamental é proclamado pela LDB como um direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão acionar o Poder Público para exigí-lo. Em 2006, sua duração foi ampliada para 9 anos, de modo



¹⁰ Também devem esses projetos se pautar nos seguintes princípios: Respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; Direito a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p.13).

que as crianças deverão estar obrigatoriamente matriculadas na escola aos 6 anos de idade. Esse percurso compreende duas etapas: Anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e Anos finais (do 6º ao 9º ano).

O Ministério da Educação (MEC) publicou, em 1997 e 1998, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª séries (BRASIL. Ministério da Educação, 1997) e de 5ª a 8ª séries (BRASIL. Ministério da Educação, 1998a)¹¹. Segundo os PCNs, os currículos deverão ter como eixo central a “educação para cidadania” e a construção de relações educativas baseadas em princípios democráticos.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2010 (BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2010) e do IBGE (2010), desde meados da década de 1990, o acesso ao ensino fundamental avançou em direção à universalização, através da rede pública de ensino, com expansão progressiva do ensino médio. Em 2009, 98% das crianças entre 6 e 14 anos frequentavam a escola. Houve também um aumento expressivo nas taxas de conclusão do ensino fundamental. Em 1995, apenas 29% dos jovens com 16 anos haviam concluído o ensino fundamental; em 2007, esse percentual elevou-se para 61%.

Com relação à qualidade da educação, o Censo Escolar (BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2010) demonstra que os indicadores evoluem de modo menos favorável. Entre 1995 e 2001, houve uma queda significativa da qualidade da educação, medida pela fração de alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio com desempenho adequado em língua portuguesa¹². Em 2007, apenas 28% dos alunos da 4ª série do ensino fundamental tiveram desempenho adequado em língua portuguesa para a sua série. Esses percentuais também foram muito baixos na 8ª série do ensino fundamental (21%) e na 3ª série do ensino médio (25%).

¹¹Os PCNs referentes às séries compreendidas da 1ª a 4ª estão divididos em 10 volumes (Introdução aos PCNs; Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Naturais; História e Geografia 1 e 2; Arte; Educação Física; Temas Transversais – apresentação, Temas Transversais – Ética; Meio Ambiente e Saúde; e Pluralidade Cultural e Orientação Sexual). Os PCNs de 5ª a 8ª série são compostos por dez volumes, organizados da seguinte forma: um é introdutório, oito são referentes às diversas Áreas de Conhecimento do terceiro e do quarto ciclos do ensino fundamental (Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Ciências Naturais; Educação Física; Arte; e Língua Estrangeira), e o último volume trata dos Temas Transversais, que envolvem questões sociais relativas a: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo, e Pluralidade Cultural.

¹²Entre 2001 e 2007, observa-se a relativa estagnação da qualidade da educação na 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, bem como uma pequena recuperação na 4ª série do Ensino Fundamental (VELOSO, 2011).

Os resultados foram ainda piores em matemática. Em 2007, somente 24% dos alunos da 4ª série do ensino fundamental tiveram desempenho adequado para sua série, enquanto, na 8ª série do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio, esses percentuais foram de 14% e 10%, respectivamente.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e da Secretaria de Educação Básica (SEB), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), fortaleceu as bases para implantar a política de educação integral nas redes de ensino dos Estados e Municípios em 2006. Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares.

Atualmente, mais de 1,3 milhão de alunos matriculados no ensino fundamental tem educação em tempo integral, sendo que, dos alunos matriculados na rede pública, 4,7% recebem educação em tempo integral, contra 1,6% da rede privada de ensino (BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2010). A educação integral parte do princípio de que a escola é um ambiente estimulante e propício ao desenvolvimento, e, por isso, deve ser um espaço de convívio e de utilidade do tempo livre, não apenas destinado ao ensino ou à revisão dos conteúdos escolares. Essa proposta representa um desafio para os professores, que, ao aumentarem sua carga horária de trabalho, permanecem mais tempo com seus alunos, o que requer maior planejamento.

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, objetiva a consolidação e o aprofundamento dos objetivos adquiridos no ensino fundamental. Tem a duração mínima de três anos, com ingresso a partir dos quinze anos de idade. O artigo 35 da LDB assegura que essa etapa da Educação Básica tem como finalidades: aprofundar o conhecimento adquirido no Ensino Fundamental; a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos processos científicos tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina.

Voltado para os alunos com idade escolar correspondente ao ensino médio (14 a 24 anos), o programa Jovem Aprendiz é um programa referência em todo o território nacional. Previsto pelo ECA e regulamen-

tado pela CLT¹³, o programa prevê a formação de adolescentes e jovens, por meio dos serviços nacionais de aprendizagem (sistema S)¹⁴, das escolas técnicas e das ONGs que tenham como objetivo a educação de jovens. Por determinação legal, os jovens aprendizes deverão ser absorvidos, pelas empresas, por meio do contrato de aprendizagem, em quantidade de no mínimo 5% e no máximo 15% do total do quadro de funcionários.

Esse projeto representa uma oportunidade para jovens e adolescentes em situação escolar regular se inserirem no mercado de trabalho de maneira qualificada. Para que o contrato de aprendizagem seja validado, pressupõe-se anotação na carteira de trabalho e previdência social, matrícula e frequência na escola, caso não tenha ainda concluído o Ensino Médio, bem como inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob orientação da entidade qualificada.

Os dados do IBGE (2010) evidenciam aumento expressivo nas taxas de conclusão do ensino médio nos últimos anos. Em 1995, 64% dos jovens de 15 a 17 anos frequentavam a escola; em 2009, esse percentual elevou-se para 85%. No mesmo período, a proporção de jovens de 19 anos com ensino médio completo elevou-se de 17% para 45%. Esse resultado vem alterando a tradicional dificuldade de ingresso de estudantes de baixa renda na universidade.

1.3. Fontes de financiamento da educação básica no Brasil

A educação é um dos processos mais complexos da existência humana e influencia substancialmente os rumos da vida de um indivíduo. A família é responsável por boa parte do sucesso de uma boa educação, responsabilidade esta que é dividida com os grupos sociais e a comunidade como um todo.

A infraestrutura das escolas ou os insumos escolares, que vai desde os salários dos professores até os mais diversos equipamentos, podem ser apontados como fatores relevantes para a análise da qualidade do ensino. Nas últimas décadas, Larry Hedges, Richard D. Laine e Rob Greenwald (1994), em um estudo, apresentaram uma relação entre os insumos educacionais e a nota dos alunos nos testes de aproveitamento,

¹³Lei nº 5.453/1943 e Decreto nº 5.598/2005.

¹⁴SENAI, SENAC, SENAR, SENAT E SESCOOP.

sendo observado que a qualidade dos primeiros está ligada ao sucesso dos estudantes.

Apesar da relação entre a infraestrutura educacional e o bom desempenho dos alunos não ser um assunto muito abordado pela literatura internacional, no Brasil a abordagem do tema se explica pela falta de equidade entre as instituições de ensino. O debate sobre a melhoria das instalações, bem como acerca das questões da formação e remuneração dos professores vem acompanhado da reflexão sobre o papel dos governos na melhoria da educação e na realização das mudanças no sistema de financiamento da educação básica.

O financiamento da educação básica no Brasil pode ser dividido em duas grandes fontes: financiamento público flexível e financiamento público protegido¹⁵. O primeiro é fruto de uma negociação política que pode variar de ano para ano, de acordo com as políticas governamentais do momento¹⁶. Este é composto por contribuições sociais e financiamento de fundos internacionais.

[...] o financiamento flexível é composto por fontes de recursos que podem ser destinadas à Educação em determinado ano, e que também podem não ter continuidade em sua aplicação. Sua alocação depende das políticas governamentais de cada momento e representam muito pouco em termos de montantes e percentuais para o financiamento do setor educacional público. (FRANÇA, 2005)

Já o financiamento público protegido é regulamentado por lei e regulado de acordo com a arrecadação tributária das três esferas do Poder Público. A CF/88 determina que 18% da arrecadação da União devem ser destinados para a educação. Os Estados e Municípios são obrigados a destinar, no mínimo, 25% dessa quantia. Outra possível fonte de financiamento é o ICMS, mas este é exclusividade dos Municípios que possuem atividade industrial.

Apesar da presença de duas possibilidades de financiamentos, a via de financiamento protegida por lei é a mais utilizada, chegando a 94,4% de todo o montante que foi destinado à educação em 2003, data do último levantamento encontrado (FRANÇA, 2005). Davies (2005) aponta que, apesar de o Brasil possuir

¹⁵Correspondem à transferência voluntária e à transferência constitucional obrigatória, respectivamente.

¹⁶Conhecido também como transferências voluntárias, com base no art. 11 da Lei de Responsabilidade Fiscal, o qual postula que os prefeitos ficam impossibilitados de receber, caso não estimulem a arrecadação própria, bem como pautado no art. 23, que impede seu recebimento no caso de as despesas de pessoal ultrapassarem os limites estabelecidos por lei.

normas que garantem um fluxo mínimo e estável de recursos para a educação, que auxiliam a manutenção do sistema escolar, as autoridades políticas destinam o mínimo previsto em lei como a quantidade máxima a ser gasta para a educação, o que limita melhorias no sistema educacional.

Outro problema é a heterogeneidade dos municípios brasileiros, que, apesar de bastante desiguais entre si, são os responsáveis pela educação básica. Tal conjuntura favorece o desnivelamento da educação pública desde a base, ou seja, nos municípios com maior arrecadação, os insumos para o desenvolvimento de um processo educativo são mais disponíveis, enquanto nos mais necessitados a infraestrutura das escolas é precária, favorecendo, assim, a manutenção de um ciclo vicioso que mantém a desigualdade no país.

1.4 O Programa Bolsa Família e a sua Incidência na Frequência Escolar

O Programa Bolsa Família (PBF) é uma iniciativa de transferência de renda do governo brasileiro que visa reduzir a pobreza no país. Com foco na promoção da garantia de renda, inclusão produtiva e acesso a serviços públicos, o programa tem incidência direta no aumento dos índices de escolarização, uma vez que tem sua concessão ligada à presença e frequência das crianças na escola.

O Bolsa Família já beneficiou mais de 13 milhões de famílias e tem valor variável de acordo com as características das mesmas. Fatores como a renda mensal per capita, o número de crianças, o número de gestantes, de mães com recém nascidos e o número de pessoas componentes das famílias determinam quanto cada família receberá. O programa é gerido de forma descentralizada e compartilhada entre a União, Estados (incluindo o Distrito Federal) e os municípios, cabendo funções distintas a cada um deles como foco no alcance das famílias que vivem em situação de vulnerabilidade em todo território nacional. (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2012)

Este Programa é resultado de uma unificação de várias ações de transferência de renda operados, até então, pelas mais variadas agências e ministérios do governo federal. A unificação de benefícios, como Bolsa Alimentação – Ministério da Saúde, Bolsa Escola – Ministério da Educação, Auxílio Gás – Ministério das Minas e Energia entre outros, representou a possibilidade de se criar uma política pública abrangente e com gestão coordenada e integrada intersetorialmente. (ZIMMERMANN, 2006)

Reconhecido internacionalmente por ser considerado eficiente no que se propõe, o Programa Bolsa Famí-

lia, que integra o Plano Brasil Sem Miséria, foi tido recentemente pelo Banco Mundial como uma política eficiente na redução da pobreza. O primeiro aspecto relevante na análise é o fato do Bolsa Família ser um programa que consolida, bem como congrega, experiências prévias de políticas sociais, o que promove o envolvimento de todas as esferas do governo no combate à pobreza.

O segundo ponto levantado pela Organização Internacional é a expansão do programa, que aumentou o número de beneficiários em um curto espaço de tempo. O ponto seguinte apresentado pelo Banco Mundial diz respeito a como o direcionamento e o alcance do público alvo foi possível com a criação do Cadastro Único. Por último, os resultados do Programa Bolsa Família apontam um impacto de 16% na redução da pobreza e desigualdade em 2006.(LINDERT; LINDER; HOBBS; BRIÈRE, 2007)

No que concerne a educação, foi provado em uma pesquisa recente no Estado do Ceará que o Programa Bolsa Família tem uma incidência positiva no aumento da frequência escolar. A pesquisa foi realizada analisando dois grupos com características semelhantes, ambos contemplados pelo programa, mas apenas um já estava recebendo o benefício, para verificar se existia diferença nos índices de frequência escolar dos dois, bem como se o recebimento da bolsa estava ligado aos índices. Como podemos ver nas tabelas abaixo, o resultado foi que existe diferença entre os grupos e que a concessão do benefício aumentou a frequência escolar.

Tabela 1 - Distribuição relativa do número de membros das famílias beneficiadas segundo a frequência escolar, antes e depois de receberem o benefício na amostra selecionada no ano de 2007

Frequência à Escolar	Antes do PBF (%)	Após (%)
Sim	38,5	44,4
Não	61,5	55,6
Total	100,0	100,0
Teste H-KW	15,463	
Prob>Chi2	0,000	

Fonte: LINHARES; TABOSA; FERREIRA; KHAN, 2011

Tabela 2 – Distribuição relativa dos membros das famílias beneficiadas e não-beneficiadas segundo frequência atual de escola na amostra selecionada no ano 2007

Frequência à Escolar	Famílias Beneficiadas (%)	Famílias Não-Beneficiadas (%)
Sim	44,4	26,0
Não	55,6	74,0
Total	100,0	100,0
Teste H-KW	49,915	
Prob>Chi2	0,000	

Fonte: LINHARES; TABOSA; FERREIRA; KHAN, 2011

1.5 Situação Atual da Educação no Brasil – Alguns Números

Depois de várias mudanças ao longo dos anos, o Censo Escolar 2010 (BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2010) aponta que o Brasil tem 51,5 milhões de estudantes matriculados na educação básica pública e privada – creche, educação infantil, ensino fundamental e médio, educação profissional, especial e de jovens e adultos. Desse montante, 43,9 milhões estudam nas redes públicas (85,4%) e 7,5 milhões em escolas particulares (14,6%).



Desde meados da década de 1990, houve uma evolução de vários indicadores educacionais no Brasil. Entre 2002 e 2010, houve um aumento significativo da demanda por creches, no índice de 10,2%. O sub-registro das informações relativas à realidade das creches dificultava a compreensão da dimensão do ingresso de crianças nessa etapa da educação. Com a LDB, os registros são mais sistemáticos, tornando-se um indicador confiável do total de crianças matriculadas.

O aumento de matrículas em creches representa o reconhecimento desse tipo de instituição como primeira etapa da educação básica, sobretudo com a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que garante repasse de recursos a Estados e Municípios. As matrículas na educação infantil, por sua vez, sofreram variação percentual negativa de 5,7%. Esse dado pode ser atribuído à implantação do ensino fundamental de 9 anos e à ausência de instituições públicas que atendam à faixa etária específica da educação infantil.

Tabela 3 – Número de matrículas da Ed. Infantil – Brasil 2002 -2010

ANO	TOTAL	CRECHE	PRÉ-ESCOLA
2002	6.130.358	1.152.511	4.977.847
2003	6.393.234	1.237.558	5.155.676
2004	6.903.762	1.348.237	5.555.525
2005	7.205.013	1.414.343	5.790.670
2006	7.016.095	1.427.942	5.588.153
2007	6.509.868	1.579.581	4.930.287
2008	6.719.261	1.751.736	4.967.525
2009	6.762.631	1.896.363	4.866.268
2010	6.756.698	2.064.653	4.692.045
%2002/2010	10,2	79,1	-5,7

Fonte : BRASIL. MEC/INEP. Censo Escolar, 2010.

Um dos indicadores mais relevantes de qualidade da educação e acesso à escola é o índice de analfabetismo, que soma 9,6% (IBGE, 2010), ou seja, aproximadamente 14 milhões de brasileiros com 15 anos de idade ou mais são analfabetos. Em 2000, a taxa era de 13,6%, com maior concentração de pessoas analfabetas vivendo na região nordeste do país (53,3% do total de analfabetos)¹⁷. A elevada taxa de analfabetismo revela a baixa qualidade educacional oferecida no Brasil, especialmente após a adoção do sistema de progressão continuada¹⁸ na maioria das escolas.

O Programa “Alfabetização Solidária” mostra que a luta contra o analfabetismo foi assumida como política pública pelo Estado brasileiro. Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA)¹⁹, com metas e programas indicados no programa “Brasil Alfabetizado”. Esse programa busca estimular ações conjuntas do governo e sociedade civil, a fim de promover e ampliar a capacidade nacional de alfabetizar os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola no tempo adequado²⁰.

Nas últimas duas décadas, o Brasil apresentou os seguintes avanços: acesso quase universalizado ao ensino fundamental, com 94,4% da população de 7 a 14 anos incluídos nesse nível de ensino; expressivo avanço no acesso ao ensino médio; redução das taxas de analfabetismo entre jovens e adultos; e aumento no acesso ao ensino superior (UNESCO, 2012).

No âmbito nacional, a criação de um sistema abrangente de avaliação da educação básica propiciou condições para que sejam desenhadas políticas eficazes nos próximos anos. Em consonância com o art. 9 da LDB,

¹⁷É considerada analfabeta a pessoa que não é capaz de ler e escrever, que mal escreve o próprio nome ou que aprendeu a ler e a escrever, mas esqueceu como se faz ou perdeu tal capacidade. Além dos analfabetos “absolutos”, existem os analfabetos “funcionais”. São pessoas que, de acordo com o IBGE (2010), possuem mais de 15 anos de idade e menos de quatro anos de escolaridade, as quais, embora leiam e escrevam o essencial, não conseguem realizar operações matemáticas nem compreender e interpretar textos mais extensos e elaborados. No Brasil, a taxa de analfabetismo funcional abrange em torno de 30,8% da população.

¹⁸A progressão continuada é um sistema que não prevê a reprovação do aluno ao final da série ou ano letivo. A ideia é que os estudantes que não atingirem o nível de conhecimento desejado recebam acompanhamento contínuo dos professores, de preferência paralelamente às aulas normais, como recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Isso pode ser feito com aulas extras no contraturno, por exemplo.

¹⁹Responsável por elaborar e executar políticas públicas voltadas a reduzir o analfabetismo no país.

²⁰A estratégia do programa está pautada na transferência de recursos às instituições que oferecem classes de alfabetização convenientes ao MEC para realizar cursos e incentivo à leitura para os recém-alfabetizados.

o MEC criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que visa aferir a qualidade de cada escola do ensino fundamental e médio, bem como de cada rede de ensino, por meio da combinação de vários índices (Prova Brasil, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, resultados de rendimento escolar do estudante e o fluxo de alunos apurado pelo censo escolar). O objetivo é possibilitar ao MEC orientar suas ações em relação ao financiamento e à gestão da educação pelas conclusões obtidas por meio da análise dos dados.

Internacionalmente, a qualidade da educação brasileira pôde ser aferida por meio da participação do país no exame internacional do Program for international student assessment (PISA)²¹. Em 2000, os estudantes brasileiros obtiveram as piores colocações em leitura e matemática entre os países participantes. Com o ingresso de novos estudantes no sistema educacional, o desempenho médio dos alunos nos exames de proficiência declinou ainda mais. No Brasil, 78% dos jovens de 15 anos apresentam desempenho inferior ao mínimo de proficiência em matemática, em comparação a 39% no Uruguai, 50% no México e 2% na Coreia do Sul. O que leva à conclusão de que o nível de aprendizado de estudantes brasileiros é muito baixo e a qualidade é inferior ao que seria esperado para um país com a mesma renda per capita.

O estudo dos determinantes da qualidade do ensino mostra que características dos familiares e do aluno, como educação materna, atraso escolar e reprovação prévia, são determinantes para o desempenho escolar. O ambiente estimulante para os estudos (como número de livros e presença de computador em casa) está positivamente correlacionado com a nota em matemática. Características da escola, como número de computadores e tamanho da turma, têm baixa correlação com o desempenho dos estudantes, mas o número de horas-aula tem uma associação significativa com o desempenho escolar (BACHA; SCHWARTZMAN, 2011). Além disso, alunos que fizeram educação infantil têm um desempenho melhor em relação aos que iniciaram os estudos na 1ª série.

Dos resultados das simulações é possível interpretar que a EI é responsável por 6% da proficiência média obtida no SAEB 2003 e, conforme simulado, ainda pode elevar em 3% a média de matemática. Os resultados regionais são ainda mais expressivos, chegando a potenciais 4,8% de acréscimo

²¹O PISA apresenta padrões de proficiência em matemática, leitura e ciências em diversos países, o que permite estabelecer um critério de comparação.

da média na região Sudeste. [...] Esse estudo contribui para confirmar a existência de uma relação de causalidade entre a frequência à educação infantil e os resultados escolares. Os resultados podem ser importantes para subsidiar políticas educacionais. (VASCONCELOS; FELÍCIO, 2007, p. 20)

A qualidade do professor é um determinante fundamental do nível de aprendizado dos alunos (HANUSHEK; RIVKIN, 2006) e envolve didática, motivação, foco no aluno e interesse em utilizar métodos diversificados de ensino, além do grau de experiência e do nível de formação. No que se refere à formação de professores, a LDB especifica os termos pelos quais serão promovidos os planos de carreira do magistério público e a valorização dos profissionais da educação. O estabelecimento legal do piso e da promoção salarial; do tempo reservado aos estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga de trabalho; e a busca do aperfeiçoamento profissional continuado e das condições adequadas de trabalho são conquistas importantes da categoria e essenciais para a garantia da construção de uma Educação Básica de qualidade.

1.6. Os Planos de Educação – Resultados e Metas

Com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no Brasil, o Governo Federal criou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE²². Sua principal finalidade é operacionalizar metas já definidas no sentido de efetivar a redução das desigualdades sociais e regionais do país através da equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade.

Em busca da efetivação de uma educação de qualidade para todos, o PDE procura enfrentar a problemática educacional de forma sistêmica, relacionando-a à ordenação territorial e ao desenvolvimento econômico e social (PDE, 2007). Para o alcance desse objetivo, o PDE pauta ações como a promoção de cursos de formação inicial e continuada aos docentes e programas de apoio à Educação Básica.

Já o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em nove de janeiro de 2001, contribuiu como um meio efetivo no que diz respeito à criação de metas e ações necessárias para a melhoria da qualidade da educação no país. O PNE se constrói a partir de um parâmetro decenal, e traz como suas principais diretrizes a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a elevação da escolaridade da população brasileira

²²Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

e a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública.

A avaliação das metas propostas pelo PNE no decênio – 2001-2010 – indica avanços na garantia do direito à educação, com destaque para: ampliação do ensino fundamental para nove anos, com incorporação da classe de alfabetização ao primeiro ano do ensino (Anos iniciais: 1º ao 5º ano; e Anos finais: 6º ao 9º ano); expansão do atendimento à população em todos os níveis da educação básica; criação do IDEB e seus diversos instrumentos de avaliação; e o surgimento de um piso nacional da educação, com o objetivo de valorizar o magistério.

As principais metas do PNE 2011-2020²³ estão voltadas para a educação básica, com foco na universalização da educação infantil, para alunos com idade de quatro a cinco anos, do ensino fundamental, idade de



²³Que tem como referência a Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em abril de 2010.

seis a 14 anos, e do ensino médio, compreendendo a faixa etária de 15 a 17 anos. Objetiva também ampliar para 50% o atendimento às crianças de zero a três anos e a educação em tempo integral.

Outro aspecto importante dessa proposta diz respeito ao atendimento dos níveis ideais traçados pelo IDEB e à formação de 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, em sua área de atuação. Outro propósito desse documento é construir o Sistema Nacional de Educação, em que os entes federados atuem de maneira coordenada no enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, conforme critérios mínimos de qualidade definidos como “a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”²⁴. Os valores fixados, tendo por base os percentuais do PIB per capita são: creche 39%; educação infantil 15,1%; ensino fundamental, anos iniciais, 14,4%; ensino fundamental, anos finais, 14,1%; e ensino médio, 14,5%. O alcance das metas requer a expansão da oferta da educação infantil e a melhora do fluxo escolar do ensino regular, reduzindo a evasão e a repetência.

Em seu conjunto, a avaliação revela que os resultados das políticas dependem de forma crucial dos detalhes das intervenções e das características do ambiente local. Por isso, para entender os possíveis efeitos de iniciativas educacionais no Brasil, é necessário caracterizar o contexto no qual elas atuam.

O PNE e o PDE têm como base de suas propostas a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, realizada em Jomtien em 1990, que proclama a necessidade do direito à educação para todos como um compromisso das nações firmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos. O marco de ação para o alcance das metas de “Educação para Todos” foi estabelecido até 2015 e inclui: assegurar e aperfeiçoar cuidado e educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência; e melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que resultados reconhecidos e mensuráveis de aprendizagem sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida.

Esses objetivos refletem também os Objetivos do Milênio (segundo objetivo: universalidade do ensino

²⁴Um passo importante para a elaboração desse critério foi a Resolução 08/2010 aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que definiu o CAQi (custo aluno qualidade inicial) como referência para a construção da matriz de padrões mínimos de qualidade para a educação básica pública no Brasil.

básico) e as metas para a educação básica universal e de qualidade até 2021 (OEA, 2008). Esta última preconiza onze objetivos, dentre eles: comprometer a sociedade com a educação; educar na diversidade; ampliar a educação infantil; universalizar a educação básica e melhorar sua qualidade; e assegurar que todos os alunos alcancem as competências básicas.

Assim, com as reformas na educação, principalmente no que se refere ao desenho institucional, os Estados e Municípios ganharam novas atribuições relativas ao processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, maior visibilidade. Embora boa parte da formulação das diretrizes ainda fique a cargo da União, a execução da educação de base ficou nas mãos dos governos locais.

Uma vez que a educação infantil e a fundamental são as bases do processo educativo, a qualidade da educação brasileira está diretamente ligada às políticas educacionais dos Estados e Municípios. Assim, para entender como se estrutura o sistema educacional brasileiro, suas falhas e forças, faz-se necessário que o ponto de partida seja a análise das políticas para educação dos municípios, para entender como o processo é iniciado e em quais circunstâncias.

1.7. A educação em seis capitais brasileiras

Com as varias mudanças ocorridas nos últimos tempos no Brasil, os municípios reajustaram suas políticas de educação tanto aos planos nacionais quanto a realidade de cada cidade. Entretanto, o fato de a educação infantil ter passado a ser competência dos municípios faz dessa não somente reflexo da desigualdade e pluralidade, como também fomenta a continuidade da assimetria entre as cidades brasileiras.



Faremos uma contextualização da situação da educação infantil de seis capitais²⁵ brasileiras, situadas em quatro das cinco regiões do país, mostrando suas peculiaridades bem como as mudanças recentes.

1.7.1. Belo Horizonte

O município de Belo Horizonte expandiu a oferta de educação infantil entre os anos de 1993 e 2003, principalmente a partir de convênios com creches comunitárias. Incluiu também, em 13 de suas escolas públicas, o atendimento às crianças de três a seis anos. Em seguida, em 11 de novembro de 2003, foi implantando o Programa Primeira Escola. Desde então, foram adotadas diversas ações com o objetivo de ampliar e qualificar o atendimento a essa modalidade de ensino, que vão desde reformas de infraestrutura até a criação do cargo de educador infantil, passando pelo estabelecimento de critérios de matrículas baseados nos índices de vulnerabilidade social (BELO HORIZONTE, 2012).

Segundo dados da Secretaria de Educação, atualmente a cidade apresenta um quadro com 60 Unidades de Educação Infantil (UMEIs), 47 escolas municipais que atendem a essa modalidade e 193 creches conveniadas, totalizando um quantitativo de 38.439 crianças atendidas (TAB. 2). Esse atendimento é oferecido às crianças de zero a cinco anos em jornada parcial e integral nas UMEIs, creches conveniadas e Escolas de Educação Infantil. As crianças de zero a três anos são atendidas em horário integral e as crianças de três a cinco anos são atendidas em período parcial.

Tabela 4. Contexto da Educação Infantil (0 a 5 anos e 11 meses) (Belo Horizonte)

DENOMINAÇÃO	UNIDADES	MATRÍCULAS
Escolas Municipais de Educação Infantil	13	16.982
Unidades Municipais de Educação Infantil	47	
Creches Conveniadas	193	21.457

Fonte: BELO HORIZONTE, 2012

²⁵As capitais escolhidas foram as que tiveram ou ainda tem, pelo menos um projeto da AVSI.

A ampliação da oferta de vagas da Educação Infantil ainda é prioridade na Política Social da Prefeitura. Nesse sentido, estão em construção novas UMEIs, com previsão de atendimento de crianças de quatro meses a cinco anos, bem como a manutenção de convênios com creches comunitárias e filantrópicas, a partir de edital público. Atualmente, são 193 instituições conveniadas que atendem 21.457 crianças. No universo de atendimento, as instituições conveniadas representam 75% das instituições do município, as quais atendem 55% da demanda respondida. Em média, cada creche conveniada atende cerca de 110 crianças.

Os investimentos e a ampliação de oferta de vagas são estruturados a partir das demandas específicas de cada regional. Porém, como a oferta para as crianças de quatro e cinco anos é maior, existe um movimento do Poder Público de ampliar a oferta de vagas para crianças de zero a três anos nas creches conveniadas. Esse movimento tem causado certo transtorno para essas instituições, já que implica mudar a organização pedagógica, o espaço físico e o corpo de profissionais.

De acordo com dados do IBGE(2010) analisados em cruzamento (população por idade, matrículas no ensino educação infantil), atualmente Belo Horizonte conta com cerca de 40% da população em idade de educação infantil em instituições de ensino, seja municipal, estadual ou privada. Isto é, existe um déficit de atendimento de 60% das crianças nessa faixa etária que deve ser analisado sob diversas causalidades, entre elas, o desejo dos pais e/ou responsáveis; falta de vagas nas creches públicas ou com atendimento de caráter público; e localização das creches em relação à residência ou ao trabalho dos pais e/ou responsáveis. No ensino fundamental, atualmente cerca de 40% dos alunos estudam na rede municipal. As escolas da rede representam 22% das instituições desse tipo de ensino do município e atendem, em média, cerca de 800 alunos. O atendimento se dá em um turno, porém o programa Escola Integrada tem recebido os alunos na própria escola e em outras instituições socioeducativas para atividades a serem desenvolvidas em espaços externos à sala de aula, visando à formação cidadã dos estudantes. Além disso, o Programa Escola Aberta amplia o acesso dos alunos e de suas comunidades aos espaços das escolas nos finais de semana.

O atendimento nos centros socioeducativos acontece sob a orientação da Prefeitura em contraturno da escola formal. Além do repasse financeiro, o Município acompanha, assessora e supervisiona as ações peda-

gógicas, bem como oferece alimentação e acompanhamento sociofamiliar em ações conjuntas da Secretaria de Educação (SMED) e Secretaria de Assistência Social (SMAAS).

Atualmente, a Escola Integrada funciona em 139 escolas da rede municipal de ensino, atendendo diretamente a 36.692 crianças e adolescentes de seis a quatorze anos e 6.866 através de parcerias com Instituições Socioeducativas. Vale ressaltar que a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) tem como meta atender 65.000 estudantes até o fim do ano de 2012 e pretende aumentar tal atendimento, gradativamente, a cada ano. Nesse panorama, os estudantes são atendidos pelo programa nos turnos matutino e vespertino, totalizando uma carga horária de nove horas.

1.7.2. Brasília

Em Brasília, a Educação Infantil passou a ser considerada um eixo de discussão entre as Secretarias de Educação e Assistência Social desde 2009. Até este ano, grande parte das atividades da Educação Infantil, em especial o atendimento de creche, era desenvolvida pela Assistência, por meio da atuação com organizações não governamentais.

As instituições públicas e conveniadas de educação infantil do Distrito Federal vêm ampliando o número de matrículas de crianças de zero a cinco anos, passando em apenas um ano de 33.697 (em 2008) para 47.492 (em 2009). Embora a rede pública de ensino do Distrito Federal atenda, nas instituições educacionais federais ou estaduais, a apenas 6,7% do total de matrículas, soma-se a esse percentual a oferta de 32% de vagas da rede particular conveniada, totalizando 38,7% de crianças atendidas.

Tabela 5 – Comparativo de alunos por tipo de instituição no DF

	Centro Infantil - Rede Conveniada	Centro Infantil - Rede Pública	Total de Centros de Educação Infantil no DF (2009)
Creche (0-3anos)	5.815	1.245	7.034
Educação infantil (4-5 anos)	6.681	34.227	40.908
Total (0-5 anos)	12.496	35.472	47.942

Fonte: BRASÍLIA. Educa censo (2009), 2012. Disponível em: www.se.df.gov.br

O cenário da Educação Infantil em Brasília, especialmente pelo elevado número de crianças sem atendimento educacional nessa faixa etária, tem obrigado o governo local a definir novas estratégias em caráter emergencial. A educação infantil passou a ser tratada como prioridade. Enquanto as unidades da federação registram o decréscimo de matrículas de crianças na educação infantil, no Distrito Federal observa-se a tendência oposta, com aumento do número de crianças na rede pública conveniada de ensino, responsável pelo atendimento de 69,9% das crianças.

Em 2009, 44 creches firmaram convênio com as duas Secretarias (Assistência Social e Educação), com o objetivo de garantir a oferta de atividades pedagógicas e o serviço de convivência, conforme a finalidade de cada política. Foi um período de fortes discussões entre o Poder Público e a sociedade civil para a formulação de atendimento para as crianças de zero a cinco anos de idade. O atendimento é realizado em horário integral, das 7h às 18h, segundo Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal.

No ensino fundamental, a rede estadual de ensino é responsável por atender aproximadamente 320.699 estudantes de 6 a 14 anos de idade, enquanto a rede particular de ensino atende 96.552 alunos (BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2009). No que diz respeito à qualidade do aprendizado dos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, observa-se uma melhoria no IDEB, cuja nota média passou de 4,2, em 2007, para 4,6, em 2009, sendo que o Distrito Federal alcançou o melhor desempenho na Prova Brasil em 2007 e, em 2009, já havia ultrapassado as metas projetadas para 2011 pelo Plano de Desenvolvimento da Educação.

Quanto à proposta da escola integral no Distrito Federal, os diálogos efetivos sobre o assunto apresentaram-se com maior ênfase no ano de 2009, com intuito de implementação em 2010. Entretanto, em maio de 2010 as ações formativas que estavam ocorrendo sobre Educação Integral foram extintas por motivos políticos.

1.7.3. Manaus



A ação recente da Secretaria de Educação de Manaus, no que se refere ao desenvolvimento, se destaca pelo incentivo à implantação da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) em 1997. A Undime é uma organização não governamental que tem o compromisso, nos âmbitos nacional e estadual, de desenvolver estratégias decisivas em prol da melhoria da qualidade e da universalização da escola pública, dando suporte técnico aos secretários municipais de educação. Esse período ainda foi marcado pela construção da proposta curricular denominada Programa de Redimensionamento da Educação Básica do Município de Manaus (Prored).

O avanço na qualidade infraestrutural das escolas aparece como um tema recorrente na atuação do município, que assegurou essas mudanças com a implantação do Programa de Gestão Educacional/PGE, em 1999. O PGE, por sua vez, deu as bases para a implantação do Plano Estratégico da Secretaria (PES), em 2001.

Dentre os vários pontos positivos do PES, criado em 2001, podemos apontar: a criação do Centro de Formação Permanente (CFP), voltado para o estudo e pesquisa educacional, bem como para a coordenação do processo de formação inicial (graduação em pedagogia e licenciatura plenas) e continuada dos educadores da Rede Municipal de Ensino; a criação do Centro Municipal de Educação Especial (CMEE), composto por equipe multiprofissional com psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos, que realizam avaliação diagnóstica, com apoio psicológico a pais e alunos; a criação do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (Cemeja); e a criação dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), que têm a finalidade específica de oferecer atendimento a crianças de três a seis anos de idade.

Tabela 6 – Comparativo de alunos em Manaus – 1997 - 2001

ANO	EDUCAÇÃO INFANTIL	CRECHE	ALFABETIZAÇÃO	1ª A 8ª SÉRIE	EJA	ED. ESPECIAL
1997	7.043	862	10.479	92.588	15.723	688
1998	6.942	1.051	11.033	107.795	17.048	422
1999	6.507	847	9.978	112.833	16.014	472
2000	8.612	904	12.734	131.726	17.725	429
2001	10.284	1.590	18.259	131.726	17.725	506

O plano de metas da Seduc inclui assuntos como: a ampliação das Escolas de Tempo integral, investimento em infraestrutura; e formação de pessoal. Entretanto, os dados atuais no que tange ao relacionamento da prefeitura com as creches e centros socioeducativos não estão disponíveis no portal do Município (MANAUS, 2012), o que dificulta a análise do relacionamento, tal como feita relativamente aos outros Municípios aqui apresentados.

1.7.4. Rio de Janeiro

No histórico recente da educação no Município do Rio de Janeiro, pode-se perceber, nos anos 90, uma maior participação da sociedade civil no desenvolvimento das políticas públicas. Nessa época, foram criados os Centros Municipais de Atendimento Social Integrado (CEMASIS) com o intuito de concretizar as ações descentralizadas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, que passa a se organizar em Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento Social (CRs). Contribuindo para a implementação da política de assistência social, através da integração de programas sociais regionalizados, 47 CEMASIS foram inaugurados, bem como outros 166 CEMASIS Creche.

Em 1998, com base nos critérios da legislação, a Educação Infantil passou a ser direito da criança, e não mais da mãe trabalhadora, ficando sob a responsabilidade do Município e destinada à faixa etária de zero a seis anos. A mudança no entendimento da educação infantil fez com que alguns ajustes fossem feitos, entre eles o rearranjo institucional que transferiu o atendimento das creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação (SME).

O Conselho Municipal de Educação foi o responsável por fixar as normas para autorização de funcionamento de todas as instituições privadas de Educação Infantil. Essa deliberação ofereceu os parâmetros para o trabalho voltado para crianças de zero a seis anos atendidas em instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

A SME do Rio de Janeiro possui uma das maiores redes públicas de ensino da América Latina, com 1.065 escolas, 255 creches públicas municipais em horário integral, outras 178 conveniadas; 22 espaços de desenvolvimento infantil, com unidades de extensão: 12 clubes escolares, 10 núcleos de artes e 18 polos de educação pelo trabalho (TAB. 5). Isso, diga-se, com um contingente de 37.997 professores e 14.359 funcionários de apoio administrativo.

Tabela 7 - Espaços educativos (Rio de Janeiro)

255 creches públicas municipais em horário integral
178 creches conveniadas
22 espaços de desenvolvimento infantil
12 clubes escolares
10 núcleos de artes
18 polos de educação pelo trabalho

Fonte: Autor (com base nas informações do site da SME - Rio de Janeiro), 2012

A SME atende, no que concerne à educação infantil, em creches 38.036 alunos; 73.577 alunos no ensino pré-escolar; no primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano), 304.061 alunos, e, no segundo segmento (6º ao 9º ano), 233.116 alunos; na educação especial, em classes especiais, são 4.991 alunos, e em classes inclusivas é de 5.490 o número de alunos matriculados. Já no programa de educação de jovens e adultos/EJA, são 23.540 alunos. Ao todo, a Secretaria Municipal de Educação possui 677.321 alunos matriculados (TAB. 6).

Tabela 8 - Quantidade de alunos por segmento (Rio de Janeiro)

Creche	38.036 alunos
Pré-Escola	73.577 alunos
Ensino Fundamental - Primeiro Segmento (1º ao 5º Ano)	304.061 alunos
Ensino Fundamental - Segundo Segmento (6º ao 9º Ano)	233.116 alunos
Educação Especial	4.991 alunos
Classes Inclusivas	5.490 de alunos
Programa de Educação de Jovens e Adultos/EJA	23.540 alunos

Fonte: autor (com base nas informações do site da SME - Rio de Janeiro), 2012

Com o objetivo geral de dar um salto na qualidade da Educação no Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação tem como missão a elaboração da política educacional do município, a coordenação da sua implantação e a avaliação dos resultados. Dessa forma, a SME vai assegurar a excelência na Educação no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, de maneira a contribuir para formar indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente e como cidadãos (RIO DE JANEIRO, 2012).

1.7.5. Salvador

Em Salvador, o atendimento à demanda de ensino no Município é feito pela rede pública municipal e por iniciativas comunitárias. A rede pública municipal concentra seu atendimento nas séries iniciais, sendo mais de 90% das escolas com oferta de ensino da 1ª à 5ª série, hoje 1º ao 6º ano (SALVADOR, 2012). Desde 2006, a prefeitura da cidade se engajou na discussão sobre a mudança do Ensino Fundamental com duração de nove anos.

A taxa de escolarização representa o percentual da população na faixa etária em idade escolar de ensino matriculada na rede pública. Para Salvador, esse índice é de 22%. Por sua vez, ao comparar os dados fornecidos pelo Anuário Estatístico (2009) e pela Secretaria Municipal de Educação (2011), observa-se que o número de estabelecimentos de oferta de Educação Básica pelo Município reduziu de 594, com 130.505 matrículas, para 418, com 123.314 matrículas (incluindo as 48 creches municipais, com 4.114 alunos) (TAB. 7). Esses dados referem-se apenas à oferta da Rede Municipal.

Tabela 9 - Total de Matrículas – SME Salvador (2010)

ETAPA	Nº DE ALUNOS
Creche	4.114
Educação infantil	13.135
Ensino Fundamental	106.065
Total	123.314

Fonte: SALVADOR, 2012



No mesmo ano, para a Educação Básica, a Rede Estadual mantinha 145.540 alunos em 210 estabelecimentos; enquanto 636 estabelecimentos eram mantidos pela iniciativa privada e um estabelecimento pelo Governo Federal, com 92.500 e 460 alunos, respectivamente.

Considerando a população de zero a 14 anos e o número de matrículas no Ensino Infantil e Fundamental, observa-se que a taxa de escolarização é de 67%, sem contabilizar aqui as distorções decorrentes da defasagem idade x série, possivelmente suavizadas com a adoção do sistema de progressão automática²⁶. Os resultados sobre o desempenho escolar dos alunos são diretamente relacionados às condições objetivas de ensino e aprendizagem. Faz-se necessária uma análise que contemple a infraestrutura escolar, a valorização do profissional de ensino e equipe de apoio, e, inclusive, as condições de vida e o ambiente familiar e comunitário dos alunos. Essa reflexão poderá ser aprofundada em outra oportunidade. Por ora, cabe apontar os dados que fornecem indicações sobre o resultado da educação.

Ao se referirem à média dos alunos, os dados incorrem no perigo de mascarar os extremos, isto é, deixam de apontar onde esses índices são mais alarmantes, fornecendo importantes pistas de suas possíveis causas. Observa-se que o Ensino Médio apresenta índices menores de aprovação (59,9%) e de reprovação (16,9%) que o Ensino Fundamental (70,3% e 20,7%, respectivamente), ao contrário da taxa de abandono (23,2%), que supera em quase quatro vezes a taxa aferida no Ensino Fundamental (6,7%) (TAB. 8).

A infraestrutura das escolas e creches na cidade de Salvador também chama atenção. Atualmente, pelo menos 80% das edificações escolares estão comprometidas, o que gera atrasos no início do ano letivo, em alguns casos, por exigência dos pais e responsáveis pelos alunos (como forma de conquistar as devidas melhorias).

Desde que foi iniciado o processo de municipalização da Educação Infantil, em 2008, por determinação da Lei de Diretrizes Orçamentárias de 1996, 228 creches comunitárias responderam ao Censo Escolar – primeiro passo para integrar a Rede Municipal de Educação, após as devidas adequações e regularização

²⁶Segundo o IBGE (2009), 20% dos estudantes baianos com idade entre 10 e 14 anos apresentam atraso escolar de, em média, 1,4 ano. A esse respeito, ver: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/bahia/>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

segundo os Parâmetros Nacionais de Ensino. Desse universo, 152 buscaram informações para apoio da prefeitura e apenas 65 firmaram convênio até Agosto de 2011.

Tabela 10 - Número de estabelecimentos de Educação Infantil (0 a 5 anos) (Salvador)

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL REDE CONVENIADA (0-5 ANOS)	CENTRO INFANTIL REDE PRIVADA COMUNITÁRIA*	CENTRO INFANTIL REDE PÚBLICA	TOTAL DE CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SALVADOR
65	163	48	276
24 %	59%	17%	100%

* O dado se refere ao número de creches e escolas comunitárias que completaram o Censo Escolar 2010, o que não expressa, necessariamente, a totalidade desse universo.
Fonte: BAHIA, 2012

1.7.6 São Paulo

A rede municipal de ensino da cidade de São Paulo é a maior do país, com quase um milhão de alunos, 9,2% dos 10,8 milhões de habitantes da cidade, em escolas de Educação Infantil (CEI/ Creche, EMEI e EMEE) e escolas de ensino fundamental. Somados aos pais e familiares, essa rede envolve quase cinco milhões de pessoas, ultrapassando, e muito, a população da maioria das capitais brasileiras. Com mais de 82 mil funcionários, entre educadores e pessoal de apoio, ela tem 1.975 escolas espalhadas por todos os cantos da cidade, administradas diretamente pela Secretaria Municipal de Educação. Acrescente-se a esse número as 310 creches indiretas, operadas por entidades conveniadas, e os 761 convênios assinados com creches particulares e entidades alfabetizadoras.

A Educação Infantil em São Paulo vem sofrendo significativas transformações, dos pontos de vista legal, social e educacional. Essas mudanças, a seu turno, determinam novas diretrizes e parâmetros de atuação das creches. Com isso, surgiu a necessidade de um reordenamento na estrutura funcional e organizacional das instituições de educação infantil, principalmente daquelas voltadas para o atendimento de crianças em situação de pobreza e vulnerabilidade, pois a sua atuação, além da esfera do assistencialismo, alcançou a da

Educação, que atualmente cumpre um papel primordial.

A prefeitura hoje tem convênio com as 761 iniciativas que mantêm Centros de Educação Infantil – Creches, destinados ao atendimento preferencial de crianças de zero a três anos. Esses centros visam também ao atendimento da demanda local na área de atuação, podendo estender o atendimento até os cinco anos de idade se na região não houver o atendimento pré-escolar, nas chamadas EMEIs. Essa parceria caracteriza-se por: repasses financeiros para as instituições; acompanhamento técnico-pedagógico; orientação e supervisão do trabalho; e o desenvolvimento de atividades pelas supervisoras de ensino das Coordenadorias de Educação, além do fornecimento de gêneros alimentícios e realização de ações na área de saúde com nutricionistas. Cada unidade de ensino constrói a sua proposta pedagógica, voltada para as diretrizes e bases da educação, bem como para as orientações curriculares do Município.

Desde março de 2011, das 3.338 instituições de educação infantil e creches da cidade de São Paulo, 32,23% são conveniadas à Prefeitura, ou seja, são instituições privadas com fins públicos que recebem repasse de verba da prefeitura (SÃO PAULO, 2012). Atualmente o município possui 315 pré-escolas classificadas como indiretas, nas quais os prédios ou os professores são mantidos pelas próprias instituições.

A rede pública estadual do Ensino Básico é composta por 5.735 escolas, 4,2 milhões de alunos e 232.252 profissionais da educação. Os professores aposentados somam 124.454. Já a rede municipal atua com 492 escolas chamadas EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental), com 107.750 alunos.

O número de escolas estaduais vem diminuindo gradualmente, sendo que o número de escolas de ensino fundamental baixou de 6.437, em 1996, para 6.132, em 2000. Em contrapartida, o número de escolas municipais cresceu de 730 para 3.613, entre 1996 e 2000. Atualmente, a rede municipal conta com um total de 3.589 turmas, sendo oferecidas 107.750 vagas, totalizando 99.812 alunos atendidos.

Tabela 11 – Quantidade de Centros de Educação Infantil por tipo (São Paulo)

Centro Infantil Rede Conveniada	Centro Infantil Rede Privada	Centro Infantil Rede Pública	Total de Centros de Educação Infantil em São Paulo
761– Creches(0-3 anos)	776 – Escolas (0 a 3 anos)	312 – Creches (0 a 3 anos)	1.849
315 – Educação infantil (4 – 5 anos) Aditamento em convênio com as creches, uma vez que não há EMEI na região.	711- Pré- Escolas (0- 5 anos)	463– Pré-Escola (4 a 5 anos)	1.489
Total: 1.076 0-5 anos	Total: 1.487 0-5 anos	Total: 775 0-5 anos	Total: 3.338 0-5 anos
32,23 %	44,55%	23,22%	100%

Fonte: SÃO PAULO, 2012

O principal fator da alteração foi o intenso processo de municipalização realizado no Estado. Uma das medidas adotadas pelo Executivo, nesse período, foi o processo de reorganização da rede, separando as séries iniciais (de 1ª à 4ª) das séries finais (de 5ª a 8ª). Isso afetou a vida das famílias cujos filhos frequentavam a mesma escola, dificultou a locomoção de muitos alunos que tiveram que se matricular em unidades mais distantes de suas casas e desencadeou uma série de reações contrárias dos pais. Nesse período, várias escolas foram fechadas sob a alegação de falta de demanda, enquanto muitas outras apresentavam superlotação, um dos principais fatores de evasão e abandono, além de contribuir para a queda na qualidade de ensino. Outra grande ação da Secretaria de Educação de São Paulo são as parcerias com os Centros para Criança e Adolescente (C.C.A.), que desenvolvem trabalhos socioeducativos e recebem esse nome hoje por serem um projeto conveniado com o Poder Público.

O atendimento no CCA acontece em dois períodos – manhã e tarde –, com acompanhamento escolar, música, dança, capoeira, meio ambiente, teatro, lazer, cultura e alimentação (café da manhã, almoço e café da tarde). Todas as atividades são desenvolvidas através de projetos com um amplo planejamento e acompanhamento pedagógico. O CCA tem como objetivo estimular o desenvolvimento físico e emocional da criança, dando-lhe a oportunidade de se desenvolver plenamente, em todo o seu potencial, com perspectiva de uma vida digna, humana, integrada e produtiva na sociedade.

No Município de São Paulo, a Rede conveniada segue o seguinte desenho: são 1.056 convênios com entidades, atendendo a 179.066 indivíduos, entre crianças e jovens (TAB. 11).

Tabela 12 - As parcerias entre Município e ONG (São Paulo)

Convênios	1.056
Capacidade de Atendimento	179.066

Fonte: SÃO PAULO, 2012

As parcerias da prefeitura com o CCA são feitas com base em dois programas: “Programa São Paulo é uma Escola”, da administração municipal, e “Programa Escola de Tempo Integral”, do governo do Estado. Ambos nos remetem à ideia de educação integral, apresentando, em suas diretrizes, formas distintas de operacionalização.

1.8. A família como primeiro sujeito educativo

A significativa mudança observada no campo da educação brasileira, no contexto de sucessivos planos nacionais, resulta do compromisso do Estado com a criação de secretarias e programas destinados a fortalecer a educação como um todo, inclusive nos aspectos mais críticos. Tal esforço evidencia o nexo entre as metas nacionais da educação e os pactos internacionais, que, por sua vez, refletem o consenso em torno das condições que orientam a educação: educação de qualidade; sistemas educacionais e escolas com financiamento próprio e gestão eficaz; currículos e propostas pedagógicas atuais; e profissionais da educação valorizados, com formação de excelência, atuando sob condições dignas de trabalho.

O desenvolvimento dessas condições surge do reconhecimento da educação como o meio em que as gerações comunicam o sentido de todos os fatores do real, em um processo sinteticamente descrito como aventura do conhecimento. A educação não é simplesmente uma atividade, mas o âmbito da existência no qual uma geração oferece àquela que a seguirá a possibilidade de percorrer novas estradas, guardando como tesouro o longo tempo de preparação, que não pode ser abreviado.

A família tem influência e responsabilidade no processo educativo de uma criança, pois representa o primeiro lugar educativo com a qual a criança entra em contato. As relações familiares, além de criarem laços afetivos entre pais, filhos e irmãos, educam a criança em direção à sua verdadeira humanidade, por meio de uma relação construtiva com a realidade em que ela está inserida.

É na família que os filhos aprendem os valores humanos e religiosos que permitem uma convivência construtiva e pacífica. É também no ambiente familiar que aprendem a solidariedade entre as gerações, o respeito pelas regras, o perdão e o acolhimento do outro (BENTO XVI, 2012). Essa é a primeira escola, onde se educa para a justiça e para a paz.



Familia

A família é um recurso essencial para a sociedade, pois, a partir do momento em que oferece respostas aos problemas e necessidades cotidianas dos seus membros, é o lugar fundamental de socialização e da educação de novas gerações, uma vez que, por meio dela, também é transmitido, além da vida, o conjunto dos valores e critérios de comportamento. A família é a referência principal da educação e precisa ser apoiada para que possa continuar a desenvolver a tarefa educativa, valorizando as suas potencialidades positivas em um diálogo contínuo.

As relações que se constituem na escola complementam e aprofundam o senso de pertencimento, ampliando-o para uma comunidade, um povo e, mesmo, para o grupo humano como um todo, estabelecendo as bases da cidadania e da solidariedade. Nesse sentido, a escola pode auxiliar e colaborar com a família, convidando-a a se dar conta de seu papel, assim como oferecendo um espaço de construção de novos sentidos para o convívio familiar, reconquistando a beleza de estar juntos.

CAPÍTULO 2

O porquê das obras educativas

Uma visão integral, que envolve as famílias e as comunidades, como proposta para a educação infantil.



As obras educativas²⁷ surgiram como livre iniciativa de pessoas comprometidas com sua formação humana que, provocadas pela realidade, começaram a compartilhar a vida com as pessoas encontradas. As obras começam a partir de um encontro com pessoas, que viviam em circunstâncias de pobreza e de falta de recursos, com uma necessidade de compartilhar tudo, desde os aspectos materiais até a amizade, o respeito e outros aspectos intangíveis constitutivos das relações humanas. Profundamente vinculados a essa realidade, esses trabalhos reconheceram a educação como demanda essencial da comunidade, atributo este que foi capaz de mobilizar essa parcela comprometida da humanidade.

²⁷Instituições comunitárias filantrópicas de educação básica.

A educação é vista como dimensão da relação humana que permite lidar com o nível mais profundo e significativo da natureza, pois provoca a razão e a liberdade, fatores básicos da ação humana sobre o real. A educação ainda é tida como o gesto mais completo, pois atua sobre a capacidade humana de reconhecer-se como nível da natureza consciente de si mesma e, por isso, distinta de toda a criação. Assim, em duas décadas de atuação com base nessa perspectiva pedagógica, as obras educativas se tornaram um ponto de referência para as famílias. Dentro de um relacionamento de amizade, formaram-se muitos jovens que, desafiados a crescer dentro das suas adversidades, puderam superá-las e ascender à formação superior e até ao nível de pós-graduação.

A proposta pedagógica das obras educativas coincide com o método sistematizado ao longo desse período de construção conjunta em rede entre instituições presentes em diferentes cidades do território nacional. Os pontos-chave do método são:

- a) reconhecer o valor das famílias e colaborar com elas;
- b) acolher e valorizar a criança;
- c) trabalhar em rede;
- d) ser um ponto de referência da comunidade.

2.1. Valorização e apoio às famílias

A relação entre família e escola é tradicionalmente vista sob o prisma da necessária parceria entre partes que desejam alcançar o melhor interesse da criança. De modo geral, as famílias veem na escola um espaço de cuidado e proteção complementar, concepção que molda suas atitudes frente aos profissionais que nela atuam. Por outro lado, a escola espera que a família participe da educação da criança oferecendo não apenas seu tempo, mas, principalmente, demonstrando especial dedicação, estabelecendo uma parceria com o contexto escolar.

Expectativas recíprocas, por vezes, substituem uma atuação conjunta. As obras educativas lidam cotidianamente com esse desafio e o incorporam à sua atuação pedagógica através do olhar aberto e amplo à pessoa, em detrimento de uma ideia prévia. Isso permite abrir espaço às famílias para estas que expressem suas expectativas e dificuldades, criando laços que ultrapassam o âmbito pedagógico formal.



2.1.1. O que significa esse lugar para as famílias?

Pode acontecer a situação em que os “especialistas em educação” ou quem educa estejam acostumados a dizer aos outros o que fazer e como fazer, mas, na verdade, torna-se fundamental escutar e se deixar ser provocado pelo outro que se encontra nesse caminho.

A esse título, veja-se o depoimento de algumas mães:

Com certeza minha filha Laís será uma pessoa que trará felicidade para sua família, seus amigos e para a sociedade por causa dos exemplos que ela tem aqui. Agradeço a Deus por ter este lugar, pois sempre tive muita ajuda de vocês e aproveito para pedir perdão por não ter, ao longo destes anos, ajudado mais. Como vocês sabem, meus outros filhos passaram por aqui e posso dizer que vocês foram instrumento de Deus para me ajudar na educação deles, pois, graças a Deus, nenhum se perdeu.

(Elizete Almeida Santos)

Algumas pessoas entendem que ganhar muito dinheiro é sinal de felicidade. Na minha concepção de mãe, ser humano, felicidade, para mim, é um dia olhar para meu filho e vê-lo um homem temente a Deus, que respeite o seu próximo, uma pessoa sensata e equilibrada. E uma pessoa só consegue ser um adulto completo se for tratado com respeito. E eu venho dizer que vejo cada uma dessas necessidades compostas nos profissionais e no ambiente do centro Alvorada. Eu desejo que esse belo trabalho prospere e cresça, e continue transformando as crianças em adultos equilibrados e felizes, transformando este mundo em um mundo melhor.

(Mãe do Guilherme Leite)

Não tenho palavras para expressar o quanto eu devo a vocês, Creche e Centro Alvorada. Principalmente quando estamos desempregados e não tem uma mistura para fazer no almoço ou janta, a gente perde o chão e não sabe o que fazer, então é aí que as coisas mudam. Esse é o valor que dou à Creche: chão que não tenho, o vento que não balança e a chuva que não espera; tem tudo o que falta para mim. O Centro Alvorada é tudo isso para mim.

(Mãe do Luis Fernando)

2.1.2. Acolher e valorizar a criança/menino

A criança tem um olhar aberto a acolher todos os fatores que geram a realidade, por isso ela é capaz de reconhecer e aderir a quem demonstra interesse genuíno pelo seu desenvolvimento. Acolher cada criança é reconhecer a sua singularidade na proposta pedagógica.

Com base nesse pressuposto, as obras educativas oferecem uma proposta para que as crianças possam ser despertadas para a realidade, a bondade e a beleza dentro de um relacionamento com as pessoas que vivem o cotidiano com elas. Todos os gestos do cotidiano carregam uma intenção educativa, pois representam mais do que o simples ato em si. A criança forma uma ligação importante com o educador, com o contexto educativo e com todos os que dele participam.

As atividades desenvolvidas por essas obras são voltadas a cada etapa de crescimento e formação, em caráter continuado, contemplando desde a educação infantil até a profissionalização, seguida do fomento às cooperativas que facilitam o ingresso no mercado de trabalho; tudo dentro de um relacionamento humano intenso.

Uma criança, menino ou jovem acolhido e valorizado tende a identificar mais facilmente e a optar pelos fatores da existência mais consistentes com um projeto de vida capazes de inseri-lo em um fluxo de relações significativas, fluxo este que tem a dignidade humana e a cidadania como valores primordiais. Isso contrasta com a tendência atual de engajamento em situações de marginalização em que as decisões pautadas em objetivos parciais, de satisfação imediata de necessidade, resvalam no aumento do risco e das vulnerabilidades.



2.1.3. Trabalho em rede

A população brasileira tem no convívio com a comunidade um dos seus patrimônios culturais de valor mais elevado. Mais recentemente, o termo “comunidade” passou a ser referido junto ao conceito de rede para indicar a conexão profunda das relações comunitárias. A rede é caracterizada pela dinamicidade e fluidez com que conduz a informação e integra componentes de diversos níveis de pertencimento ou origem. Ela promove uma maior abertura da pessoa com outros, possibilitando a resolução de conflitos ou de necessidades, de maneira mais rápida e adequada ao ambiente em que está inserida.

Com base nessa compreensão, as obras educativas situadas em diversos estados do país procuraram estreitar os laços já existentes desde a origem – a concepção de educação, de sujeito educativo, do papel do professor e da tradição nesse processo –, através da criação de uma rede entre elas. A atenção a esse aspecto possibilitou aprofundar a consciência de pertencer a uma mesma origem que oferece um ponto de partida para o enfrentamento das dificuldades, alimentando continuamente a colaboração entre profissionais.

A constituição da rede favoreceu, ainda, a ampliação dessa experiência para outras entidades, as quais passaram a atuar como parceiras das creches, como verdadeira concretização do fortalecimento dos corpos intermediários. Essa experiência vem encontrando respaldo de entidades públicas e privadas, através do apoio a diversos projetos, e seus resultados comprovam que a sustentabilidade de uma obra depende da sua abertura à formação contínua de novas redes.

2.1.4. Centros educacionais como ponto de referência da comunidade

No Brasil, os bairros populares crescem através da ocupação irregular do espaço público, sem planejamento urbano, o que expõe a comunidade à ausência de recursos da administração pública destinados à infraestrutura. Constituídos por famílias ampliadas, os bairros populares reúnem um grande número de crianças e jovens que têm a rua como um local de brincadeira, trabalho e convivência, predispondo-se, no entanto, a diversos tipos de violência e ao tráfico de drogas.

Construídas nessas comunidades, as obras oferecem um percurso educativo às crianças e adolescentes através de um trabalho que tende a consolidar, ao longo do tempo, os laços da comunidade com instituições e

profissionais que vêm de outras realidades. Isso confere aos centros educativos o caráter inovador de mediação, favorecendo a relação com serviços públicos de saúde e outros espaços da cidade, abrindo vias de intercâmbio com museus, praças, centros históricos, igrejas e monumentos que deixam de ser vistos como espaços distantes e passam a ser acessados e valorizados pela comunidade. Com uma concepção ampliada de educação, os centros educativos passam a ser referência para a comunidade. A população reconhece que aqueles profissionais colaboram com a educação, a proteção e a inclusão social dos jovens e das famílias.

2.2. O projeto SAD e as obras

2.2.1. *Histórico das obras educativas*

As obras educativas, apesar do grande número e da pluralidade de organizações, tiveram pontos comuns no seu surgimento e consolidação no que concerne ao seu caráter de instituições de áreas periféricas, com foco na acolhida, desenvolvimento e acompanhamento educativo de crianças e jovens. As origens das obras são as mais diversas, sendo possível encontrar no histórico destas desde a ação de voluntários em comunidades carentes, a criação de redes comunitárias, mutirões de moradores e amigos, ação assistencial de pessoas físicas, até o apoio de entidades religiosas e de caridade.

Fundamentadas no reconhecimento de que a educação é o fator que define a modalidade de relacionamento com a pessoa, os serviços oferecidos pelas obras podem ser caracterizados de diversas formas, dependendo do contexto no qual são inseridos: com foco na valorização da saúde, no caso de crianças desnutridas, ou no relacionamento com a família, no caso de menores em situação de risco. Todas as ações das obras partem da consideração de que tudo possui uma finalidade educativa, ou seja, em tudo deve haver um acompanhamento da pessoa na introdução e enfrentamento da realidade através da plena valorização de suas potencialidades e capacidades humanas.

Iniciadas na maioria das vezes com infraestrutura limitada, as creches/centros educativos foram uma resposta da comunidade a uma demanda por cuidado, muitas vezes pela acolhida de crianças pequenas enquanto seus pais trabalhavam ou de mães solteiras que precisavam de ajuda. As famílias dessas crianças eram, na sua maioria, monoparentais, com pais e/ou mães em situação de risco social e que precisavam trabalhar para garantir o sustento, mas não tinham com quem deixar os filhos pequenos durante esse período.

Organizados por meio de assembleias, reuniões comunitárias ou mesmo observação externa, os habitantes perceberam a demanda por um lugar para acolher as crianças que ainda não iam para a escola, o que fez surgir barracões, espaços improvisados, doados e/ou cedidos para resolver o problema de forma emergencial. Entretanto, apesar de já existir um espaço para deixar as crianças, ainda se fazia necessária a adequação deste em prol da provisão de estrutura para todo o processo formativo.



A construção da Creche Menino Deus, na cidade de São Paulo, por exemplo, nasceu após duas crianças morrerem queimadas dentro do barraco, pois estavam trancadas sozinhas enquanto a mãe trabalhava. Diante dessas realidades as obras iniciaram o trabalho social, algumas em salão cedido pela igreja ou casa alugada por Missionárias de Jesus Crucificado, que trabalhavam na paróquia local. Os trabalhos eram realizados apenas com voluntários, e, com o passar dos anos os serviços prestados foram se estruturando e ampliando; as obras que iniciaram com 40 crianças hoje já atendem 140.

A prefeitura entendeu que esse trabalho poderia ser uma medida para suprir a grande demanda combinada à falta de vagas nas creches. Com isso, o governo municipal firmou convênios com as entidades prestadoras desses serviços, ampliando as ofertas de vagas e posteriormente oferecendo um currículo estruturado para a educação, e essas entidades já não mais apresentavam caráter unicamente assistencial.

2.2.2. Início de um relacionamento

O percurso de consolidação das várias instituições como entidades educativas foi diferente nas várias cidades do Brasil. A Fundação AVSI sempre acompanhou esse processo, apoiando e compartilhando o esforço de pessoas que se colocaram em ação para responder a uma necessidade da realidade, transformando-se em sujeitos educativos e atores de desenvolvimento.

A parceria com a Fundação AVSI aprimorou em larga escala a capacidade de atendimento dessas obras por meio de apoio técnico ou mesmo financeiro, proveniente de diferentes programas, entre os quais o projeto SAD (Sostegno a Distanza), chamado também Apoio à Distância. O apoio a distância é um projeto que se realiza através de uma contribuição financeira constante e continuada, feita por italianos (pessoa, família, grupo, empresa...) e destinada a um 'beneficiário' específico (criança ou jovem). Graças ao apoio fornecido, o beneficiário recebe alimentação, tratamentos médicos, assistência higiênico-sanitária educação infantil e escolarização, além de participar de atividades recreativas e educativas. Trata-se de um percurso personalizado, no qual cada criança representa o ponto de entrada para envolver também sua família e comunidade, não se substituindo às responsabilidades próprias de cada um, mas acompanhando as pessoas rumo à sua autonomia e tornando-as, elas mesmas, fatores de desenvolvimento econômico e de mudanças para as sociedades em que vivem. A característica de destaque do apoio a distância personalizado da AVSI é o

acompanhamento educativo, que garante, juntamente com as ajudas materiais, a presença de adultos que acompanham a criança em seu percurso. Esse esforço, sempre com um olhar atento aos meninos, foi um suporte para modificar estruturas algumas vezes improvisadas, que cada vez mais ganhavam aspecto de espaço de educação infantil, para a formação dos educadores, contribuindo para o suprimento das necessidades básicas de muitas crianças atendidas pelas creches ou centros educativos.

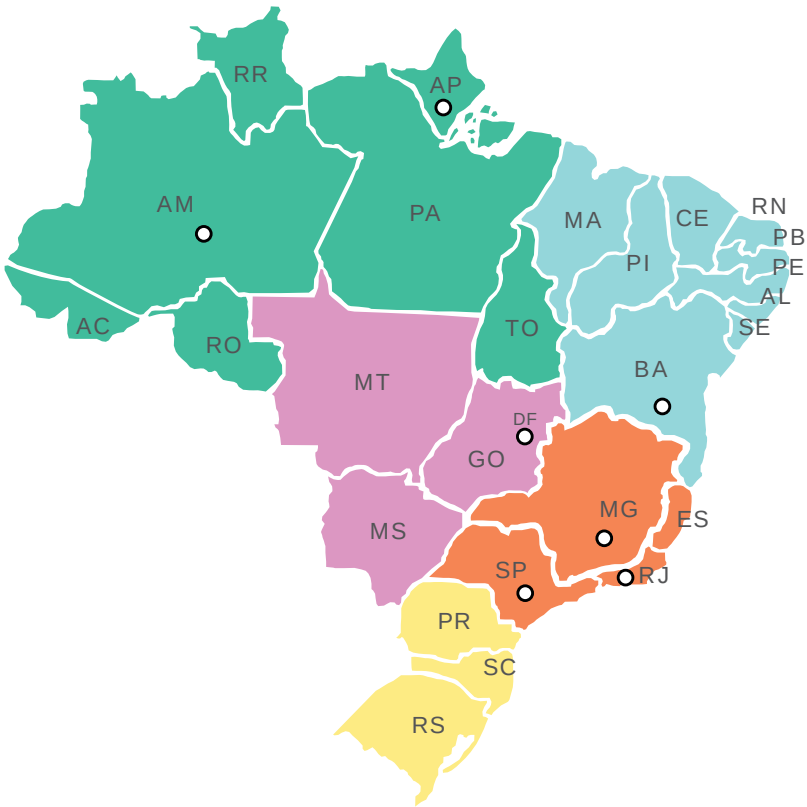
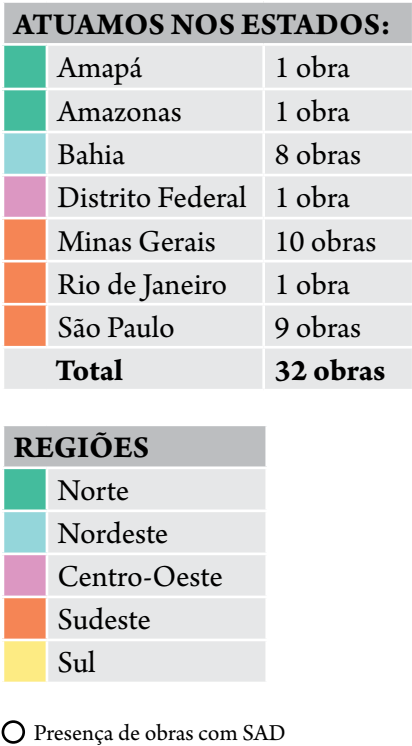


O Projeto tem sido uma oportunidade para as obras aprofundarem temáticas de educação, formação e gestão, favorecendo o desenvolvimento da sociedade civil. No Brasil, são 32 as instituições educativas apoiadas, entre as quais: escolas infantis de 0 a 6 anos, centro de recuperação nutricional, centros educativos para jovens de 6 a 17 anos, totalizando cerca de 4.080 crianças e jovens.

2.2.3. As Obras Educativas no Brasil apoiadas pela AVSI

O projeto SAD tem uma cobertura que compreende boa parte do território nacional e envolve um número considerável de instituições. Nas 32 obras atendidas, o SAD beneficia 2.738 crianças e adolescentes diretamente e 9.979 pessoas indiretamente, levando em consideração a influência que o mesmo tem nas vidas dos familiares dos alunos e profissionais envolvidos no trabalho realizado pelas obras.

Figura 1 - Obras no Brasil



Fonte: Elaboração própria

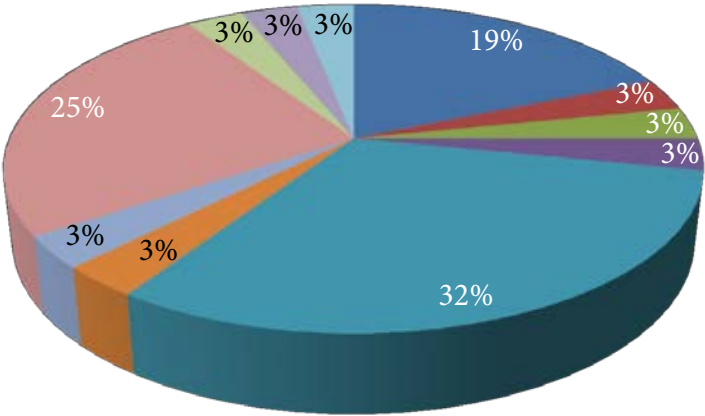
2.2.3.1. Obras por cidade

Tabela 13 - Obras por cidade

São Paulo	6
São Bernardo do Campo	1
Cotia	1
Jundiaí	1
Belo Horizonte	10
Rio de Janeiro	1
Brasília	1
Salvador	8
Petrópolis	1
Macapá	1
Manaus	1
Total	32

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 1 - Obras por cidade

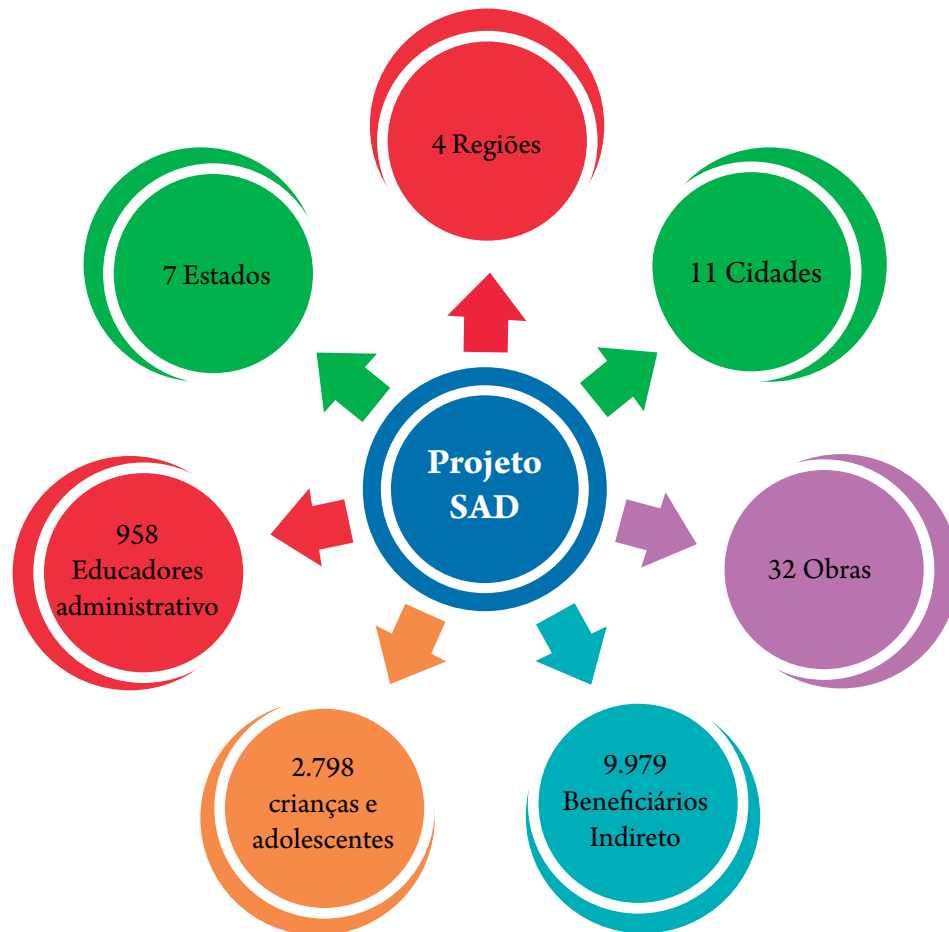


São Paulo	19%
Manaus	3%
Macapá	3%
Petrópolis	3%
Salvador	25%
Brasília	3%
Rio de Janeiro	3%
Belo Horizonte	32%
Jundiaí	3%
Cotia	3%
São Bernardo do Campo	3%

Fonte: Elaboração própria

Panorama Geral

Figura 2 - Panorama Geral



Fonte: Elaboração própria, 2012

Nota: Beneficiários indiretos = nº de Crianças e adolescentes + nº de Educadores/ administrativo * 2,7 (média da família brasileira – IBGE 2010)

2.3. Apresentação de cada obra



MINAS GERAIS



MG

Centro de Educação Infantil Dora Ribeiro Centro Educativo Santuzza Resi

Educação Infantil - Centro Educativo

ATIVIDADES:

- Educação infantil (0 a 5 anos)
- Reforço escolar (6 a 11 anos)
- Atividades sócio-educativas (arte, cultura e informática)
- Atividades recreativas e esportivas
- Atividade sanitária
- Educação alimentar
- Atividade com as famílias

Número de Beneficiários: 160 | Recursos Humanos: 29

Cidade: Belo Horizonte | Endereço: Rua Betópolis, 449 - Bairro Providência

Pessoas de Contato: Regina Álvares e Luciana | Fone: (31) 3433.1971 | e-mail: dora@obraseducativas.org.br

MG

Centro Sociocultural Alvorada

Centro Educativo



ATIVIDADES:

- Reforço escolar (6 a 11 anos)
- Atividades sócio-educativas (arte, cultura e informática)
- Atividades recreativas e esportivas
- Atividade sanitária
- Educação alimentar
- Atividade com as famílias

Número de Beneficiários: 249 | Recursos Humanos: 44

Cidade: Belo Horizonte | Endereço: Av. Professora Gabriela Varela, 580 - Primeiro de Maio

Pessoa de Contato: Dalva Oliveira | Fone: (31) 3408.4000 | e-mail: alvorada@obraseducativas.org.br

MG

Creche Casinha dos Anjos

Educação Infantil



ATIVIDADES:

- Educação infantil (0 a 5 anos)
- Acompanhamento psicológico (6 a 11 anos)
- Atividade sanitária
- Educação alimentar
- Atividade com as famílias

Número de Beneficiários: 42 | Recursos Humanos: 11

Cidade: Belo Horizonte | Endereço: Rua Furquim Werneck, 2545 - Bairro Felicidade

Pessoas de Contato: Paulo Fernandes e Eneida Santos | Fone: (31) 3434.0581 | e-mail: copodhemfe@copodhemfe.org.br

MG

Educação Infantil

Creche Assistencial São Bernardo



ATIVIDADES:

- Educação infantil (0 a 5 anos)
- Atividade sanitária

- Educação alimentar
- Atividade com as famílias

Número de Beneficiários: 49 | Recursos Humanos: 15

Cidade: Belo Horizonte | Endereço: Rua Armando Ribeiro dos Santos, 115 – Bairro São Bernardo
Pessoa de Contato: Maria Mirtes | Fone: (31) 3494.6048 | e-mail:

MG

Centro de Educação Infantil Etelvina Caetano de Jesus Centro Educativo Padre Virgilio

Educação Infantil - Centro Cultural

ATIVIDADES:

- Educação infantil (0 a 5 anos)
- Reforço escolar (6 a 11 anos)
- Atividades sócio-educativas (arte, cultura e informática)
- Atividades recreativas e esportivas
- Atividade sanitária
- Educação alimentar
- Atividade com as famílias

Número de Beneficiários: 131 | Recursos Humanos: 29

Cidade: Belo Horizonte | Endereço: Rua Oscar Lobo Pereira, 115 - Bairro Primeiro de Maio

Pessoa de Contato: Helena Perdigão | Fone: (31) 3433.5770 | e-mail: etelvina@obraseducativas.org.br

MG

Educação Infantil

Creche e Reforço Gilmara Íris



ATIVIDADES:

- Educação infantil (0 a 5 anos)
- Reforço escolar (6 a 11 anos)
- Atividades sócio-educativas (arte, cultura e informática)
- Atividades recreativas e esportivas
- Atividade sanitária
- Educação alimentar
- Atividade com as famílias

Número de Beneficiários: 151 | Recursos Humanos: 23

Cidade: Belo Horizonte | Endereço:

Pessoa de Contato: Maria Virgínia | Fone: (31) 3437.0424 | e-mail: gilmara@obraseducativas.org.br

MG

Educação Infantil

Creche Jardim Felicidade



ATIVIDADES:

- Educação infantil (0 a 5 anos)
- Atividade sanitária

- Educação alimentar
- Atividade com as famílias

Número de Beneficiários: 113 | Recursos Humanos: 27

Cidade: Belo Horizonte | Endereço: Av. Profa. Gabriela Varela, 780 - Bairro

Pessoa de Contato: Vanderlucia (Vanda) | Fone: (31) 3437.0424 | e-mail: felicidade@obraseducativas.org.br

MG

Instituto Educacional e Assistencial Nossa Senhora das Neves

Instituto Educacional

ATIVIDADES:

- Reforço escolar (6 a 11 anos)
- Atividades recreativas e esportivas
- Atividades sócio-educativas (arte, cultura e informática)
- Atividade com as famílias

Número de Beneficiários: 35 | Recursos Humanos: 10

Cidade: Belo Horizonte | Endereço: BR 262, nº 480 - Bairro Sao José

Pessoa de Contato: Angela Silveira | Fone: (31) 3418.4478 | e-mail: silveira.angela@yahoo.com.br

MG

Creche Oásis da Esperança

Educação Infantil - Centro Educacional

ATIVIDADES:

- Educação infantil (0 a 5 anos)
- Reforço escolar (6 a 11 anos)
- Atividades sócio-educativas (arte, cultura e informática)
- Atividades recreativas e esportivas
- Atividade sanitária
- Educação alimentar
- Atividade com as famílias

Número de Beneficiários: 30 | Recursos Humanos: 19

Cidade: Belo Horizonte | Endereço: Rua Jordânia, 300 - Bairro: Ouro Preto

Pessoa de Contato: Irmã Maria do Socorro | Fone: (31) 3498.1867 | e-mail: silveira.angela@yahoo.com.br

MG

Centro Educativo

Instituto Educacional São João



ATIVIDADES:

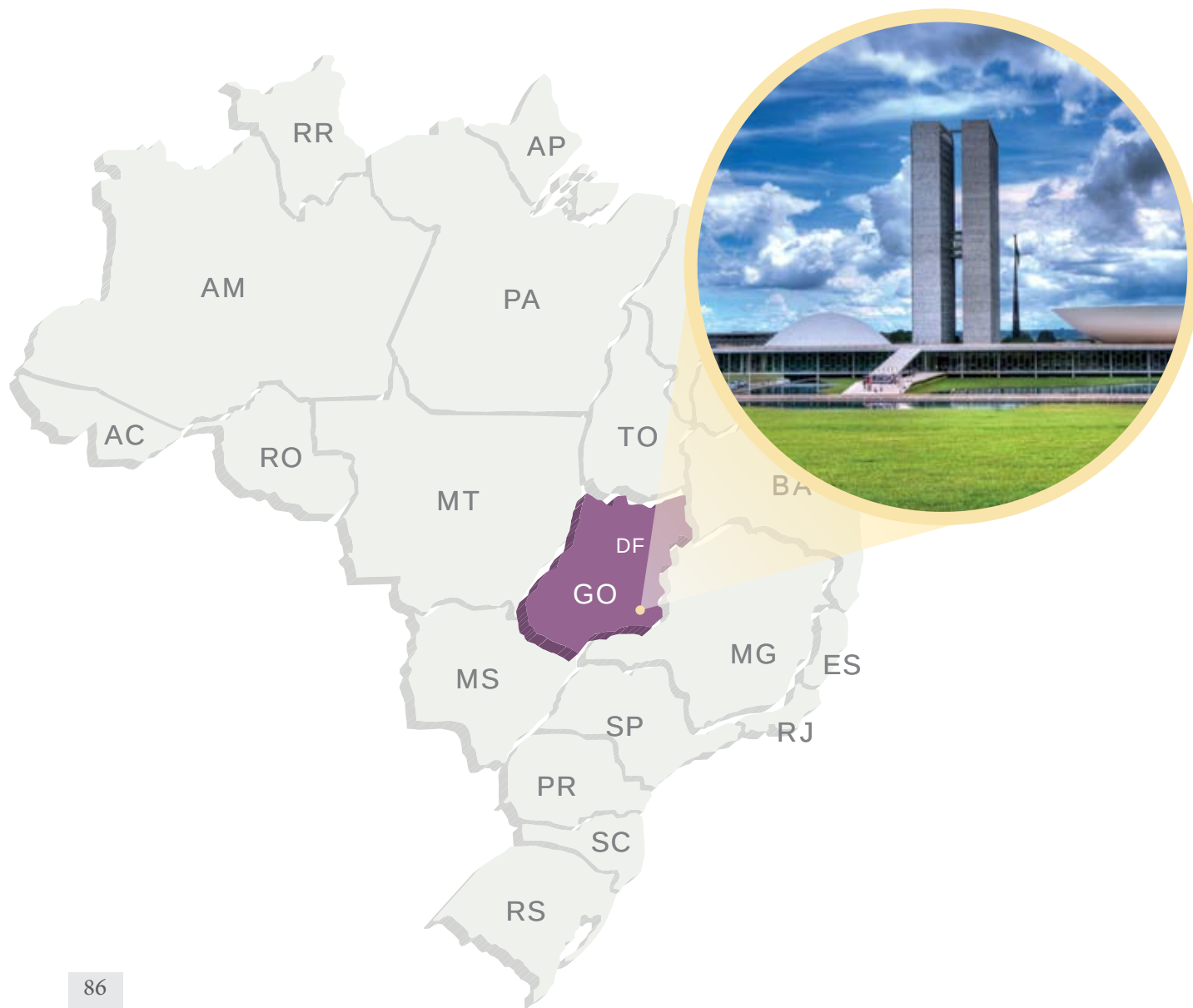
- Educação infantil (0 a 5 anos)
- Reforço escolar (6 a 11 anos)
- Atividades sócio-educativas (arte, cultura e informática)
- Atividades recreativas e esportivas
- Atividade sanitária
- Educação alimentar
- Atividade com as famílias

Número de Beneficiários: 87 | Recursos Humanos: 34

Cidade: Belo Horizonte | Endereço: Rua Boninas, 000 - Bairro: Pompéia

Pessoa de Contato: Irma Rita e Cibele | Fone: (31) 3461.2247 | e-mail: iesaojoabatista@zipmail.com.br

DISTRITO FEDERAL



DF

Associação Nossa Senhora Mãe dos Homens

Educação Infantil - Centro Educativo

ATIVIDADES:

- Educação infantil (0 a 5 anos)
- Atividades sócio-educativas (arte, cultura e informática)
- Atividade com as famílias

Número de Beneficiários: 143 | Recursos Humanos: 34

Cidade: Distrito Federal | Endereço: Quadra 419 - Área Especial 01 - Samambaia Norte

Pessoa de Contato: Patrícia Almeida | Fone: (61) 3359.5522 | e-mail: ansmh@brturbo.com.br

AMAZONAS



AM

Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos

Centro Educativo



ATIVIDADES:

- Atendimento escolar formal (6 a 11 anos)
- Atividades sócio-educativas (arte, cultura e informática)
- Atividades recreativas e esportivas
- Atividade sanitária
- Educação alimentar
- Atividades com as famílias

Número de Beneficiários: 100 | Recursos Humanos: 36

Cidade: Manaus | Endereço: BR 174 - Km 23 - Caixa Postal 1026

Pessoa de Contato: Darlete Sansereth de Oliveira | Fone: (92) 3245.1295 | e-mail: darleteso@hotmail.com

AMAPÁ



AM

Centro Educativo

Centro Educativo Joao Paulo II



ATIVIDADES:

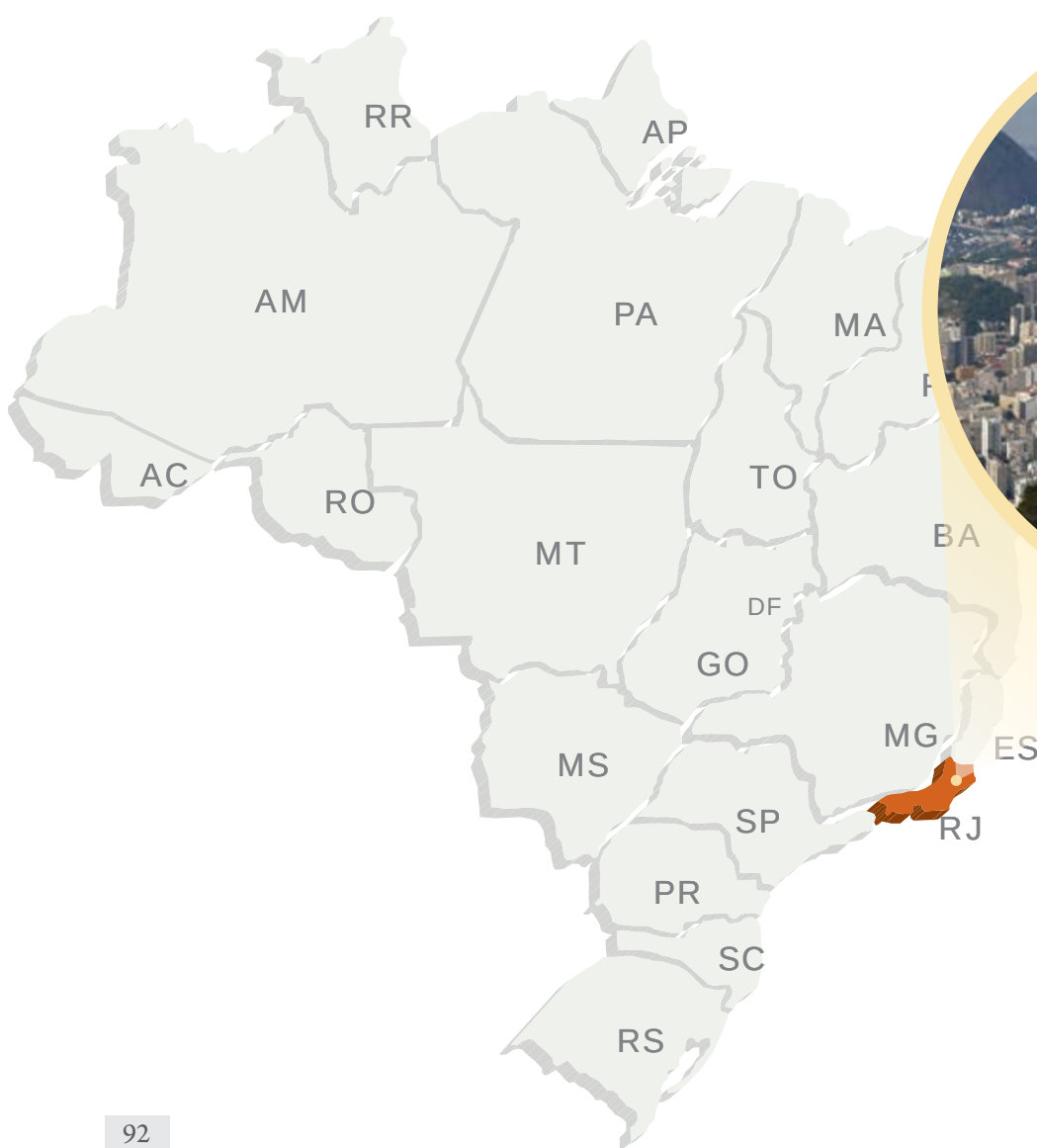
- Atendimento escolar formal (6 a 11 anos)
- Atividades sócio-educativas (arte, cultura e informática)
- Atividades recreativas e esportivas
- Atividade sanitária
- Educação alimentar
- Atividades com as famílias

Número de Beneficiários: 166 | Recursos Humanos: 10

Cidade: Macapá | Endereço: Av. Cabo Maurício, 541 - Universidade

Pessoa de Contato: Andréia Leite | Fone: (96) 3421.4994 | e-mail: csjp2@click21.com.br

RIO DE JANEIRO



RJ

Obra Social da Paróquia Santa Cruz de Copacabana

Educação Infantil - Centro Educativo

ATIVIDADES:

- Educação Infantil (0 a 3 anos e 11 meses)
- Educação Integral (4 a 6 anos)
- Reforço escolar (7 a 12 anos)
- Atividades sócio-educativas (arte, cultura e informática)
- Atividades recreativas e esportivas
- Atividade sanitária
- Educação alimentar
- Atividades com as famílias

Número de Beneficiários: 148 | Recursos Humanos: 39

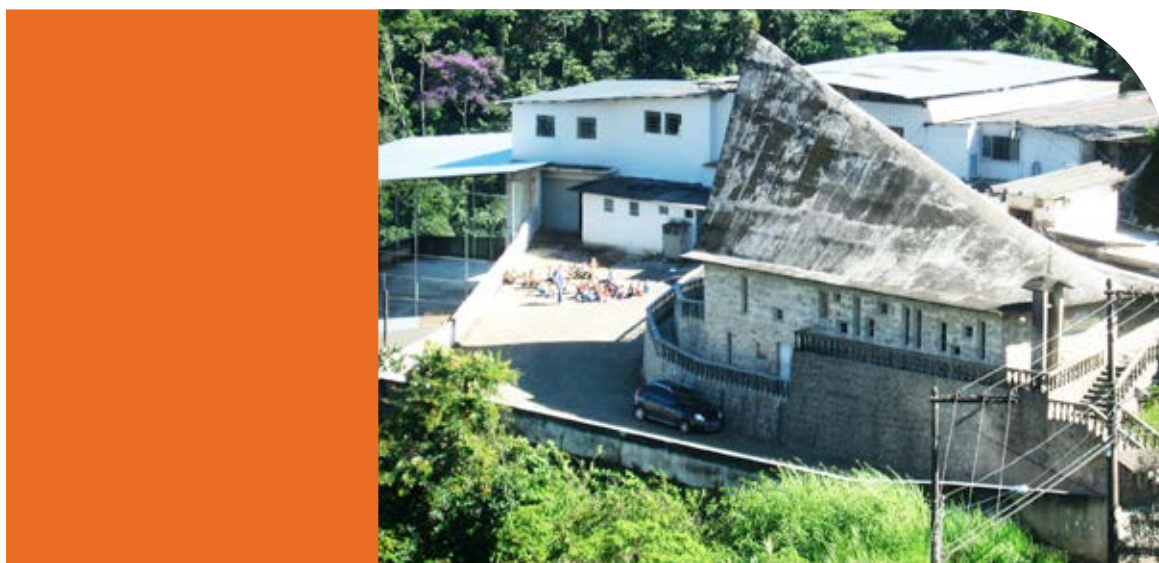
Cidade: Rio de Janeiro | Endereço: Rua Euclides da Rocha, 370

Pessoa de Contato: Sandra Uliana | Fone: (21) 2236.2422 | e-mail: contato@cantinhodanatureza.org.br

RJ

Associação Espaço Educativo São Charbel

Educação Infantil



ATIVIDADES:

- Educação Infantil (0 a 5 anos)
- Reforço escolar (6 a 11 anos)
- Atividades sócio-educativas (arte, cultura e informática)
- Atividades recreativas e esportivas
- Atividade sanitária
- Atividades com as famílias

Número de Beneficiários: 35 | Recursos Humanos: 14

Cidade: Petrópolis | Endereço: Rua Flávio Cavanti, 51

Pessoa de Contato: Carmen | Fone: (24) 2242.0027 | e-mail: crechecharbel@veloxmail.com.br

BAHIA



BA

Escola Comunitária

Luiza Mahin

Educação Infantil - Centro Educativo



ATIVIDADES:

- Educação Infantil (3 a 5 anos)
- Educação Fundamental (6 e 7 anos)
- Atividades sócio-educativas (arte, cultura e informática)
- Atividades recreativas e esportivas
- Atividade sanitária
- Atividades com as famílias

Número de Beneficiários: 164 | Recursos Humanos: 37

Cidade: Salvador | Endereço: Conj. Sta Luzia - Quadra 05 nº 18 - Uruguai

Pessoa de Contato: Valnisia Laurindo | Fone: (71) 3314.2148 | e-mail: luizamahin@gmail.com

BA

Clube de Mães dos Novos Alagados

As Heroínas do Lar

Educação Infantil



ATIVIDADE:

■ Educação Infantil

Número de Beneficiários: 98 | Recursos Humanos: 21

Cidade: Salvador | Endereço: Av. Afrânio Peixoto, s/nº - Entrada do Parque São Bartolomeu

Pessoas de Contato: Ruta, Nazide, Ricardo e Edvan | Fone: (71) 3314.2148 | e-mail: crecheasheroinasdolar@hotmail.com

BA

Centro de Educação Infantil

Joanes Leste

Educação Infantil



ATIVIDADES:

- Educação Infantil (3 a 5 anos)
- Atividades recreativas e esportivas
- Atividades sócio-educativas (arte, cultura e informática)
- Atividades com as famílias

Número de Beneficiários: 59 | Recursos Humanos: 25

Cidade: Salvador | Endereço: Conjunto Joanes Leste - Quadra 23 S/Nº- Lobato

Pessoas de Contato: Raimundo e Sharlene | Fone: (71) 3246.3604 | e-mail: joanesleste@oi.com.br

BA

Centro de Educação Infantil Canto da Paz

Educação Infantil - Centro Educativo

ATIVIDADES:

- Educação Infantil (0 a 6 anos)
- Educação Fundamental (6 e 7 anos)
- Atividades - saúde (0 a 7 anos)

Número de Beneficiários: 59 | Recursos Humanos: 28

Cidade: Salvador | Endereço: Rua São Roque, 364 - Uruguai

Pessoas de Contato: Hevenilda | Fone: (71) 3314.2148 | e-mail:amidaceicp@oi.com.br

BA

Centro de Orientação da Família

Centro de Orientação



ATIVIDADES:

- Projeto de combate à desnutrição infantil
- Atividades com a família

Número de Beneficiários: 116 | Recursos Humanos: 13

Cidade: Salvador | Endereço: Rua Primeiro de Novembro, 90 – Plataforma

Pessoas de Contato: Jeni e Heli | Fone: (71) 3314.2148 | e-mail: secretariacof@cdm.org.br

BA

Associação João de Deus

Centro Educativo



ATIVIDADES:

- Reforço escolar
- Bolsa de Estudos Universitários
- Projeto Sonho Mãe
- Projeto de capacitação profissionalizante
- Educação alimentar
- Atividades com as famílias

Número de Beneficiários: 35 | Recursos Humanos: 63

Cidade: Salvador | Endereço: Rua Luiz Régis Pacheco, 1618 - Uruguai

Pessoas de Contato: Hilda Almeida | Fone: (71) 3315.2095 | e-mail: assojoaodedeus@gmail.com

BA

Associação Alecrim

Educação Infantil - Centro Educativo



ATIVIDADES:

- Educação Infantil (0 a 5 anos)
- Reforço escolar (6 a 11 anos)
- Ensino Fundamental

Número de Beneficiários: 178 | Recursos Humanos: 24

Cidade: Salvador | Endereço: Avenida Vale das Pedrinhas, nº 109 - Nordeste de Amaralina

Pessoas de Contato: Solange e Iara | Fone: (71) 3355.4117 | e-mail: associacaoalecrim@hotmail.com

BA

Centro de Educação Infantil

Mons. Luigi Giussani

Educação Infantil



ATIVIDADES:

- Educação Infantil
- Alfabetização
- Atividades sócio-educativas (arte, cultura e informática)
- Atividades com as famílias

Número de Beneficiários: 175 | Recursos Humanos: 97

Cidade: Salvador | Endereço: Av. Rua da Alemanha, 01 - Conjunto Joanes Azul - Lobato

Pessoas de Contato: Dorislene Firmo | Fone: (71) 3392.2416 | e-mail: centroeduc.inf.domgiussani@hotmail.com

SÃO PAULO



SP

Associação Madre Teresa de Calcutá

Educação Infantil - Centro Educativo



ATIVIDADES:

- Educação infantil
- Educação integral
- Reforço escolar
- Atividades sócio-educativas (arte, cultura e informática)
- Atividades recreativas e esportivas
- Atividade sanitária
- Educação alimentar
- Atividades com as famílias

Número de Beneficiários: 126 | Recursos Humanos: 32

Cidade: São Paulo | Endereço: Rua Coronel Donato, 209 - Vila Matilde

Pessoa de Contato: Eliete Morena Pissaro | Fone: (11) 2653.1433 | e-mail: associacaomadre@terra.com.br

SP

Associação Menino Deus

Educação Infantil



ATIVIDADES:

- Educação infantil
- Centro para crianças e adolescentes

Número de Beneficiários: 156 | Recursos Humanos: 47

Cidade: São Paulo | Endereço: Av. Nossa Senhora do Ó, 1431 - Bairro do Limão

Pessoas de Contato: Solange Gomes e Denise Avelans | Fone: (11) 3931.0733 | e-mail: creche.deus@uol.com.br

SP

Centro de Educação Infantil Jardim São Nicolau

Educação Infantil - Centro Educativo



ATIVIDADES:

- Educação infantil (0 a 5 anos)
- Reforço escolar (6 a 11 anos)
- Atividades sócio-educativas (arte, cultura e informática)
- Atividades recreativas e esportivas
- Atividade sanitária
- Educação alimentar
- Atividades com as famílias

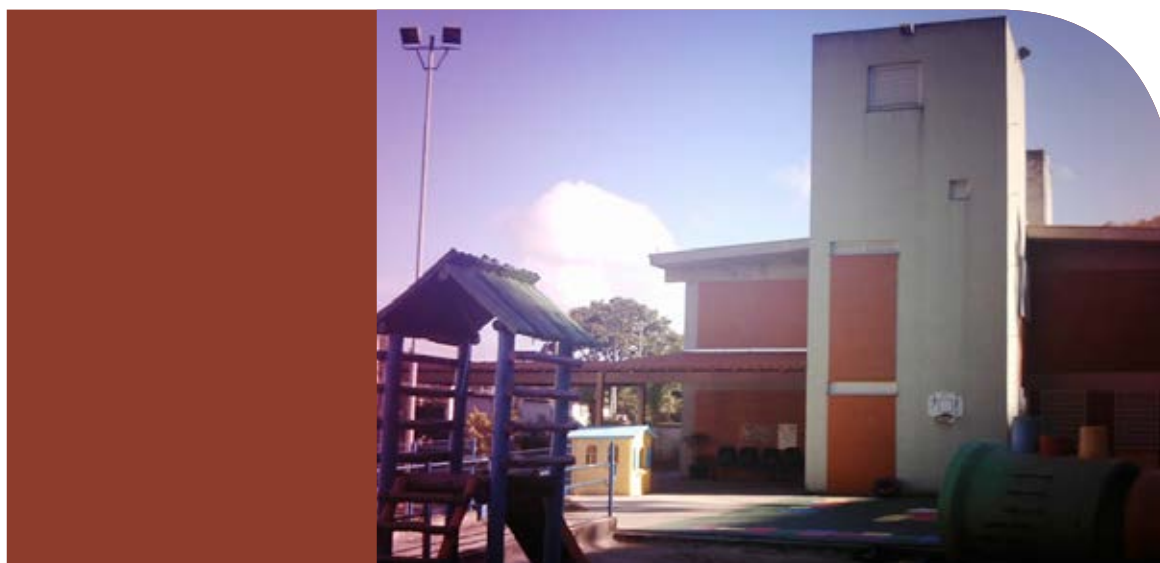
Número de Beneficiários: 48 | Recursos Humanos: 23

Cidade: São Paulo | Endereço: Rua Broock Taylor nº 386 - Jardim São Nicolau

Pessoa de Contato: Ivani Moreira Rodrigues | Fone: (11) 2043.7367 | e-mail: ceijardimsaonicolau@yahoo.com.br

SP

APROCIMA - Associação Promocional Coração Imaculado de Maria

Educação Infantil - Centro Educativo

ATIVIDADES:

- Educação infantil (0 a 5 anos)
- Reforço escolar (6 a 11 anos)
- Educação de jovens e adultos (EJA)
- Atividades sócio-educativas (arte, cultura e informática)
- Atividades recreativas e esportivas
- Atividade sanitária
- Educação alimentar
- Atividades com as famílias

Número de Beneficiários: 48 | Recursos Humanos: 49

Cidade: São Paulo | Endereço: Rua Dr. Homem de Mello, 913 - Bairro Perdizes

Pessoas de Contato: Fernanda, Elaine e Márcia | Fone: (11) 3872.6485 | e-mail: aprocimaperdizes@gmail.com

SP

Casa das Crianças Menino Jesus

Educação Infantil - Centro Educativo



ATIVIDADES:

- Educação infantil
- Educação integral (proteção social básica)
- Atividades recreativas e esportivas

Número de Beneficiários: 71 | Recursos Humanos: 35

Cidade: São Bernardo do Campo | Endereço: Rua Dr. José Ória, 444 - Bairro Planalto

Pessoa de Contato: Irmã Mary Aparecida Caetano | Fone: (11) 4341.6006 | e-mail: ccmeninojesus@uol.com.br

SP

CREN - Centro de Recuperação e Educação Nutricional - Vila Mariana

Educação Infantil - Centro Educativo



ATIVIDADES:

- Educação integral
- Atividades sócio-educativas (arte, cultura e informática)
- Atividades recreativas e esportivas
- Atividade sanitária
- Educação alimentar
- Atividade com as famílias
- Pediatria e Serviço social
- Atendimento nutricional
- Acompanhamento psicológico
- Formação e Consultorias

Número de Beneficiários: 125, 199, 101 | Recursos Humanos: 60, 40, 3

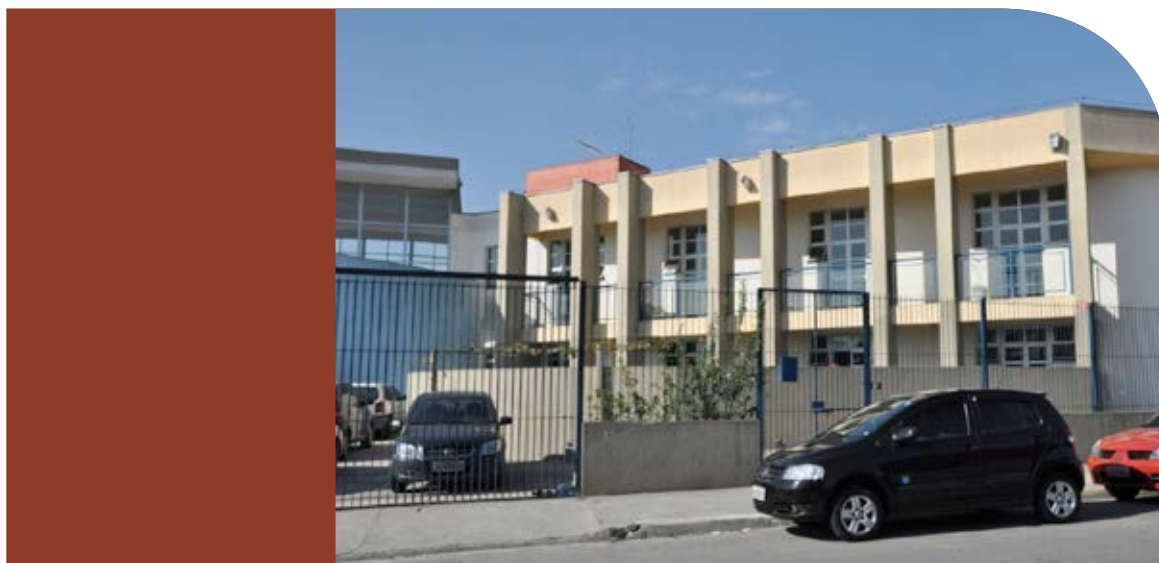
Cidade: São Paulo | Endereço: Rua das Azaléias, 244 - Mirandópolis

Pessoa de Contato: Maria Luisa Pereira | Fone: (11) 5584.6674 | e-mail: diretoria_vm@cren.org.br

SP

CREN - Centro de Recuperação e Educação Nutricional - Vila Jacuí

Educação Infantil - Centro Educativo



ATIVIDADES:

- Educação integral
- Atividades sócio-educativas (arte, cultura e informática)
- Atividades recreativas e esportivas
- Atividade sanitária
- Educação alimentar
- Atividade com as famílias
- Pediatria e Serviço social
- Atendimento nutricional
- Acompanhamento psicológico
- Formação e Consultorias

Número de Beneficiários: 199 | Recursos Humanos: 40

Cidade: São Paulo | Endereço: Rua Um, 32 - Jardim Matarazzo

Pessoa de Contato: Sônia Vendramin | Fone: (11) 2541.5206 | e-mail: diretoria_vj@cren.org.br

SP

CREN - Centro de Recuperação e Educação Nutricional - Vila Jundiáí

Educação Infantil - Centro Educativo



ATIVIDADES:

- Educação infantil (0 a 5 anos)
- Educação integral
- Atividade sanitária
- Atividade com as famílias
- Pediatria
- Acompanhamento psicológico
- Formação e Consultorias

Número de Beneficiários: 199 | Recursos Humanos: 3

Cidade: Jundiáí | Endereço: Jardim Novo Horizonte (antigo Bairro do Varjão I, II e II)

Pessoa de Contato: Miriam I. Simões Ollertz | Fone: (11) 5594.3001 | e-mail: miriam@cren.org.br

SP

Fundação de Assistência à Criança e ao Adolescente - Maria Carolina Puigari Ablas Sepe

Educação Infantil - Centro Educativo

ATIVIDADES:

- Atendimento escolar (5 a 11 anos)
- Atividades sócio-educativas (arte, cultura e informática)
- Atividades recreativas e esportivas
- Atividade sanitária
- Educação alimentar
- Atividade com as famílias

Número de Beneficiários: 30 | Recursos Humanos: 25

Cidade: Cotia | Endereço: Rua Tomas Sepe, 600

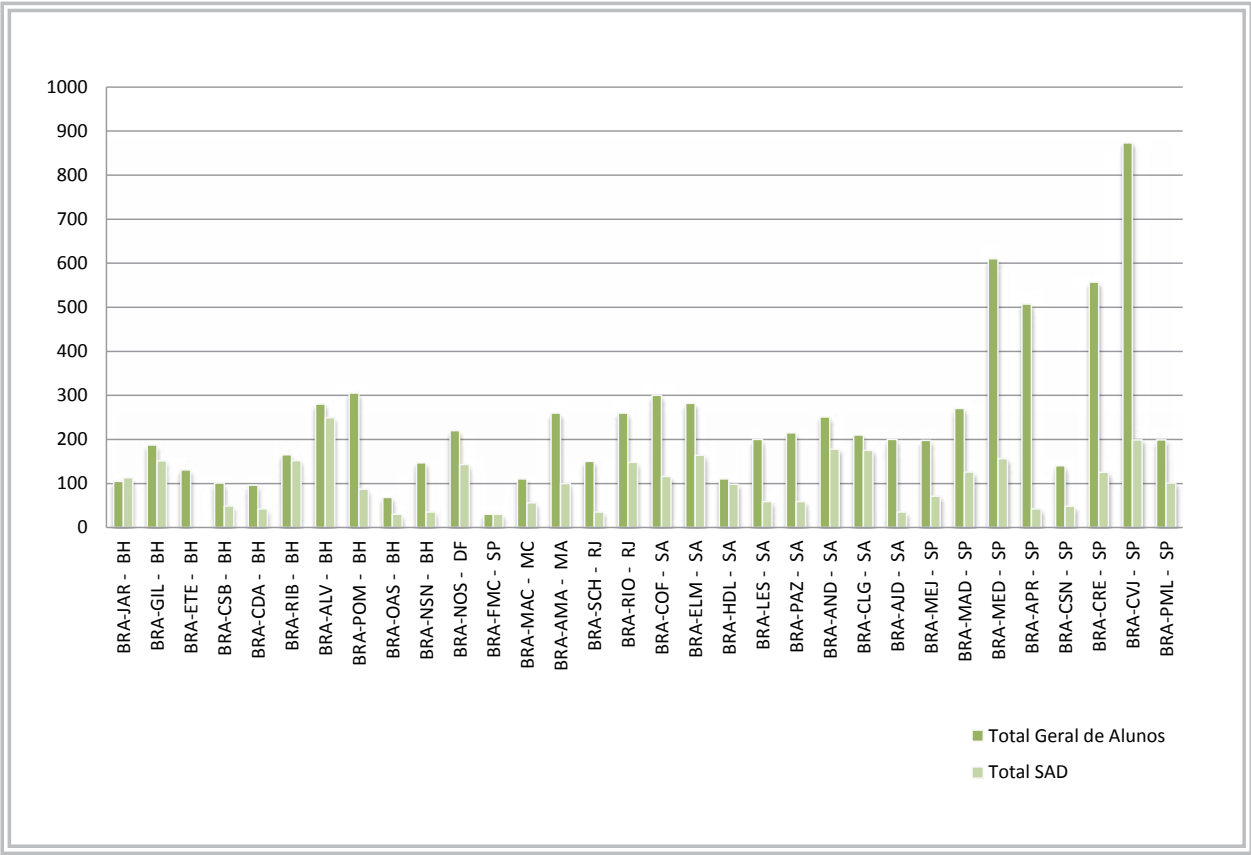
Pessoa de Contato: Janice Jane Testa Silva | Fone: (11) 4702.6359 | e-mail: fmc@fundacaomariacarolina.org.br

2.4 Alguns números do SAD

2.4.1 Crianças atendidas

A quantidade de alunos atendidos pelo SAD é determinada de acordo com o número de crianças que se enquadram em situação de maior vulnerabilidade social. É possível encontrar obras em que quase 90% dos alunos da instituição são beneficiados pelo “apoio à distância”, assim como algumas em que essa porcentagem não ultrapassa a marca dos 10%. A diferença entre a quantidade de crianças atendidas em cada obra é resultado da soma de vários fatores. Quando existe a possibilidade de uma criança ou instituição receber o apoio do SAD, a escolha é feita com base na vulnerabilidade social, na falta de oferta de serviços naquela área e no relacionamento que a obra tem com a AVSI, o que possibilita não só conhecer a realidade e necessidade da obra, como também a efetividade do seu trabalho.

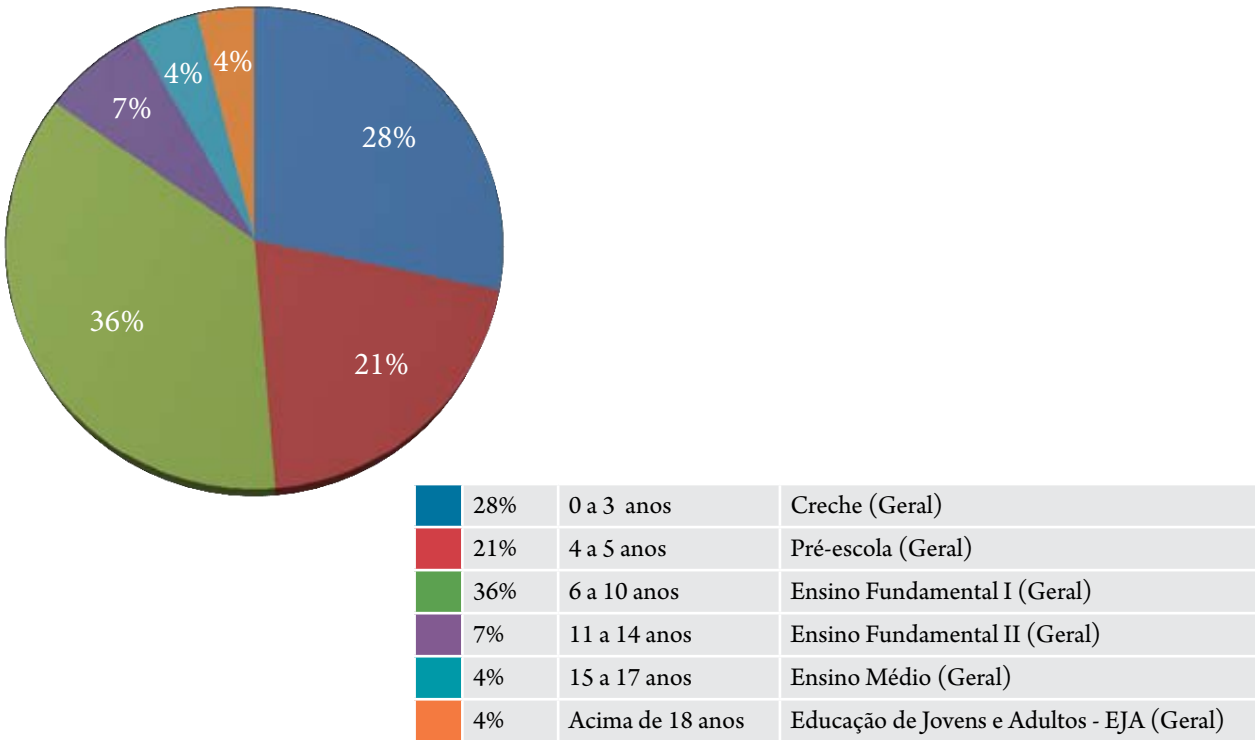
Gráfico 2 - Total Geral de alunos x Total de Alunos SAD



Fonte: Elaboração própria

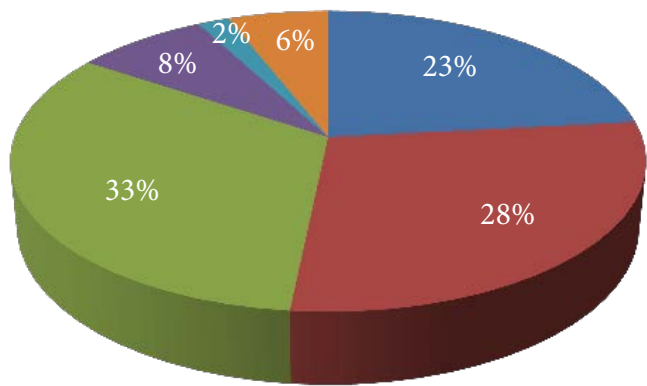
Os alunos atendidos pelo SAD são de diferentes faixas etárias, com variação de 0 a 17 anos, de acordo com o tipo de serviço que é oferecido por cada obra. A maior fatia de alunos atendidos pelo projeto é a de 6-10 anos, seguidos pela faixa de 4-5 e 0-3 anos, respectivamente. Uma possível explicação para a faixa entre 6-10 anos ser maior é a continuidade do apoio. Quando uma criança recebe o benefício do SAD ainda na creche, este se mantém até que o beneficiário seja desligado por algum motivo especial (podendo ser desde completar a maioridade até o término do financiamento por parte do doador). Além disso, a maior parte das obras atua como creches e também como centros educativos, o que favorece a continuidade do percurso formativo por meio de atividades de contraturno escolar.

Gráfico 3 - Alunos das Obras por Faixa Etária



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 4 - Alunos SAD por Faixa Etária



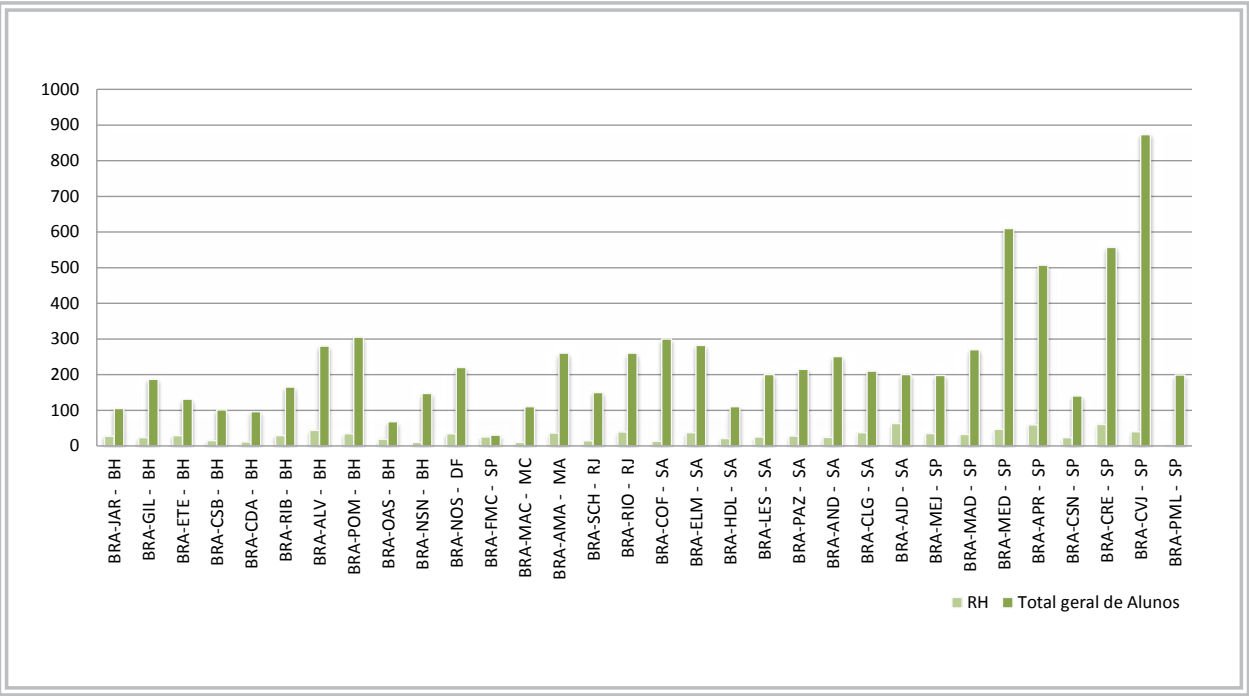
23%	0 a 3 anos	Creche (SAD)
28%	4 a 5 anos	Pré-escola (SAD)
33%	6 a 10 anos	Ensino Fundamental I (SAD)
8%	11 a 14 anos	Ensino Fundamental II (SAD)
2%	15 a 17 anos	Ensino Médio (SAD)
6%	Acima de 18 anos	Educação de Jovens e Adultos - EJA (SAD)

Fonte: Elaboração própria

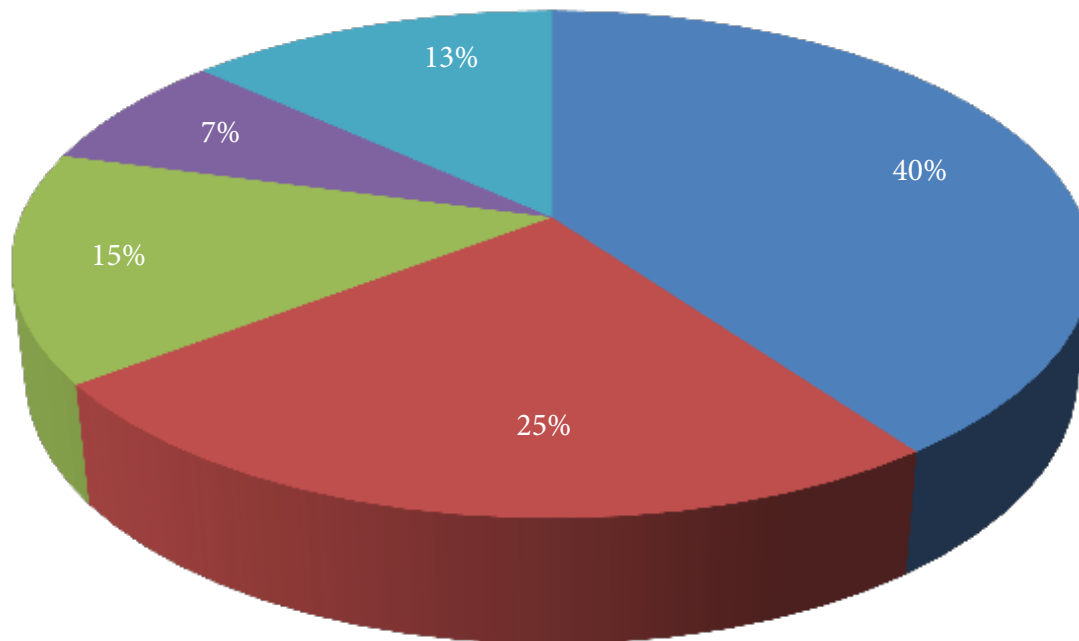
2.4.2 Os profissionais e as obras

Para atender as demandas sociais de cada comunidade, as obras possuem um quadro de funcionários multi-disciplinar, respeitando as determinações dos municípios no que diz respeito à quantidade de profissionais por aluno. No geral, os profissionais de educação somam o maior número, seguidos pelos componentes do setor administrativo, profissionais da saúde e do tratamento com famílias, equipe de apoio e voluntários, nessa ordem (GRÁF. 5). Esse grupo de profissionais é responsável pela implementação das atividades de esporte e lazer, socioeducativas, sanitárias, de educação alimentar e apoio às famílias (em caso de escola formal), de acordo com a capacidade de cada instituição.

Gráfico 5 - Total Geral de Alunos X RH



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 6 - Profissionais por área de trabalho

40%	Total de educadores
25%	Total de pessoas do administrativo e auxiliar
15%	Total de outros profissionais (saúde, trabalho com famílias)
7%	Voluntário
13%	Outros (Equipe de apoio de limpeza, cozinheiras)

Fonte: Elaboração própria

CAPÍTULO 3

Um caminho junto nesses anos

3.1 Resultado de um percurso: “Projeto Transformação”

Há cerca de três décadas, desde 1982 especificamente, a atuação da Fundação AVSI na área educativa foi se caracterizando por uma série de intervenções voltadas ao apoio de instituições comunitárias. As relações de parceria construídas permitiram quase sempre um compartilhamento mútuo de necessidades e problemas, ligados em amplo sentido à temática educativa, em um diálogo voltado para a busca de respostas práticas às necessidades comuns manifestadas por diversas obras.

Inicialmente, 20 desses centros educativos, situados em cinco capitais do Brasil, foram envolvidos no projeto “**Constituição de uma rede de escolas para a infância para**



promover a inter-ajuda em quatro áreas: educativa, social, sanitária e de gestão organizativa”. Cofinanciado pelo MAE (Ministério das Relações Exteriores da Itália) e implementado pela Fundação AVSI, o projeto tinha o objetivo de fortalecer os centros socioeducativos, melhorando a qualidade dos serviços oferecidos, elaborando e difundindo uma metodologia de intervenções voltadas para a infância e a adolescência, com o intuito de influenciar as políticas sociais e educacionais ligadas à área. A sistematização e a difusão da metodologia de intervenção ofereceram a possibilidade de ampliar as relações com várias entidades externas, além das 20 obras, evidenciando o potencial de replicabilidade da iniciativa.

Como consequência da repercussão das intervenções citadas acima, foi elaborado e implementado o projeto **“Desenvolvimento de serviços educacionais de utilidade pública voltados para a infância e a adolescência na cidade de Belo Horizonte com difusão das metodologias em âmbito nacional”**, também conhecido como “Trans-Formação”, em algumas das principais cidades brasileiras (Belo Horizonte, Brasília Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo, Macapá e Manaus), sempre cofinanciado pela Cooperação Italiana, com a parceria de outros atores educativos: L’Associazione Monserrate; CDM – Cooperação para o Desenvolvimento e Morada Humana; UNIFAI – Centro Universitário Assunção; SALUS – Núcleo Paulista.

A melhoria da qualidade da educação, especialmente do processo de ensino-aprendizagem, e a redução dos fenômenos de distorção do sistema escolar (evasão, dispersão, repetência, defasagem classe-idade) de crianças e adolescentes pertencentes às faixas mais vulneráveis da população foram os objetivos específicos do projeto.

O desenvolvimento das atividades se deu por meio de cursos de formação para educadores e coordenadores pedagógicos de 32 instituições de educação infantil (0-6 anos), em um curso inovador de educação à distância – EAD – com alta interatividade, baseado no fortalecimento do sujeito educativo por meio da metodologia aluno-educador, cujos resultados foram, na maioria dos casos, amplamente aplicados nas próprias instituições. A experiência de uma forma assim inovadora em um grande país como o Brasil teve um grande impacto, porque conseguiu atingir as áreas mais periféricas das cidades.

A valorização e o fortalecimento da identidade da proposta educativa e cultural de 12 obras educativas não estaduais de utilidade pública, que constituem a “rede complementar de educação” (6-17 anos) na cidade



de Belo Horizonte foi outro percurso, sempre no âmbito do mesmo projeto, realizado por meio de formação pessoal, preparação e difusão de metodologias e de instrumentos pedagógicos específicos, bem como apoio a jovens em situação de vulnerabilidade, para que estes completassem seus estudos e obtivessem uma melhor preparação e fortalecimento da sua formação humana.

O projeto transformação foi inserido em método de atuação comum na AVSI para as muitas intervenções: atenção para com a pessoa, inserida em seu contexto familiar e comunitário, valorização do seu patrimônio pessoal (resiliência), valorização do patrimônio comunitário através do fortalecimento das relações de ajuda e o apoio às agregações de pessoas, bem como envolvimento das instituições. Esse percurso proporcionou às obras uma experiência de formação que incluía o relacionamento com autoridades públicas, propiciando a inclusão dessas em um novo quadro organizacional criado após as mudanças na educação brasileira.

A revisão das metodologias ampliou e fortaleceu as conexões operacionais entre as instituições da rede complementar na cidade de Belo Horizonte, adequando as iniciativas às novas indicações e disposições de lei do Governo Federal, da Secretaria Municipal de Educação e da Assistência Social. A expansão da rede de contatos também se deu nacionalmente com os outros centros das cidades de Brasília, Salvador, São Paulo e Rio de Janeiro.

Foram introduzidos programas e planos pedagógicos em função da aplicação da lei pré-escolar, possibilitando uma troca de experiências e metodologias que favoreceu um reconhecimento e uma valorização da identidade singular e associativa de cada uma das instituições. Esse percurso possibilitou uma abertura ao diálogo com o Poder Público sobre a validade e a dignidade civil e social da ação de cada uma das instituições, elemento importante na melhoria ao acesso à educação de base para todos.

3.2 O que faz a diferença: um olhar ampliado

A educação no Brasil passa por profundas mudanças em seus aspectos organizacionais. Dentre esses, encontram-se alguns importantes desafios, dos quais se destacam: a) ação integrada e simultânea em um amplo território nacional marcado por grandes diferenças de natureza estrutural e, portanto, socioeconômica entre regiões e grupos urbanos; b) convívio entre diferentes etnias, com costumes e histórias pró-



prios, cuja miscigenação deixou marcas de avanços e de resistências que precisam ser reconhecidas como objeto da educação; c) renovação dos objetivos e das práticas educacionais sob a influência das novas mídias, conferindo novo ritmo ao processamento da informação; d) mudança da relação entre crianças, adolescentes e adultos, garantindo um novo modo de conceber o papel do sujeito educativo, do professor e do conteúdo transmitido na relação educacional; e e) adequação das metas internacionais ao padrão de desenvolvimento da população brasileira, caracterizado por demandas em todos os níveis do sistema de educação.

As obras educativas têm um grande papel e desafio a enfrentar nesse contexto, pois desenvolveram competências ao longo de mais de duas décadas, competências estas que respondem às necessidades concretas da população mais pobre e por muito tempo inacessíveis às ações do Poder Público. No âmbito da educação infantil, nas áreas mais vulneráveis, boa parte do serviço (de natureza pública) é garantida pelas entidades do terceiro setor, que, além disso, representam uma presença significativa, articuladora e construtiva dentro de um dado território, estimulando, com frequência, parcerias e diálogo entre as diferentes instituições e organizações presentes naquela comunidade e na cidade.

A educação aparece como principal alicerce desse caminho, fortalecido por um movimento de cooperação para o desenvolvimento humano. Entretanto, a educação não aparece reduzida a um conceito de “ensinar” conteúdos e regras de comportamento, mas é dotada do significado de se sentirem, as crianças e os jovens, acompanhados por uma mão de amor que os introduz à realidade, caminhando com alguém que olha para o seu destino. Desse amor, nascem ações concretas como alimentação, saúde, higiene, atividades artísticas e acompanhamento escolar, atividades desenvolvidas para estimular o crescimento dos meninos nas escolas infantis e nas famílias.

Em decorrência, todos os participantes dessa história, desde porteiro até diretor, são educadores, independente do seu papel específico, pois todos estão implicados em olhar para um objetivo maior, ou seja, um percurso educativo no qual todos participam para o crescimento e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e humano das crianças e dos jovens. A modalidade com a qual se desenvolvem as próprias tarefas manifesta o sentido daquilo que se faz: a diferença no olhar, no agir, no resgate histórico-cultural local, na valorização da tradição e dos patrimônios de cada criança, cada jovem, cada família e comunidade.

“Tu bem sabes: Alguma coisa não deu certo, estás cansado, não aguentas mais. E de repente encontras na multidão o olhar de alguém – um olhar humano – e é como se tivesses te aproximado de um divino escondido. E de repente tudo se torna mais simples.” (Andrei Tarkovsky)

3.3 Os desafios



Apoiadas muitas vezes por entidades religiosas e de caridade, as obras educativas por muitos anos precisaram recorrer à ajuda de pessoas físicas e instituições internacionais para manter o seu funcionamento. Entretanto, com o atual crescimento econômico do Brasil e uma atuação sempre mais difusa sobre as políticas sociais, a necessidade de investimento de organizações internacionais tem perdido cada vez mais o sentido, fazendo com que a maioria dessas se direcione para regiões mais necessitadas do planeta. Nesse novo cenário, o apoio financeiro e técnico do Estado, em todas as suas instâncias, se faz cada vez mais necessário e justo, uma vez que as obras prestam um serviço de utilidade pública para a comunidade.

Hoje, no Brasil, existe uma desigualdade entre os Municípios no que tange ao financiamento da educação básica. Essa diferença se torna gritante se compararmos as cidades das regiões norte e nordeste com o restante do país. Esse representa uns dos grandes problemas a serem resolvidos. Cabe ao Poder Público o desafio de homogeneizar as fontes de recurso e os meios de repasse de verba, para que todos os Municípios do país tenham as mesmas condições na promoção da educação básica. Um amplo processo que deve também ser acompanhado pela corresponsabilização dos outros atores da sociedade envolvidos no processo educativo.

A educação infantil já é reconhecida dentro do setor educativo e, nestes últimos anos, as parcerias entre os governos locais e as obras educativas representam um avanço em direção à corresponsabilização e à garantia dos direitos no processo educativo. As instituições da rede complementar, consideradas, ainda, entre as políticas sociais, após a introdução da escola em período Integral, começaram na cidade de Belo Horizonte a ser reconhecidas dentro do setor educativo, e o Município abriu um chamamento público para que essas obras pudessem assinar convênios com a Secretaria Municipal de Educação.

Apesar de não ser a única forma de análise, o repasse de verba é de extrema relevância para a manutenção do funcionamento das obras educativas, que, situadas nas periferias das cidades, trabalham em situações difíceis e, na maioria das vezes, com famílias pobres, cujo contexto é frágil e desestruturado. Quando é feito um convênio do governo com uma obra educativa, não se pode tomá-lo simplesmente como um repasse de verba para a mera execução de atividades educativas, mas se deve considerá-lo como uma parceria efetiva entre o Poder Público e a sociedade civil, no sentido mais amplo do processo, em que o governo reconhece nas obras o potencial do trabalho delas e a capacidade nessas organizações.

Às vezes pensa-se que a resposta virá somente do governo ou do Estado, mas é importante, ao invés, que seja construída em conjunto com esses entes. É preciso começar a entender que existe um povo apaixonado pela vida, uma sociedade civil que se junta para responder a essas necessidades da realidade e do homem. É importante que os governos apostem nessa expressão da sociedade civil. É no dia a dia que esse povo faz muitas coisas! O desafio é estabelecer relações entre as políticas educacionais e as políticas de desenvolvimento, inserindo as obras nesse processo, sem retirar delas o seu caráter de atuação e os seus valores.

Poema de uma criança (Obras educativas Padre Giussani) Belo Horizonte

O que significa a Dora Ribeiro para a minha família?

Bem, é um pouquinho da mamãe, quando ela nos deixa aqui e vai trabalhar.

É o abraço do Papai, quando ontem ele chegou tarde do trabalho e eu já estava dormindo.

Ah! Também é o carinho e a bronca das minhas tias, dadas pelas professoras, quando choro por um tombo ou quando vivo correndo.

Dora, você é o cheirinho da comida da vovó, feita pelas “tias” da cozinha, e que ficamos todos felizes e de barriguinha estufada, quando fazem aquilo que gostamos de comer.

Ah! A Dora pra minha família é a continuação lá de casa; é como se fosse um cômodo a mais, quando entramos pelo portão.

***A Dora é uma mágica dos remedinhos da “Tia” Sandra. Quando aparece aquela febre que nem es-
quenta, ou quando o meu machucado é muito grande que nem dá pra ver, corro pra “Tia” Sandra,
que em um minuto ou menos já fiquei bom.***

***Se eu for falar da Dora..., pra mim, ah... eu tenho que falar de tudo: da música nova que aprendo com
o “Tio” Marquinho e que espero que minha mãe cante pra mim em casa de qualquer jeito.***

***O que mais posso falar? Ah, chega, nem... porque todo mundo sempre vai dizer que a Dora... ah, ela
faz parte de mim e de você! Certo?***

Paula Beatriz Rodrigues Vieira (7 anos, Reforço)

e Walyson Paulo Rodrigues Vieira (4 anos, 2º. Período)

escrito por Luana Rodrigues (mãe)





CAPÍTULO 4

A Fundação AVSI e a educação

4.1. O Direito à Educação

A educação é um direito essencial de cada criança e adulto, tal como reconhecido em várias declarações internacionais. O artigo 26 da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*²⁸ predica que “Toda pessoa tem direito à instrução”, reforçando que “A educação deve ser direcionada para o **desenvolvimento integral da pessoa humana** e para o reforço do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais. Isso deve promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações, raças e grupos religiosos [...]” (grifos nossos). A *Convenção dos Direitos da Criança*²⁹, no artigo 29, afirma que “A educação de crianças deve **desenvolver ao máximo em cada criança sua personalidade, talentos e habilidade**. Isso deve encorajar as crianças a respeitar os outros, os direitos humanos, sua própria cultura e a dos outros” (grifos nossos).

Além disso, o “**Acesso universal à Educação Primária**” é o segundo *Objetivo do Milênio*³⁰ (MDGs). Tais objetivos notáveis são também amplamente avaliados como componentes essenciais do desenvolvimento social, econômico e político de qualquer sociedade. Recentemente, a comunidade internacional e os países que a compõem têm destinado muitos esforços e recursos no que concerne ao provimento de ferramentas e capital para o alcance do progresso na seara da educação, bem como têm realizado a quantificação desse progresso, avaliando, inclusive, se ele existe ou não, em termos de acesso, matrícula, retenção, paridade de gênero e igualdade na educação primária no alcance dos MDGs.

Embora ainda fraco, alinhado com o que a experiência da AVSI demonstra, o debate internacional acerca dos desafios no campo da educação também reconhece a diferença fundamental entre educação intitulada como “escolarização” ou educação formal e uma abordagem mais inclusiva e completa.

²⁸UNITED NATIONS. General Assembly. **Universal Declaration of Human Rights**. New York, Dec. 10th 1948.

²⁹UNITED NATIONS. General Assembly. **Resolution 44/25, November 20th 1989**. Convention on the Rights of the Child. New York, 1989.

³⁰ UNITED NATIONS. **Millennium Goals**. Disponível em: <<http://www.un.org/millenniumgoals/>>.

No ano 2000, 191 chefes de Estado e Governo se comprometeram a reduzir pela metade a pobreza extrema até 2015. Eles identificaram oito Objetivos do Milênio, os quais devem ser alcançados até o ano informado. Como citado acima, um desses objetivos é justamente o de aumentar substancialmente o número de crianças que vão à escola. Embora essa meta provavelmente não seja alcançada em 2015, em 2008 “o número de crianças fora da escola em idade escolar primária caiu de 106 milhões em 1999 para 68 milhões em 2008.

Mesmo nos países mais pobres, a média da taxa de matrícula na escola primária subiu para mais de 80%, e a de conclusão para mais de 60%”³¹ (tradução livre). Esses números demonstram que a estratégia funciona.

Entretanto, a educação não pode ser entendida apenas como “escolarização”. O Banco Mundial, em sua recente **“Estratégia para Educação – 2020”** reconheceu que “o objetivo global não é só escolarização, mas **aprendizado**” (grifos nossos). Consequentemente, a nova estratégia do Banco Mundial é chamada de **“Aprendizagem para Todos”**, e adota, assim, a chamada “abordagem inclusiva”:

O termo “sistema educativo” tipicamente se refere às escolas públicas, universidades, e programas de treinamento que provêm serviços de educação. Nessa estratégia, o “sistema educativo” inclui uma **ampla gama de oportunidades de aprendizagem disponíveis em um país**, sejam elas providas ou financiadas pelo setor **público ou privado** (incluindo organizações religiosos, sem fins lucrativos e com fins lucrativos). Isso inclui programas **formais e informais**, além de toda a gama de beneficiários e stakeholders nesses programas – professores, treinadores, administradores, empregados, estudantes e seus familiares e empregados. Isso também inclui as regras, as políticas e os mecanismos de responsabilização e transparência que se ligam a um sistema de educação em conjunto, bem como os recursos e os mecanismos de financiamento que o sustentam. (WORLD BANK, 2011; tradução livre; grifos nossos)

Além disso, “Aprendizagem para todos significa assegurar que todas as crianças e jovens podem **não somente ir à escola, mas adquirir conhecimentos e habilidades que eles precisam para levar suas vidas de maneira saudável, produtiva, e com empregos seguros e significativos**”³² (tradução livre; grifos nossos).

³¹ WORLD BANK. World Bank Group Education Strategy. **Learning for All**: Investing in People’s knowledge and Skills to promote development. 2011, p.2.

³²WORLD BANK. World Bank Group Education Strategy. **Learning for All**: Investing in People’s knowledge and Skills to promote development. 2011, p.5.

A experiência da AVSI confirma a necessidade de melhorar essa **concepção, no intuito de alcançar uma abordagem mais completa para a educação.**

Os Provedores da Educação e a Educação Gratuita

Os provedores, privados e sem fins lucrativos de serviços de educação (ONGs e Escolas religiosas) são parte crucial na arena da educação, especialmente nos países em desenvolvimento. A sua presença, que já conta com uma duração longa e que evidencia capacidade nesse campo, encontra as suas raízes no esforço para responder a uma necessidade básica, oferecendo ensino gratuito, direito reconhecido no artigo 26 da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*³³.

Sua capacidade de fornecimento de educação em contextos especiais está ligada à capacidade de adaptação dos serviços para o objetivo que se quer alcançar: “O direito internacional, no que tange aos direitos humanos, prevê a substituição da exigência anterior de que as crianças devem se adaptar à educação disponível, para uma visão em que é o ensino que deve ser adaptado aos melhores interesses de cada criança³⁴” (tradução livre).

Esse tipo de agente opera de forma capilar, tanto em países em desenvolvimento quanto naqueles desenvolvidos, tendo um profundo conhecimento e know-how do contexto local, bem como das necessidades das comunidades.

Isso introduz um aspecto crucial para lidar com a educação em países de baixa renda e áreas urbanas em desenvolvimento: a **Parceria Público-Privada** (PPP), instrumento este que o Banco Mundial discute em uma pesquisa recente intitulada “Evidências Emergentes de educação por meio de financiamentos privados e de organizações religiosas”. Nesse relatório, o BM realça que a PPP e o setor privado, em si, são fundamentais no desenvolvimento do sistema de ensino em países de baixa renda, bem como nos desenvolvidos. Como exemplo disso, pode-se recorrer ao estudo de caso de Serra Leoa³⁵, país em relação ao qual se afirma

³³UNITED NATIONS. General Assembly. **Universal Declaration of Human Rights**. New York, Dec. 10th 1948. “Art. 26 point 1: Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages.”

³⁴TOMASEVSKI, Katarina. **Economic, social and cultural rights: The right to education**. Report submitted by the Special Rapporteur Katarina Tomasevski, to the Commission on Human Rights. Point 45. United Nations. Jan. 15th 2004. Disponível em: < <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/SREducation/Pages/SREducationIndex.aspx>>. Acesso em: 10 out. 2012.

³⁵WORLD BANK. **Emerging Evidence on vouchers and faith-based Providers in Education**. Case studies from Africa, Latin America and Asia,, 2009, p. 108. Disponível em : < <http://siteresources.worldbank.org/EXTDEVIALOGUE/Resources/EmrgingEvidenceVouchers.pdf>>. Aceso em: 20 ago. 2012.

que “o papel das escolas privadas parece ser especialmente importante, em um contexto em que, apesar do compromisso claro dos governos e agências internacionais para a educação, o acesso igualitário à educação de qualidade ainda se revela como algo controverso para muitos” (tradução livre). Além disso, **nesse país, mais de 50% do serviço de educação são providos por meio de financiadores religiosos e privados.**

A partir dos dados coletados, o BM aponta que os alunos que frequentam as escolas religiosas têm desempenho melhor do que aqueles que frequentam as públicas:

Fazer parte de uma escola religiosa **aumenta o desempenho**, com o forte impacto estatisticamente significativo para a matemática e marginalmente significativo para a leitura de Inglês. Usando os resultados de nossas estimativas, pode-se prever um aumento possível nas habilidades matemáticas e na capacidade de ler em Inglês em uma criança por meio da mudança de uma escola não religiosa para uma escola religiosa. Para matemática, é possível calcular uma melhora nos índices variando de 39,1 por cento a 46,6 por cento. Para a capacidade de ler em Inglês, a probabilidade de aumento está entre 20,4 por cento e 24,3 por cento. (WORLD BANK, 2009, p. 108; grifos nossos; tradução livre)

Diante dessa situação, a Parceria Público-Privada parece ser uma estratégia sustentável e viável na prestação de serviço de educação em contextos frágeis e vulneráveis. Através da integração dos setores privado e público, é possível valorizar diferentes características de cada um, ou seja, a disponibilidade de recursos humanos e econômicos combinada ao planejamento de reformas legislativas e know-how sobre a educação e contexto local, respectivamente.

Os governos podem escolher entre uma vasta gama de opções no apoio ao sistema de PPP: **vales, financiamentos, quotas e tutoramento.**

Um bom exemplo do uso de vales é aquele do governo da Colômbia, que estabeleceu “**o Programa de Cobertura de la Educación Secundaria**”, no final de 1991 em uma tentativa de expandir a oferta privada de serviços públicos. [...] As famílias poderiam usar os ‘vales’ para pagar para que seus filhos fossem matriculados em qualquer escola privada participante³⁶” (tradução livre). Em 1996, o Governo decidiu que o “vale” poderia ser gasto apenas nas escolas sem fins lucrativos/religiosas. Entre os resultados, é interessante destacar que o benefício global desse programa era um retorno econômico substancial para o Ensino Médio na Colômbia. Além disso, ele deslocou alguns participantes da escola pública para a privada, e os beneficiados pelos “vales” tiveram melhores resultados e performances.

As escolas autônomas são outro exemplo notável de PPP. **As escolas autônomas**, presentes em particular nos EUA, são mantidas principalmente por financiamento público (80%) e qualquer pessoa pode criar e executar uma delas (por exemplo: OSC, famílias, outras escolas etc.). Elas são abertas e frequentadas por escolha. Essas escolas têm que provar seus resultados positivos para o governo, bem como os de seus usuários, aplicando, pois, a filosofia de “pensar globalmente, agir localmente”. Isso permite uma grande flexibilidade dessas instituições, que, conseqüentemente, respondem a necessidades diferentes. Geralmente, embora a maioria das escolas autônomas operem com jovens vulneráveis, seus resultados são excelentes. A flexibilidade e os bons resultados fizeram com que essa experiência fosse levada para vários países, nos quais a adoção desse modelo faz parte do sistema público de educação. Aos governos cabe apenas a responsabilidade de controlar e apoiar.

³⁶WORLD BANK. Emerging Evidence on vouchers and faith-based Providers in Education. Case studies from Africa, Latin America and Asia,, 2009, p. 71. Disponível em : <<http://siteresources.worldbank.org/EXTDEVIALOGUE/Resources/EmrgingEvidenceVouchers.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2012.

4.2. As Intervenções da AVSI no Campo Educacional

Educação e o “desenvolvimento integral da pessoa”

Do ponto de vista da AVSI, o maior desafio no campo da educação é **definir a ideia de “educação”** em si mesma, e, conseqüentemente, a “educação de alta qualidade”.

De acordo com a definição³⁷ de Josef Jungmann, a AVSI acredita que **“A educação é uma introdução à realidade total”**, em que a palavra “total” significa: “o desenvolvimento de todas as estruturas de um indivíduo até a sua realização integral, e, ao mesmo tempo, a afirmação de todas as possibilidades de conexão ativa daquelas estruturas com toda a realidade³⁸” (tradução livre).

A partir dessa perspectiva, famílias, comunidades, educadores, governos, bem como membros da comunidade internacional têm o dever de educar as crianças, não só porque é esse um “direito” delas, mas, em primeiro lugar, porque é a condição essencial para que todos possam crescer cientes da dignidade e dos valores.

Sobre a metodologia de trabalho

O ser humano, concebido como uma pessoa singular com seus talentos e necessidades, é o núcleo do desenvolvimento, o que significa que a centralidade da pessoa deve ser o aspecto principal de qualquer intervenção. A partir dessa ideia, a visão da AVSI sobre a educação e sua metodologia de trabalho podem ser resumidas como segue.

De acordo com a definição de J. A. Jungmann, mencionada no item anterior, educação significa “introduzir a criança à realidade total³⁹”. Essa concepção inclui alguns elementos:

³⁷ERZIEHUNG, Josef Jungmann. Christus als Mittelpunkt religiöser. Freiburg i.B. 1939, p.20. In: GIUSSANI, Luigi. **The Risk of Education**. Società Editrice Internazionale: Torino, 1995. English edition New York: The Crossroad Publishing Company, 2001.

³⁸GIUSSANI I, Luigi. **The Risk of Education**. Società Editrice Internazionale: Torino, 1995. English edition New York: The Crossroad Publishing Company, 2001.

³⁹ERZIEHUNG, Josef Jungmann. Christus als Mittelpunkt religiöser. Freiburg i.B. 1939, p.20. In: GIUSSANI, Luigi. **The Risk of Education**. Società Editrice Internazionale: Torino, 1995. English edition New York: The Crossroad Publishing Company, 2001.

- a) **A tradição**, entendida como “a estrutura de valores e significados em que nasce uma criança⁴⁰” (tradução livre), é o ponto de partida para qualquer processo educativo;
- b) **O mestre**. A proposta não se baseia apenas em regras e pressupostos, mas ela passa por uma pessoa que vive isso pessoalmente;
- c) **A liberdade da criança**. Todo ser humano é único e irrepetível, dotado de razão, através da qual ele/ela avalia criticamente o que ele/ela recebeu e o transforma.

É por isso que os mestres desempenham um papel fundamental, prestando atenção a cada pessoa em relação às quais eles têm a tarefa de educar.

Além disso, **a família** das crianças também tem um papel crítico. A educação das crianças envolve necessariamente pais, famílias e comunidades que têm a responsabilidade primária. A escola, independentemente do tipo de provedor, deve apoiar os pais e comunidades nesse importante papel.

A experiência da AVSI mostra que, quando as **famílias estão envolvidas e presentes, as crianças participam mais e melhor**, aprendem mais e se desenvolvem de maneira mais completa. Além disso, se as crianças e suas famílias adquirem consciência de sua dignidade, isso irá melhorar a qualidade de vida da comunidade inteira.

Consequentemente, **a família tem que ser protagonista** no processo educacional da pessoa; assim, melhorar os hábitos familiares e educar as crianças do ponto de vista humano são ações que significam quebrar o ciclo de pobreza. Nesse quadro, a AVSI adota uma **abordagem “família centrada”**, que é fundamental na compreensão dos antecedentes e necessidades das crianças.

As crianças têm vários relacionamentos – pais, familiares, comunidade –, os quais devem ser fortes e posi-

⁴⁰GIUSSANI, Luigi. **The Risk of Education**. Società Editrice Internazionale: Torino, 1995. English edition New York: The Crossroad Publishing Company, 2001.

tivos para impactar positivamente na educação infantil. A qualidade de vida da família (nível de instrução, trabalho etc.) afeta profundamente o desenvolvimento. A AVSI experimenta várias vezes tal “**efeito família**”. Por exemplo, um dos objetivos mais importantes do **projeto OVC**⁴¹ em Uganda, Ruanda, Quênia e Costa do Marfim, é construir a responsabilidade e a capacidade das famílias e comunidades para cuidar de seus filhos e apoiar o seu crescimento. O mesmo efeito foi observado na avaliação de **projeto PATS**⁴² no Brasil (AVSI em parceria com o Ministério de Relações Exteriores italiano, o Banco Mundial e o Estado da Bahia), bem como no programa de educação AVSI em Gulu e Kitgum –Uganda⁴³.

No geral, a aplicação do método tem como foco a pessoa, sua família e comunidade, valorizando o seu legado pessoal (resiliência), valorizando o patrimônio da comunidade através do reforço das relações e ajudando através do apoio às associações de pessoas, através do envolvimento das instituições.

Sobre o sistema educacional

Reconhecendo a importância das atividades das **Organizações da Sociedade Civil** (OSC) no campo da educação, a AVSI, alinhada com o artigo 17 da *Declaração de Dakar*, deseja uma maior participação dessas organizações em todos os níveis de tomada de decisão, a fim de contribuírem para o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação dos serviços de educação básica. As **Parcerias Público-Privadas** (PPP) têm uma importância crescente, com o escopo de criar ambientes propícios, nos quais as OSC possam exercer as suas atividades capilares na área de educação, bem como muitos outros agentes também o venham a fazer.

Geralmente, uma escola voltada para jovens e crianças de favelas ou de pessoas vulneráveis precisa de altos padrões de qualidade, por causa dos desafios inerentes a esse tipo de situação. As escolas privadas com missão social oferecem muitos pontos fortes:

⁴¹AVSI; FONDAZIONE PER LA SUSSIDIARIETÀ. **AVSI OVC Project**: Final evaluation. Milano: Arti Grafiche Fiorin, 2011.

⁴²SCHUTTE, Giorgio Romano; JOSÉ, Mariana Kara (Orgs.). **A vez dos Alagados**: a construção de um programa integrado de urbanização de favela em Salvador. São Paulo: Aliança de Cidades, 2008. Disponível em: <http://www.citiesalliance.org/sites/citiesalliance.org/files/CA_Docs/resources/upgrading/alagados/alagados-full.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

⁴³AVSI; FONDAZIONE DE AGOSTINI; FONDAZIONI 4 AFRICA. **Impact Evaluation of AVSI education program**: Report. 2011. Disponível em: <http://www.avsi-usa.org/docs/pdf/Eval_F4A_Education_reportFINAL.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2012.

- a) **O conhecimento** dos recursos sociais locais, o território e as tradições;
- b) **Enraizamento**: o que significa serem elas de caráter permanente e mais sustentável;
- c) **Motivação**: o que significa serem tais instituições mais resilientes. As PPPs são muito importantes tanto para o público quanto para o privado, com vistas para o desenvolvimento humano.

Há um reconhecimento crescente de que a aprendizagem não pode parar após ter sido concluída a educação básica. Dada a complexidade do mundo de hoje, em que os grandes segmentos da população de jovens e adultos ao redor do globo não têm sido capazes de alcançar competências básicas, torna-se a **educação continuada** um serviço essencial que deve constituir uma prioridade para os governos e para a comunidade internacional. A educação continuada pode assumir a forma de escolas não formais, **formação técnica e profissional**, bem como programas de alfabetização de adultos. Nesse quadro, a formação profissional deve ter um papel crucial em qualquer programa de educação. Em particular, seria desejável o **reforço da ligação entre a formação profissional e o mercado de trabalho**. Nesse sentido, as PPPs podem desempenhar um papel fundamental.

Sobre a qualidade da educação

A AVSI pode atestar que alcançar a mudança através da educação não é simplesmente uma questão de taxas de matrícula e tamanho dos orçamentos de educação. Nem, na visão da AVSI e com base em sua experiência, é uma educação de qualidade a soma automática de muitas partes, incluindo infraestrutura adequada, livros e recursos de aprendizagem, ou um professor treinado. Em outras palavras, insumos materiais e financeiros, medidos em termos de orçamentos e dezenas de pontos em matemática e linguagem, não são os únicos fatores para um sistema educacional forte e eficaz.

Claro que “**educação de alta qualidade**” significa, principalmente, que ambos, crianças e comunidade local, adquiram a consciência **do seu valor como seres humanos**. Frequentemente, em contextos pobres, por causa da falta de educação e recursos, as famílias não cuidam de seus filhos. Começando por educar as crianças e suas famílias, permite-se aumentar a conscientização das pessoas do local sobre o valor da vida,

em primeiro lugar nas crianças e mães, e, conseqüentemente, melhorando as condições de vida de toda a comunidade.

A qualidade do ensino pode existir **em um ambiente no qual os alunos são introduzidos à descoberta de si mesmos**, do valor absoluto e único de sua existência, do sentido da realidade e também da capacidade de usar sua liberdade para agir e tomar decisões. Somente tais ambientes educativos formam “**personalidades**”: pessoas capazes de enfrentar toda a realidade e os seus desafios, e não simplesmente repetindo esquemas definidos; ao contrário, esses sujeitos estarão aptos a expressar a sua autoconsciência e agir de acordo com ela, com total responsabilidade e criatividade. Como resultado, a “**qualidade**” dos professores não pode ser reduzida à sua capacidade de dominar as melhores ou mais recentes técnicas ou ferramentas, mas repousa mais na sua capacidade de se relacionar com as crianças e envolvê-las na descoberta da realidade. Para chegar a essa meta, os educadores precisam receber **formação contínua**.

4.3. As intervenções e figuras educativas da AVSI

A ação da AVSI no campo educacional inclui atividades de abrigo, apoio à família, educação primária e secundária pré-escolar, educação não formal, qualidade educacional, habilidades maternais, proteção e intervenção com relação aos cuidados na infância, fortalecimento das organizações da sociedade civil e redes de solidariedade, reconstrução de relações intracomunitárias em condições de vulnerabilidade e cenários pós-guerra, com especial atenção às pessoas com deficiência.

Ao invés de uma abordagem facilitada com foco em caridade, os projetos são realizados com **foco na educação, por meio da valorização da pessoa que aprende com o passado e com as experiências compartilhadas**, o que é ambicioso e acende o brilho de desenvolvimento.

Cerca de 70% dos projetos da AVSI estão focados na área **socioeducativa**, incluindo todos os aspectos da **educação extraescolar**. As iniciativas visam contribuir para o desenvolvimento da criança de maneira saudável, livre e com responsabilidade social.

Em geral, a AVSI atinge cerca de **90.000 crianças por ano**, bem como suas famílias, através de seus projetos educacionais.

Educação Infantil

Várias intervenções educacionais da AVSI estão ligadas à preocupação com a **educação infantil** e repousam sobre a convicção de que um desenvolvimento adequado desde o nascimento permite o crescimento de um sujeito ativo e responsável, que cuida de seus próprios direitos e daqueles de sua comunidade. A AVSI estima a participação de **7.000 crianças** em seus projetos de educação infantil.

A rede de creches apoiadas pela AVSI no Brasil se conecta com cerca de 4.000 crianças, e, no Equador, graças ao Programa Pelca – Prescolar en la Casa –, a AVSI realiza o trabalho educativo com cerca de 500 crianças em idades pré-escolares. O programa inclui ainda: a educação em casa através de grupos de mães; creches familiares; a creche “Ojos de cielo”, São Pedro e São Paulo, na Nigéria, e a Escola Sagrada Família, em Serra Leoa, que inclui um programa de educação infantil.

A metodologia centra-se sobre **o papel educativo dos pais** e tem como objetivo capacitá-los lado a lado na experiência do dia a dia, e conta com o apoio aos grupos familiares, a fim de dar-lhes o conhecimento necessário para um cuidado abrangente.

Educação Não Formal

A Educação não formal inclui todas as ações necessárias para um desenvolvimento integral de crianças e jovens com idades entre 6-18 anos: suporte no contraturno escolar (como ocorre, por exemplo, em Uganda, México, Quênia) e atividades de lazer (Albânia, Equador, Costa do Marfim), incluindo esportes e atividades de arte (Haiti, Brasil, Argentina). De acordo com o método da AVSI, a educação não formal fornece uma orientação pessoal para crianças e jovens, mesmo no contexto familiar, e uma atenção específica à sua trajetória educacional formal. A AVSI estima a participação de cerca de **20.000 jovens** em seus programas não formais de ensino em diferentes países (Uganda, Quênia, Ruanda, Burundi, Moçambique, Costa do Marfim, México, Haiti, Peru, Equador, Brasil e Argentina).

Escola

A AVSI promove, **de diferentes maneiras, o processo de escolarização de crianças e jovens**. Na República Democrática do Congo e no **Haiti**, a AVSI tem ajudado na melhoria e reconstrução das instalações das escolas que oferecem serviço público para crianças e jovens, sobretudo para aquelas das áreas mais pobres. Estima-se que o impacto desses projetos realizados durante os últimos anos, se refere a pelo menos **15.000 crianças e jovens**.

Tanto na República Democrática do Congo como no Haiti, a AVSI é parceira da **campanha da UNICEF “Volta à escola”**. Ainda, a Fundação AVSI apoia algumas escolas primárias e secundárias formais mediante o pagamento de professores e apoio à gestão (Quênia, Uganda, Serra Leoa, Paraguai, Nigéria). Nessas escolas, **cerca de 5.000 crianças e jovens** estão envolvidos com as atividades.

Em alguns países, nos quais a educação livre não foi introduzida ainda, a AVSI realiza um **“apoio à distância”** ou **“projeto apadrinhamento”**, que permite que crianças mais pobres possam pagar a mensalidade das escolas particulares. Esse projeto envolve pelo menos **5.000 crianças e jovens com idades entre 7-18 anos**.

No Haiti, Costa do Marfim, Uganda, Quênia e Ruanda, a AVSI trata mais especificamente da escolarização das crianças que são particularmente **vulneráveis** (crianças órfãs e vulneráveis, crianças abandonadas pelos pais, crianças de rua e crianças vítimas de exploração infantil). A AVSI estima que seus trabalhos envolvam cerca de **8.000 crianças vulneráveis**. No **Oriente Médio**, a AVSI contribui e apoia várias escolas na Palestina, Jordânia e Líbano, com o intuito de ajudar crianças vulneráveis a continuar o seu percurso escolar.

Formação profissional e trabalho com jovens

A formação profissional é o instrumento necessário para envolver os jovens na realidade do trabalho. Brasil, Argentina, Romênia, Uganda e Quênia são os principais contextos **nos quais a AVSI e seus parceiros realizam programas de formação profissional, em que mais de 5.000 jovens estão envolvidos**.

Por exemplo, no Quênia a AVSI criou a escola profissional St.Kizito em Githurai, um subúrbio de Nairobi. Desde 1994, essa escola oferece qualificação profissional para 350 meninas e meninos. Em 2010, foi aberta

uma escola profissional similar em Kibeira, uma das principais favelas africanas. No Brasil, a AVSI adquiriu uma larga experiência nesse campo, envolvendo também empresários privados com os seus programas de responsabilidade social, como na parceria AVSI-FIAT.

Em parceria com o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas, a AVSI criou, na Jordânia, onze centros de formação em tecnologias de comunicação e informação.

A visão da AVSI no que concerne à formação profissional sempre se conecta ao ensino de habilidades técnicas com uma abordagem mais holística para qualquer pessoa, que são, na sua maioria, jovens.

Treinamento para educadores

Todos os projetos educacionais da AVSI incluem atividades regulares para a formação de educadores e sua atualização. O Centro Permanente de Educação (PCE) de Kampala (www.pceuganda.org), parceiro local da AVSI – focado em cursos de educação continuada para educadores e assistentes sociais, e nos serviços de educação de qualidade –, realizou mais de **400 treinamentos para cerca de 20.000 beneficiários entre 2002-2011** em Uganda, Quênia, Nigéria, Cazaquistão, Ruanda, Burundi, Tailândia, Palestina, Sudão do Sul e Moçambique. O feedback dos professores treinados é muito positivo quanto ao seu método de ensino, à sua motivação e ao ambiente de aprendizagem. Como resultado, essas condições positivas são esperadas como indutoras de efeitos multiplicadores, incluindo a **redução nas faltas e na rotatividade dos professores, redução nas taxas de abandono, aumento de matrículas e aprendizagem; em última instância, melhora na aprendizagem**. Outro exemplo de projeto de formação para educadores foi realizado ao longo dos últimos anos no Brasil (Salvador, Bahia, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília, Manaus e Macapá) através de uma plataforma à distância, em parceria com mais de **20 parceiros locais e envolvendo mais de 100 educadores** do setor da educação infantil.

Em 2004, a SHIS (<http://www.shisalbania.org>), parceira **albanesa** da AVSI, criou um centro de treinamento para educadores chamado “*Kardinal Mikel Koliqi*”, juntamente com a AVSI e o parceiro espanhol **CESAL** (www.cesal.org). Em novembro de 2011, o centro foi reconhecido pelo Ministério da Educação da Albânia e seus cursos de formação de professores e educadores permitem obter uma melhor qualificação e oportunidade para progressão na carreira.

Um manual intitulado “**O risco de Educação**”, disponível em cinco idiomas no site da AVSI, é usado principalmente durante os treinamentos, e seu conteúdo já foi aplicado para mais de **18.000 educadores, professores e assistentes sociais**.

Educação em emergências

Em primeiro lugar, **as crianças afetadas precisam de adultos** que irão orientá-las a redescobrir os seus valores internos como seres humanos, incutindo esperança e catalisando o desenvolvimento e a paz. Consequentemente, consoante projetos da AVSI em **Ruanda, norte de Uganda⁴⁴ e República Democrática do Congo** demonstram, também em contextos de emergência, isso é o primeiro nível de proteção, e o mais importante. Embora fundamental, **o apoio psicossocial deve ser parte integrante da educação formal e não formal**, se o objetivo geral é alcançar uma educação de qualidade em situações de emergência e melhorar a sustentabilidade dos investimentos. Dessa forma, a escola se torna realmente a primeira linha de **proteção para as crianças**: não apenas com a escola como um lugar de refúgio, mas, sim, como o acolhimento de uma pessoa (um adulto) que fica em frente a essas crianças e olha para o que eles realmente são, isto é, pela sua irredutível singularidade e dignidade.

4.4. Recomendações

a) Os recursos em desenvolvimento são os primeiros de todas as **iniciativas baseadas na comunidade**, mas seu envolvimento tem que ser **apoiado e patrocinado por políticas**. Os governos e a comunidade internacional, deverão apoiar o que já existe, como as intervenções do setor privado no campo educacional. Por meio de uma ampla gama de ações, de recursos econômicos e humanos, financiamentos, subvenções, taxas de utilização, de tutoria e, sobretudo, as reformas legislativas, as quais são verdadeiros chamados a que venham a reconhecer e apoiar os serviços dos setores privados, no desenvolvimento de **uma Parceria Público-Privada**;

⁴⁴THE PERMANENT CENTRE FOR EDUCATION. **Education in Emergencies as a Catalyst to Peace and Development**: The Essential Role of a Community of Adults. Paper presented at the UKFIET Conference, September 2011, Uganda. Disponível em: < http://www.avsi-usa.org/docs/pdf/UKFIET-PCE_PAPER_ON_EDUCATION_IN_EMERGENCIES.pdf >. Acesso em: 20 abr. 2012.

b) A Parceria Público-Privada deve também promover apoio com foco na ligação entre **os programas de formação profissional e as empresas**. As autoridades públicas devem reformar o sistema legislativo, a fim de atrair iniciativas de responsabilidade social que têm como alvo jovens vulneráveis. Sem trabalho, não pode haver um desenvolvimento real; qualquer iniciativa educacional e política deve encontrar soluções para introduzir jovens educados no mercado de trabalho;

c) Deve ser desejável uma maior atenção à **educação infantil** como parte integrante de qualquer política de educação;

d) Uma atenção especial deve ser dada à **educação de qualidade** e à melhoria da definição dos **indicadores**, com foco em um maior envolvimento das Organizações da Sociedade Civil;

e) A fim de melhorar a qualidade da educação, é necessário o reforço da **formação contínua dos educadores**;

f) Qualquer das partes interessadas e atores envolvidos em alcançar um melhor nível de educação em todo o mundo, em particular as Organizações da Sociedade Civil, deve ser mais envolvido na definição de **indicadores de educação de qualidade**. Isso é fundamental para encontrar aqueles que podem descrever melhor a situação real e, conseqüentemente, elaborar políticas que respondam, bem como intervenções adequadas.

Conclusão

A experiência da Fundação AVSI indica que educar não é simplesmente treinar ou transmitir conhecimento, mas **trazer para fora da pessoa o seu potencial pleno**, e esse processo dinâmico não só envolve o aluno, mas também o educador, a família e a comunidade.

Todos os elementos apontados no presente documento são essenciais para criar o chamado “**ambiente favorável**” para que as organizações da sociedade civil, como a AVSI, possam ser capazes de agir com eficácia em qualquer contexto em que operem.

A AVSI acredita que sua presença é crucial para atingir a **pessoa de forma individual**, que não é só caracterizada por suas necessidades, mas principalmente pelo seu valor como ser humano.

As **OSCs** (organizações da sociedade civil) podem ser descritas como a “**última milha**”, o que significa que elas são os atores que, preenchendo a lacuna entre a infraestrutura social complexa e a pessoa de forma individual, aumentam o nível de desenvolvimento.

A partir da experiência da AVSI, pode-se dizer que o primeiro e mais importante indicador de desenvolvimento é a **sensibilização do valor próprio e do desejo**, que é a base de desenvolvimento real.

Pessoas pobres e vulneráveis educadas com uma abordagem holística e abrangente tornam-se um **recurso fundamental do desenvolvimento**, que impacta positivamente não só na sua própria comunidade, mas no mundo todo.

Finalmente, a AVSI reconhece como o aspecto fundamental de qualquer processo educativo o foco na questão da educação a partir da realidade e da relação com as pessoas. Como resultado disso, seu intento pode ser resumido como se segue: “Em breve, em um processo que só com grande atenção tem sido identificado e supervisionado, sem atrasos ou limitações excessivas, o educador irá gradualmente retirar-se do seu aluno. Ele vai instigá-lo a assumir compromissos cada vez mais pessoais e proferir seus próprios julgamentos; ele vai ter introduzido a totalidade do real, e ele vai ter dado ao aluno um senso de sua dependência da realidade e seu sentido último. É agora a vez da juventude continuar a pesquisa sem ceticismo, convencida de que há algo de positivo em todas as coisas e uma explicação para elas”⁴⁵.

Alberto Piatti

Secretário Geral da Fundação AVSI

⁴⁵ GIUSSANI, Luigi. *The Risk of Education*. Società Editrice Internazionale: Torino, 1995. English edition New York: The Crossroad Publishing Company, 2001.

Referências

AVSI; FONDAZIONE PER LA SUSSIDIARIETÀ. AVSI OVC Project: Final evaluation. Milano: Arti Grafiche Fiorin, 2011.

AVSI; FONDAZIONE DE AGOSTINI; FONDAZIONI 4 AFRICA. Impact Evaluation of AVSI education program: Report. 2011. Disponível em: <http://www.avsi-usa.org/docs/pdf/Eval_F4A_Education_reportFINAL.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2012.

BACHA, E.; SCHWARTZMAN, S. Brasil: A Nova Agenda Social. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BAHIA. Governo da Bahia. Portal do Governo do Estado da Bahia. Disponível em: <<http://www.ba.gov.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Portal da Prefeitura de Belo Horizonte. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

BENTO XVI, Papa. Educar os jovens para a justiça e a paz, 2012. Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/messages/peace/documents/hf_ben-xvi_mes_20111208_xlv-world-day-peace_po.html#_ftn1>. Acesso em: 20 fev. 2012.

BID. Inclusión Social y Oportunidades para Jóvenes en Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <<http://>

idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36628353>. Acesso em: fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, 2007.

BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. 33. ed. atualizada até a Emenda Constitucional n. 42. São Paulo: Editora Saraiva, 2004.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 04 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 10 volumes. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural. Brasília: MEC/ SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/ SEF, 1998c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011- 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pne_200809.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil – Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Resultado do Censo da Educação Básica 2009: Resumo Técnico – Censo Escolar 2009. 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/centso/2009/TEXTTO_DIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Resumo Técnico – Censo Escolar 2010. 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/centso_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2012.

BRASÍLIA. Governo de Brasília. Portal da Administração Regional de Brasília. Disponível em: <<http://www.brasilia.df.gov.br/>>. Acesso em: fev. 2012.

CAPITANIO, G.; COGO, L. Uma Companhia que Educa/ Uma Compagnia Che Educa. Belo Horizonte: AVSI, 2004.

CAPITANIO, G.; OLIVEIRA, N. Vida e Trabalho: O Risco de Educar. Belo Horizonte: AVSI, 2008. (Coleção Juventude, Educação e Trabalho – Itinerário para Educadores; Volume I)

CAPITANIO, G.; OLIVEIRA, N. O Trabalho é a Expressão da Pessoa. Belo Horizonte: AVSI, 2009. (Coleção Juventude, Educação e Trabalho – Itinerário para Educadores; Volume II)

COGO, L.; CHAVES, C. C. C. (Org.). Família: primeiro sujeito educativo. Belo Horizonte: CDM/AVSI, 2003.

COGO, L.; SILVA, E. R. do C. (Org.). Sem construir, como pode o homem viver? Belo Horizonte: CDM/AVSI, 2001.

DAVIES, N. O Financiamento da Educação e o Mecanismo dos Fundos: solução ou remendo? In: CO-LÓQUIO NACIONAL FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, I, 2005, Curitiba. –Anais, Curitiba: Editora Universidade Federal do Paraná, 2005.

DELORS, Jacques; et. al. Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para Educação no século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

ERZIEHUNG, Josef Jungmann. Christus als Mittelpunkt religiöser. Freiburg i.B. 1939, p.20. In: GIUSSANI, Luigi. The Risk of Education. Società Editrice Internazionale: Torino, 1995. English edition New York: The Crossroad Publishing Company, 2001.

FARIA FILHO, L. M. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. São Paulo em perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 2, abr-jun. 2000.

FARIA, G. G. Política de Financiamento e Desempenho Educacional: Um Estudo Comparativo Sobre a Capacidade de Atendimento dos Municípios Brasileiros. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2009.

FRANÇA, M. Desafios do financiamento da Educação pública brasileira: as prescrições normativas do período de 1921-1996. Trabalho apresentado no I Colóquio Nacional “Financiamento da Educação no Brasil”, Curitiba, 2005.

GATTI, B. A.; ELBA, S. de S. B. Professores do Brasil: Impasses e Desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIUSSANI, Luigi. The Risk of Education. Società Editrice Internazionale: Torino, 1995. English edition New York: The Crossroad Publishing Company, 2001.

GIUSSANI, Luigi. Educar é um risco: como criação de personalidade e de história. Bauru: EDUSC, 2004.

HANUSHEK, E. A.; RIVKIN, S. G. School Quality and the Black-White Achievement Gap. NBER (National Bureau of Economic Research, Inc.) Working Papers, Cambridge, n. 12651, oct. 2006.

IBGE. Censo demográfico: 2010. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo2010/>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

LINDERT, K.; LINDER, A.; HOBBS, J.; BRIÈRE, B. de lá. The Nuts and Bolts of Brazil's Bolsa Família Program: Implementing Conditional Cash Transfers in a Decentralized Context. The World Bank. 2007.

LINHARES, F. ; TABOSA, F. J. S. ; FERREIRA, R.T. ; HYPERLINK "<http://lattes.cnpq.br/3198350508846033>" \t "_blank" \o "Clique para visualizar o currículo" KHAN, A. S. . Impacto do Crescimento, Desigualdade e do Programa Bolsa Família (PBF) na Pobreza do Brasil. In: XVI Encontro Regional de Economia, 2011, Fortaleza. Anais do XVI Encontro Regional de Economia, 2011.

MANAUS. Prefeitura Municipal. Portal da Prefeitura de Manaus. Disponível em: <<http://www3.manaus.am.gov.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. "Educação básica" (verbetes). Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. Portal do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: < <http://www.mds.gov.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

NERI, M. C. De Volta ao País do Futuro: Crise Européia, Projeções e a Nova Classe Média. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2012.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS. A educação que queremos para a geração dos Bicentenários. 2008. Disponível em: <<http://www.oei.org.br/pdf/metas2021-TEXTOfinal.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura Municipal. Portal da Prefeitura do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

SALVADOR. Prefeitura Municipal. Portal da Prefeitura de Salvador. Disponível em: <<http://www.pms.ba.gov.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. Portal da Prefeitura de São Paulo. Disponível em: <<http://www.capital.sp.gov.br/portalmmsp/homec.jsp>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

SCHUTTE, Giorgio Romano; JOSÉ, Mariana Kara (Orgs.). A vez dos Alagados: a construção de um programa integrado de urbanização de favela em Salvador. São Paulo: Aliança de Cidades, 2008. Disponível em: <http://www.citiesalliance.org/sites/citiesalliance.org/files/CA_Docs/resources/upgrading/alagados/alagados-full.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

THE PERMANENT CENTRE FOR EDUCATION. Education in Emergencies as a Catalyst to Peace and Development: The Essential Role of a Community of Adults. Paper presented at the UKFIET Conference, September 2011, Uganda. Disponível em: <http://www.avsi-usa.org/docs/pdf/UKFIET-PCE_PAPER_ON_EDUCATION_IN_EMERGENCIES.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2012.

TOMASEVSKI, Katarina. Economic, social and cultural rights: The right to education. Report submitted by the Special Rapporteur Katarina Tomasevski, to the Commission on Human Rights. Point 45. United Nations. Jan. 15th 2004. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/SREducation/Pages/SREducationIndex.aspx>>. Acesso em: 10 out. 2012.

UNESCO. Portal Institucional da UNESCO. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em: 23 out. 2012.

UNITED NATIONS. Millennium Goals. Disponível em: <<http://www.un.org/millenniumgoals/>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

UNITED NATIONS. General Assembly. Universal Declaration of Human Rights. New York, Dec. 10th 1948. Disponível em: <<http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

UNITED NATIONS. General Assembly. Resolution 44/25, November 20th 1989. Convention on the Rights of the Child. New York, 1989. Disponível em: <<http://www.un-documents.net/a44r25.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

VASCONCELOS, L.; FELÍCIO, F. Frequência ao ensino infantil – avaliação em parceria INEP/MEC. Fundação Itaú Social, 2007. Disponível em: <http://www.fundacaoitausocial.org.br/_arquivosstaticos/FIS/pdf/7_relatorio_de_avaliacao_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 23 out. 2012.

VELOSO, F. A. A Evolução Recente e Propostas para a Melhoria da Educação no Brasil. In: BACHA, E.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). Brasil: A Nova Agenda Social. Rio de Janeiro: LTC, 2011, p. 215-253.

ZIMMERMANN, C. R. Os programas sociais sob a ótica dos direitos humanos: O caso da Bolsa Família do governo Lula no Brasil. SUR - REVISTA INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. Número 4 • Ano 3 • 2006

WORLD BANK. Emerging Evidence on Vouchers and Faith-based providers. 2009. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/EXTDEVIALOGUE/Resources/EmrgingEvidenceVouchers.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

WORLD BANK. World Bank Group Education Strategy. Learning for All: Investing in People's knowledge and Skills to promote development. 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/WB_ES_ExectiveSummary_FINAL.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2012.

