

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL COMO VIABILIZADOR DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Manuela de Jesus Pereira¹
Rosângela Pereira da Cruz de Araújo²

Resumo

Este artigo aborda a educação integral em tempo integral como viabilizador de uma educação de qualidade. Reconhecer a escola como espaço central na promoção da educação e compreendê-la enquanto mediadora dos diversos saberes presentes em escolas de ensino integral é um desafio que configura as necessidades, desejos e direitos de um coletivo social. Portanto, é um debate que está começando, mas que vem se afirmando como ação estratégica, para garantia da permanência e do sucesso escolar das crianças, adolescentes e jovens que precisam de mais tempos, espaços e oportunidades educativas. Esta pesquisa é caracterizada metodologicamente pelo estudo bibliográfico. Conclui-se que é importante preocupar-se com as formas de organização curricular, de conteúdos e métodos, capazes de possibilitar a educação integral em tempo integral; a programação pedagógica do ensino integral é eficaz, e tem apresentado bons resultados de ensino; a programação pedagógica aplicada se justifica, visto que de fato uma estruturação que possa favorecer a formação dos educandos.

Palavras – chave: Ensino Integral. Escola. Educação de Qualidade.

Abstract

This article deals with full-time full-time education as an enabler of quality education. Recognizing the school as a central space in the promotion of education and understanding it as a mediator of the diverse knowledge present in schools of integral education is a challenge that configures the needs, desires and rights of a social collective. Therefore, it is a debate that is beginning, but which has been asserting itself as a strategic action, to guarantee the permanence and school success of children, adolescents and young people who need more time, spaces and educational opportunities. This research is characterized methodologically by the bibliographic study. We conclude that it is important to be concerned with the forms of curricular organization, content and methods, capable of enabling full-time education; the pedagogical programming of integral education is effective, and has shown good teaching results; the applied pedagogical programming is justified, since in fact a structure that can favor the training of students.

Keywords: Integral Education. School. Quality education.

¹ Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS. Especialista em GESTÃO ESCOLAR E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA pela FAC, Especialista em ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL pela Dom Alberto e Graduada em Pedagogia pela FAZAG. Docente na Rede Municipal de Cairu- BA, Coordenadora Pedagógica e de Modalidade da Rede Municipal de Madre de Deus-BA, Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de São Francisco do Conde- BA. Email: manuelamorro4@gmail.com.br

² Doutoranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). Mestre em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). Pós-graduada em: Gestão Escolar com Ênfase em Coordenação Pedagógica (2007) pela Academia de Educação Montenegro; Educação Ambiental pela Universidade Federal da Bahia (2010); Educação de Jovens e Adultos pela Fundação Visconde de Cairu (2014). Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2006). Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde - BA e Professora da Prefeitura Municipal de Candeias - BA. Email: zanecaraujo@gmail.com

Introdução

Tendo em vista que as diferentes propostas de escola de tempo Integral implementadas no país, subsidiaram-se predominantemente no argumento de defesa e melhoria da qualidade da educação, torna-se importante uma análise do binômio Educação em Tempo Integral e Qualidade de educação, este artigo aborda sobre o posicionamento ético-político dos educadores como viabilizador da qualidade desejada na Educação Integral em Tempo Integral.

Serão apresentadas reflexões sobre o entendimento do que venha a ser qualidade e qual o conceito que deve respaldar a ação pedagógica do professor, frente ao papel e à função social da escola no atual contexto da realidade brasileira. A perspectiva sob o qual se pretende analisar está ligada a organização do trabalho pedagógico como instrumento para consolidar a qualidade social da educação.

Há várias formas de se organizar a escola e várias maneiras de se entender a sua função social e suas finalidades. Dependendo do modelo de sociedade e de educação que seja contemplado, tem-se diferentes possibilidades de conceber o papel da educação e da escola pública.

O modo de produção da sociedade capitalista tem na divisão do trabalho a sua forma de organização e gestão. A escola, por sua vez, tem como referência esse mesmo modo de organizar o ensino. Essa estrutura fragmentada do conhecimento acontece por meio de seus métodos, conteúdos, distribuição do tempo, hierarquização das disciplinas.

Essa é, sem dúvida alguma, a reprodução do próprio caráter da sociedade capitalista. O sistema capitalista tem na fragmentação a sua forma de controle, para maximizar o lucro e garantir a sua supremacia ideológica. Portanto, a educação, principalmente a escolar, desempenha um papel estratégico para a construção e consolidação da hegemonia (BRINHOSA, 2001).

Concernente a isto, faz-se necessário um posicionamento ético dos educadores galgado no compromisso e persistência, pois é sabido por todos que a arte de ensinar exige comprometimento e determinação. Posicionamentos estes, que são essenciais para um ensino público de qualidade, pois apenas políticas públicas educacionais não serão suficientes sem essa vontade e esse desejo de mudança por uma sociedade mais justa e igualitária e de uma educação integral que pense o ser humano em todas as suas dimensões-cognitiva, estética, ética, física,

social, afetiva, isto é, uma educação que possibilite a formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos.

Escola de Tempo Integral: Melhoria e a Qualidade da Educação

A década de 90 foi marcada pelo ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem política e econômica do capital nacional e internacional. Tudo começou com a 'Conferência Mundial sobre Educação para Todos' realizada em Jointien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, com a presença dos organismos internacionais ligadas ao campo educacional, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e financeiro, como o Banco Mundial.

Como co-pratocinador da Conferência, o Banco Mundial adotou as conclusões, estabelecendo as diretrizes políticas para as décadas subsequentes a 1990, defendendo a educação básica como prioridade. O Brasil como partícipe assinou o compromisso da Declaração Mundial de educação para Todos, comprometendo-se a desenvolver 'Educação Básica para Todos de Qualidade'(TORRES, 1996).

Nesse momento entra em cena o paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade como estratégia balizadora da competitividade que deve prevalecer em uma sociedade aberta. Esse modelo além de firma-se no mundo da produção, do mercado e do consumo, reordena a ação do Estado, limitando-a em relação às políticas públicas, portanto, esses são princípios que devem ser perseguidos por todos os que querem se tornar competitivos e engajados nessa nova fase de modernização capitalista. Nessa direção, o projeto político neoliberal daria sustentabilidade às transformações econômicas necessárias ao desenvolvimento, postulando a transferência de todas as áreas e serviços do Estado para a iniciativa privada.

O Brasil, sob os mais variados pontos de vista, é instigado a inserir-se no processo de globalização e de internacionalização da economia, na qual a educação assume papel fundamental, para enfrentar com "qualidade" a competitividade e as necessidades do mundo atual. Tal lógica enfatiza a melhoria da produtividade da escola básica, para que a qualidade nela oferecida, atenda às necessidades de produção, em consonância com os objetivos previstos pelos organismos

internacionais, principalmente pelo Banco Mundial, para as políticas econômicas e sociais dos países em desenvolvimento (MIRANDA, 1995).

O Estado agindo em consonância com a demanda do capital, passa a impingir uma nova concepção de si mesmo que evidencia um Estado mínimo, descentralizador e privatista nas suas funções públicas. Mas, ao mesmo tempo um Estado centralizador dos recursos e minimizador das responsabilidades em relação às políticas sociais. Dessa maneira, na condição de aliado do capital, o Estado subsidia o setor produtivo e financeiro, aprofundando ainda mais as desigualdades socioeconômicas e educacionais da maioria da população (BRINHOSA, 2001). Por sua vez, o resultado mais perverso desse processo tem sido o desemprego e a exclusão social.

É nessa conjuntura de contradições que a qualidade da educação deve ser entendida e analisada. É oportuno esclarecer que a palavra qualidade comporta vários significados, de forma que tem potencial para desencadear vários consensos, bem como a sua utilização servir a diferentes interesses, o que de certo modo interfere na compreensão do que seja qualidade da educação.

De qualquer maneira que, nesse contexto, encontramos duas concepções de qualidade em educação, sendo uma perpassada pela visão democrática baseada na ideia estritamente articulada ao combate às desigualdades sociais, às dominações e às injustiças. A outra, pela ótica empresarial, transformada num valor de mercado, permeada pela concorrência e competitividade – a chamada ‘Qualidade Total’

Todavia, atualmente, a ideia de qualidade posta no interior escolar decorre por essas duas vertentes, o que por sua vez divide e confunde a análise dos professores sobre o que venha a ser qualidade na educação (GORNI, 1999). A primeira concepção, com o qual compartilha-se nesta abordagem, se justifica no fato de os estudos caminharem para a construção do entendimento da qualidade vinculada ao trabalho pedagógico e às lutas sócias pela democratização do estado e da sociedade.

A qualidade da educação e do ensino deve ser considerada uma questão que se processa no campo do direito á cidadania. Essa linha de pensamento defendida pelos autores, que criticam o sistema educacional, enfatiza que a qualidade não pode se aferida, considerando apenas um fator, mas a partir da combinação do conjunto de fatores existentes, que permeiam tanto o contexto intra como extra-escolar (GORNI, 1999).

Por outro lado, de acordo com a segunda concepção, a qualidade passa pela lógica da racionalidade do sistema, tendo como estratégia o aumento dos padrões de eficiência e eficácia administrativa, no sentido de avaliar e monitorar os sistemas educativos, reduzindo a questão da qualidade a uma dimensão de gestão empresarial. Essa concepção de qualidade busca a excelência, a “qualidade total”, que se evidencia na perspectiva do projeto neoliberal de sociedade educação. Isso, no Brasil, traduz-se em elaboração, planejamento e execução de um programa denominado de ‘Educação para Todos’ (MELO 2007).

Apesar de essas duas concepções se oporem uma à outra, elas existem na realidade, muito bem conciliadas pelos órgãos governamentais, em suas diversas esferas. Essa tendência de fusão das concepções pode ser evidenciada e analisada nos discursos e nos textos oficiais, principalmente nas leis e na definição de políticas educacionais. Normalmente, esses discursos oficiais incorporam elementos dos autores que analisam criticamente o sistema educacional.

Nessa perspectiva, o pacote de reforma educativa recomendado pelo Banco Mundial (BM), objetivando a melhoria da qualidade da educação para os países em desenvolvimento, reflete a tendência da nova ordem econômica mundial, o avanço das tecnologias e da globalização. Essa lógica econômica aplicada à educação opera, comparando opera benefícios dos custos, tanto em nível de cada indivíduo como na da sociedade. O foco da qualidade localiza-se nos resultados e estes são verificados no rendimento escolar que deve ser avaliado a partir dos objetivos e das metas propostas pelo próprio sistema escolar, ou seja, pela conclusão do estudo e da aprendizagem.

Sob esse ponto de vista do BM, a qualidade da educação é o resultado da presença de determinados ‘insumos’ que interferem na escolarização. Para o caso do ensino de 1º grau, nove ‘insumos’ são considerados motivadores de um aprendizado efetivo, a saber: bibliotecas; tempo de instrução; tarefas de casa; livros didáticos; conhecimentos do professor; experiência do professor; laboratórios; salário do professor; tamanho da classe. Como parte dessas recomendações, o Banco Mundial (BM) incentiva os países a investirem mais nos três primeiros fatores e menos nos últimos, ou seja, gastar-se menos nos que afetam diretamente a qualidade de ensino (TORRES, 1996)

Em relação ao papel do Estado, o modelo apresentado pelo BM propõe uma redefinição nos parâmetros de prioridades da despesa pública, de forma a estimular

a participação das famílias e das comunidades nos custos da educação. A ideia é fazer com que a comunidade assuma a responsabilidade pela qualidade da educação, decidindo sobre assuntos da escola, sem que o Estado ofereça as condições necessárias para o seu bom funcionamento, pois se a educação não vai bem a comunidade é responsabilizada pelo seu fracasso(MACIEL e SHIGUNOV, 2004).

Diante do exposto, é possível observar que a ampliação do tempo tem forte relação com o modelo educativo apresentado pelo BM como “insumo”, para a melhoria da qualidade. Nesse sentido, percebe-se que essas ideias e estratégias de qualidade da educação, ainda influenciam fortemente as alternativas políticas e propostas educacionais que são tratadas pelos parâmetros da qualidade economicista.

Essa tentativa de vincular a educação ao modelo produtivo sustentado no racionalismo econômico tem o gerenciamento privado como modelo para o setor público com a retomada do capital humano, colocando o ser humano como centro do discurso pela qualidade, de modo que esse modelo requer indivíduos com capacidades intelectuais mais diversificadas e flexíveis, com disponibilidade de assumir diferentes situações e desempenhá-las com qualidade, preferencialmente sem falhas (LIBÂNEO, 2005).

Educação Integral em Tempo Integral X Currículo

O currículo escolar é dentre outras coisas a expressão de uma concepção de educação. Sua composição, organização e desenvolvimento obedecem a lógicas socioeducacionais mais amplas. Por isso, entendemos que existe uma relação entre educação integral em tempo integral, enquanto concepção educacional, e currículo escolar.

Assim sendo, surge a necessidade de se compreender o currículo e como este artefato sociocultural pode expressar os ideais de uma educação integral em tempo integral. Considera-se o currículo o núcleo central da educação escolar, pois ele pode ser apresentado como um conjunto de atividades ou experiências pedagógicas, planejadas ou não, desenvolvidas na escola, organizadas ou não em planos, programas, projetos, vinculadas ou não a determinadas áreas do conhecimento humano, fruto de uma seleção cultural mais ampla, determinado pelas forças socioculturais e políticas da sociedade onde a escola está inserida.

O currículo não se limita apenas aos documentos oficiais planejados ou adotados pelos órgãos oficiais, como livros didáticos, planos e ementas de disciplinas. Trata-se, também, das ações vivenciadas na escola com objetivos de socializar ou construir o conhecimento escolar, ou seja, currículo é “o conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos pela escola, experiências essas que se desdobram em torno do conhecimento” (MOREIRA, 2008, p. 6)

O currículo, nesta perspectiva, configura-se como as ações articuladas intencionalmente na perspectiva da construção do conhecimento escolar, destacando, dessa forma, seu papel fundamental no processo formativo. Embora se realize na escola e pela escola, o processo de elaboração do currículo escolar transcende a esse espaço institucional.

A elaboração, formatação e demais orientações do currículo perpassam por inúmeras instancias do poder administrativo educacional até culminar na escola, onde se materializa como atividades pedagógicas diversificadas, capaz de expressar concepções, ideologias e interesses de quem o construiu e de quem o torna concreto. Nesse sentido, o currículo é mais que um simples artefato pedagógico aparentemente neutro, ele é visto, nesta perspectiva, como um veículo portador de interesses individuais e sociais, direcionado à educação de uma sociedade. Trata-se de um artefato sociocultural e histórico fundamental no processo de planejamento, desenvolvimento educacional e construção de identidades pessoais e sociais. O currículo pode ser concebido como uma prescrição (SACRISTÁN, 2000).

O currículo está relacionado com a política curricular determinada por uma instância administrativa. Trata-se de um aspecto da política educativa que estabelece, entre outras coisas, a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educacional. O currículo prescrito estabelece uma decisão ou um condicionamento dos conteúdos e da prática curricular, definindo, assim, as regras do jogo no processo de escolarização. Ele supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade, uma vez que se estende para todas as escolas, implica um tipo de normalização cultural, de uma política cultural e de uma opção de integração social em torno da cultura por ele definida.

O currículo dita não apenas conteúdos e aprendizagens, mas também ordena pedagogicamente o processo; fornece orientações metodológicas gerais; sugere às vezes pautas mais precisas para tratar determinados temas. Ele não apenas regula

as avaliações que se farão e em que momentos, mas fala também das técnicas de avaliação a serem realizadas.

A função básica do currículo prescrito é prescrever e orientar o processo de ensino e a aprendizagem escolar. Cabe ressaltar, entretanto, que essa definição do currículo não ocorre passivamente; ao contrário, é fruto de conflitos, disputas e de correlação de forças entre grupos, governos, classes que tentam imprimir nesse instrumento seus interesses políticos, econômicos, pedagógicos, dentre outros, levando a formação de identidades individuais e sociais.

Na base dessa disputa por essa ou aquela configuração curricular estão os pressupostos epistemológicos, filosóficos, políticos e econômicos que determinam as finalidades educacionais de um país. Pode-se ponderar que:

O currículo depende também dos condicionalismos econômicos (sic) existentes em uma dada sociedade: os recursos educativos; a valorização da carreira dos professores; as expectativas profissionais dos alunos; as opções curriculares dos alunos; a pressão dos grupos econômicos nas escolhas das áreas de conhecimento, etc. (PACHECO, 2005, p. 61).

Considerando o exposto acerca das concepções de currículo e atentando para o fato de que a educação integral em tempo integral relaciona-se às políticas de governos a ser viabilizada por meio do currículo escolar, podemos afirmar que há, evidentemente, uma relação de correspondência entre tal política e o currículo prescrito para o seu desenvolvimento.

Além dessa relação de correspondência, cabe destacar que a implementação de políticas de educação integral em tempo integral no contexto educacional brasileiro exigirá mudanças significativas não somente na concepção de currículo, mas, também, em sua organização e prática.

Partindo, então, desta assertiva, cabe apresentar algumas ideias sobre currículo na perspectiva de uma educação integral em tempo integral. Considerando a ideia de uma concepção globalizadora de educação, exigida pela modernidade à escola, cita um conjunto de exigências a serem consideradas por um currículo capaz de atender a essa concepção, pois:

[...] exige-se dos currículos modernos que, além das áreas clássicas do conhecimento, dêem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que se abram para novos meios de comunicação, que respondam às necessidades de uma cultura juvenil com problemas de integração no mundo adulto, que atendam aos novos saberes

científicos e técnicos, que acolham o conjunto das ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem pela deterioração do ambiente, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 58).

Logo, a ideia de um currículo amplo, estendido, para além das disciplinas clássicas, se impõe. Além disso, postulam-se atividades ou ações pedagógicas que respondam às necessidades pessoais e sociais dos sujeitos, bem como que estejam conectadas com as demandas da vida social contemporânea. Trata-se de um currículo que envolve diferentes linguagens e diferentes naturezas de conhecimento.

Apesar do autor não mencionar a ampliação do tempo escolar como necessidade decorrente desse currículo, acredita-se ser necessário um replanejar de tempos e espaço educativos, dentre outros fatores, tendo em vista atender adequadamente a esses ideais educativos, pois:

O currículo em uma perspectiva de educação integral deve ser assumido como um processo de construção capaz de entrelaçar as diferentes áreas do conhecimento, a fim de responder a uma multiplicidade de exigências do indivíduo e do contexto social em que se vive (SOUZA, 2010, p. 799).

Portanto, ele requer, segundo o autor, “a disponibilização de atividades curriculares que enriqueçam a vivência discente, e possibilite a inserção de novos conteúdos e linguagens”, capaz de dialogar com os interesses dos indivíduos, com seus conhecimentos e valores, bem como com as demandas sociais e históricas do momento. Já para Thiesen (2006) a ideia de currículo integral, na perspectiva de uma educação integral, supõe uma lógica que contemple a articulação das diferentes atividades e experiências desenvolvidas pela escola, sejam elas convencionais ou não, formais ou não formais, disciplinares ou não.

O autor propõe superar a concepção ainda corrente que agrega ao currículo atividades de natureza extracurricular, atividades complementares ou ainda a conhecida parte diversificada, pois segundo ele, esta concepção é altamente marcada pelo modelo reprodutivo dicotomizador de um paradigma técnico-burocratizante que remonta os anos de 1970. Neste sentido, afirma-se que:

[...] a ideia de um currículo integrador contém em seu núcleo o princípio da unidade na diversidade, pois é na diversidade e na dinâmica das ações desenvolvidas pela escola em torno de eixos integradores que ela produzirá sua unidade enquanto proposta pedagógica (Ibid. p. 6).

Em conformidade com isso, Gadotti (2009) ao discutir a educação integral define como seu princípio geral a integralidade. Nesse sentido, a educação deve ser omnilateral e não parcial e fragmentada. A educação integral para o autor é uma

educação com qualidade sociocultural, por isso ele defende a integração da educação com outros setores socioculturais no processo educativo.

A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc, com a educação possibilita a integralidade da educação. Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc. (THIESEN, 2006,p. 97-98).

Depreende-se da proposição de um currículo voltado a explorar as várias dimensões do humano por meio das distintas formas de conhecimento construídas historicamente por esse mesmo ser. Assim, a ciência, a tecnologia, a religião, a filosofia, a arte e a cultura, em geral, não podem deixar de compor essa proposta curricular. Trata-se de um currículo diversificado, composto por campos do conhecimento humano com os quais ele tem relação ou deles necessita para desenvolver suas faculdades, as quais se expressam nas ações, desejos, pensamentos, sentimentos e crenças desse mesmo ser.

O currículo da educação integral, nessa perspectiva, almeja contemplar o desenvolvimento das potencialidades ou dimensões das pessoas em formação, considerando não apenas os aspectos intelectuais ou cognitivos, mas também os afetivos, corporais, simbólicos, éticos, dentre outros. Para alcançar esse ideal de formação humana considerada integral, integrada e integradora, os conceitos de formação interdisciplinar e intercultural devem ser considerados como fundamentais na organização do currículo, uma vez que.

O conceito de integralidade também deve ser entendido como um princípio organizador do currículo escolar. Numa escola de tempo integral como, aliás, deveria ser em toda escola, o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos (GADOTTI, 2009, p. 98).

Tendo por base, então, a integralidade como princípio filosófico da proposta de educação integral em tempo integral, acredita-se que, além do conteúdo curricular ter que responder a essa integralidade do ser humano, faz-se necessário também uma organização curricular e uma prática pedagógica consoante com esse princípio.

Nestes termos, as ideias de currículo integrado e de prática pedagógica integrada numa perspectiva interdisciplinar coadunam-se com essa concepção

educacional. A concretização dessa perspectiva de educação integral, entretanto, exige que a escola possa construir uma cultura baseada na educação integral, viabilizando, em seu projeto político pedagógico, os princípios dessa concepção educacional, de modo a orientar toda a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar.

Uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral exige, portanto, uma abertura para repensar tempos, espaços e currículo(s) na perspectiva de atender a esse ideal de integralidade. Defende-se a ideia de integração no âmbito escolar como um pressuposto para a educação integral, pois.

[...] a educação integral depende, sobretudo, de relações que visam à integração, seja de conteúdos, seja de projetos, seja de intenções. Num mundo cada vez mais complexo, a gestão das necessidades humanas e sociais exige a contribuição de múltiplos atores e sujeitos sociais, e uma nova cultura de articulação e a abertura dos projetos individuais para a composição com outros conhecimentos, programas e saberes (GUARÁ, 2006, p. 19).

Apesar de muitas possibilidades e perspectivas de um currículo voltado à educação integral em tempo integral, cabe frisar que a concretização no âmbito escolar dessas possibilidades, constitui um dos maiores desafios a serem enfrentados pelos gestores educacionais, principalmente porque a educação escolar na perspectiva da educação integral em tempo integral é um tema complexo, não consensual na sociedade e porque provoca mudanças significativas na organização e função da escola.

Considerando a discussão da educação integral em tempo integral no Brasil e as exigências do mundo moderno, questiona-se e reflete-se as implicações para a escola de um currículo que possa corresponder a todas essas exigências. Nestes termos, aborda-se que:

Atender as exigências crescentes, a ampliação e multiplicidade de temas e linguagens consideradas socialmente importantes, torna cada vez mais difícil delimitar as possibilidades do trabalho educativo escolar e contemplar equilibradamente as demandas na seleção e composição do currículo da escola básica. Nas propostas curriculares mais recentes de estados e municípios, orientações gerais de âmbito federal se fazem presentes e evidenciam, tanto essas questões relativas a novas demandas originadas do plano econômico, quanto a compreensão das atuais políticas curriculares sobre formação humana e sobre o trabalho esperado das escolas (GALIAN e SAMPAIO, 2012, p. 405).

As autoras destacam o desafio que é organizar um currículo e todo o trabalho pedagógico escolar na perspectiva de atender aos ideais de uma educação integral

em tempo integral, haja vista as diversas exigências que se impõem contemporaneamente a essa perspectiva de currículo. Equilibrar as demandas do mundo econômico, com as demandas formativas pessoais, socioculturais e acadêmicas tem sido o grande desafio de gestores e elaboradores das políticas e programas curriculares.

Deste jeito, considerando que a educação integral em tempo integral não é um consenso em termos de política pública para a educação e não é homogênea em relação às suas configurações curriculares, cabe destacar a importância de se discutir o ideal formativo que se quer alcançar com essa perspectiva educacional, antes mesmo de se pensar em sua configuração curricular. Neste sentido, cabe destacar sobre esse assunto que:

Se ampliar o tempo de permanência das crianças está atrelado ao objetivo de buscar a aprendizagem de todos, os meios para fazê-lo deverão passar pela reconfiguração de tempos, espaços e, também, de saberes. A relação da escola com a cultura local e com as outras instâncias educativas da região exigirá, de certo, como algumas propostas já atestam, uma nova composição e articulação do currículo e uma nova organização de tempos, espaços e trabalho da escola. Não poderia se tratar, portanto, de simplesmente manter a escola como sempre foi e preencher os novos períodos com atividades quaisquer, não diretamente ligadas a este fim. Porém, se a escolha é por retirar crianças e jovens das ruas, mantê-los ocupados, esta talvez possa ser uma boa solução. No entanto, se a opção é por constituir uma escola enraizada na perspectiva de formação integral do cidadão que compreenda e interfira na prática social, este, certamente, não é o caminho. O que não se pode fazer é deixar de discutir o ideal formativo, presente nas diferentes propostas, de onde provém todo o restante desta história (GALIAN e SAMPAIO, 2012, p. 419-420).

Podem-se perceber, os ideais formativos nem sempre são iguais em uma sociedade, mas são eles, dentre outros fatores, que determinam a concepção de educação e, conseqüentemente, a configuração curricular a ser adotada. Dependendo do ideal selecionado, articulam-se concepções e propostas educacionais voltadas a atender a esse ou aquele ideal.

Logo, esta diferenciação é percebida por suas finalidades e, conseqüentemente, por meio do currículo, cujo papel é tornar concretos esses ideais educativos nos espaços educacionais. É por meio do currículo, que pode-se perceber que a concepção de educação integral em tempo integral irá se expressar. É ele quem expressa suas concepções e finalidades formativas, daí sua importância e destaque no contexto das políticas educacionais e de formação dos estudantes, especificamente.

Embora não seja intenção apresentar uma fórmula pronta para definir o currículo da educação integral em tempo integral, acreditamos que seja positivo, levando em consideração o princípio da formação integral do ser humano, perspectivar um arranjo curricular que de base a esse ideal de formação.

Acreditamos ser necessário que o currículo explore saberes, conhecimentos, experiências, procedimentos e atitudes presentes no interior dos diversos campos do conhecimento humano, bem como nas relações pessoais e comunitárias, constituidoras do cotidiano das pessoas que frequentam a escola.

Em função disso torna-se importante pensar todos os outros elementos do processo educativo, de modo que esse ideal de formação seja contemplado e viabilizado nas práticas pedagógicas.

Educação Integral, Currículo e Complexidade

Estamos sempre aprendendo e ensinando, educando e nos educando. Dependendo de como entendermos cada uma dessas dimensões e de como organizarmos os processos formativos, com maior ou menor interação entre essas dimensões teremos processos e resultados educacionais diferenciados.

Ao educar sem dialogar com os saberes e experiências que os alunos trazem para escola, se está contribuindo para dificultar as suas aprendizagens e para aumentar os índices de exclusão escolar. Portanto, inviabiliza-se a inclusão educacional, cultural, social e política, dificulta-se a superação da desigualdade social, da violência que hoje ganha fôlego na sociedade mundial, e a manutenção e a conquista de novos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos.

Uma das maneiras de enfrentar esses desafios é investir mais tempo e energia, com rigor, seriedade, e sempre com muita alegria, no que tem chamado de educação integral. Isso se faz tanto no cotidiano das atividades escolares/comunitárias, como no âmbito de participação e acompanhamento das diferentes políticas públicas na sociedade.

A educação integral é um conceito complexo e amplo que, de certa forma, já está previsto no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 quando esta se refere à progressão ampliada da permanência do aluno na escola, bem como no parágrafo 5º do seu artigo 87, na qual se previu que seriam “conjugados todos os esforços objetivando a

progressão das redes escolares públicas urbanas do ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996, [s.p]).

Essa temática tem sido discutida há algumas décadas e não se restringe ao significado de horário ou tempo integral, que acontece quando o aluno passa mais tempo dentro ou fora da escola, mais acompanhado, melhor alimentado e cuidado. A educação integral incorpora, mas não se confunde apenas com horário integral. Isso porque ela procura associar o processo educacional a uma concepção de conhecimento e de formação humana que garanta o acesso e a permanência da criança na escola com qualidade sociocultural e socioambiental.

Isso significa educar para a inclusão no seu mais amplo significado, não a inclusão já institucionalizada que, na verdade, burocratiza tudo, até mesmo os mecanismos de acesso e permanência das crianças na escola, esquecendo-se por exemplo, de justamente incluir nas suas prioridades aqueles que ainda não são atendidos pela educação pública. Logo, a educação integral cria novos espaços e tempos para vivências sociais, culturais e ambientais

É também característica da educação integral a valorização das redes de aprendizagens, dos múltiplos espaços em que a educação acontece, o que viabiliza, por exemplo, à abertura da escola a sua comunidade local e também ao que acontece em todo planeta. Ela depende, naturalmente, de um projeto coletivo bem elaborado que saiba aproximar cuidadosamente Estado e sociedade civil, o que depende de decisão democrática de arregaçar as mangas, de criticar e de sempre acreditar que, pela nossa ação, o que fazemos na educação e na sociedade em que vivemos pode ser melhor realizado.

Valorizar cada sujeito desse processo também é fundamental, de forma que os alunos, familiares, professores, coordenadores e diretores escolares, funcionários das unidades educacionais envolvidas e das instâncias governamentais participantes além de toda organização da sociedade civil – movimentos sociais, igrejas, sindicatos, clubes, bibliotecas, tetos, etc., saibam exatamente o que está para acontecer na educação da cidade.

A comunicação, a transparência, a veiculação de informação de todos os lados são exigência inicial para dar visibilidade tanto ao que se pretende fazer, quanto ao que já foi feito, até porque, se não se sabe o que está acontecendo, como podem as pessoas e instituições se associar e defender algum projeto? A comunicação é essencialmente comunicativa. Trabalhar com a formação continuada

dos sujeitos para viabilizar a educação integral é outra exigência desse processo, compondo uma verdadeira sinfonia em torno do projeto que se quer construir, o que depende de vários músicos, vários sujeitos, maestros e instrumentos- diríamos, recursos e condições humanas, financeiras e materiais concretas.

Logo, educar integralmente significa, portanto, educar para garantir direitos e contribuir para a promoção de todas as formas de inclusão. Em detrimento disto, o trabalho deve ser na perspectiva dos oprimidos, visando a não exclusão, procurando contribuir para a superação da expulsão das pessoas que, direta ou indiretamente, já estão inseridas nos processos e nos projetos participativos. Mas não basta. Além disso, significa trabalhar também pela inclusão, em todos os sentidos, das crianças, jovens, adolescentes e dos adultos que estão fora da escola, que não estão matriculados nas instituições oficiais de ensino, tampouco nos processos educacionais não formais.

Para um processo de educação integral, exige-se uma organização curricular compatível com este tipo de proposta. Com isso, mesmo que sinteticamente, é necessário discutirmos o significado de currículo, bem como a sua complexidade. A discussão do currículo está no âmbito das decisões concernentes, em saber quais os conhecimentos devem ser ensinados, o que deve ser ensinado e por que ensinar este ou aquele conhecimento. Isto é, o que deve ser ensinado, o que deve ser aprendido e por que aprendê-lo, pois:

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes; seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que 'esses conhecimentos' e não 'aqueles' devem ser selecionados (TADEU DA SILVA, 2009. p. 15).

No seu estudo sobre currículo, o autor refere-se às diferentes teorias sobre currículo, resumindo-as em grandes categorias, atentando aos conceitos que elas, simultaneamente apresentam. Será exibida de forma resumida no Quadro 1 essas teorias ressaltando concepções e características.

Quadro 1 - Teorias e Características Sobre Currículo

TEORIAS	CARACTERÍSTICAS
TEORIAS TRADICIONAIS DO CURRÍCULO	Caracterizadas pelas ênfases nos seguintes elementos curriculares: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos

TEORIAS CRÍTICAS	Caracterizadas pela ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência,
TEORIAS PÓS-CRÍTICAS	Têm enfatizado um currículo que geralmente considera características tais como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo

Fonte; TADEU SILVA, 1999

Ao observar estas características, pode-se afirmar que estes elementos estão presentes no currículo praticado nas escolas atuais, o que não é nenhum exagero. Efetivamente esse tipo de currículo, que se preocupa sobretudo, com a organização e método, vem desde a Didática Magna de Comenius. Entende que as teorias de currículo estão, de uma perspectiva pós-estruturalista, ativamente envolvidas com a garantia do consenso e com a obtenção da hegemonia.

O currículo tem a ver diretamente com a questão do poder, o que vai, inclusive, separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Por outro lado, as teorias tradicionais apresentam-se como neutras, científicas e desinteressadas, já que os saberes dominantes representam a existência do que ensinar e as técnicas existentes já definidas cientificamente servem justamente para que o ensino se realize. Resta apenas transmitir o conhecimento inquestionável, de forma bastante organizada, utilizando-se, para tanto, de técnicas desenvolvidas pela ciência.

Considerações

Na prática, a ampliação do tempo para o ensino demanda intervenções complexas não só institucionais, mas históricas e culturais que configuram o atual sistema educativo. Usar mais tempo como possibilidade de uma aprendizagem mais efetiva e relevante requer a promoção de outros “insumos”, tais como: condições de trabalho, formação e salário justo, além das transformações no currículo, na metodologia e na organização funcional do sistema. Sem essas alterações, mais tempo pode significar mais tempo do mesmo ensino, como enfatiza Torres (1996).

De fato, há de se destacar, atualmente, o momento histórico caracterizado por intensas transformações, o que em relação à escola está exigindo uma reavaliação dos paradigmas pedagógico-didáticos, oportunizando um melhor cumprimento dos

objetivos, mediante a universalização real da escolarização básica. Nessa direção, busca-se a construção de uma educação democrática, promotora da igualdade e da cidadania e não da exclusão social.

Desse modo, uma consideração atenta sobre a qualidade da educação, enquanto um dos princípios constitucionais exige uma compreensão histórica também uma das responsabilidades do projeto político pedagógico, que deve estar coletivamente estabelecida como um desafio da finalidade educativa. Para tanto, a escola deve ser entendida como local de concepção, execução e avaliação de seu projeto administrativo e pedagógico, uma vez que é lá que, efetivamente, se concretiza o processo de ensino-aprendizagem.

A concepção de qualidade que deve permear a ação pedagógica da escola precisa ser definida por ela no seu coletivo, considerando os objetivos e a especificidade, sem ignorar a existência dos fatores sociais e culturais, históricos e políticos que os condicionam (GORNÍ, 1999). Diante do contexto escolar brasileiro, seria possível estabelecer padrões de desempenho desejáveis, mesmo deparando com as dificuldades postas por uma sociedade capitalista, isto não significa que não se possa avançar.

Outra consideração atenta sobre a qualidade da educação é a compreensão histórico-crítica, desvelando a sua materialidade e os interesses que permeiam os conceitos e as ações. Um caminho que pode ser trilhado, de forma a estabelecer na escola as bases da superação do atual modelo de sociedade, passa pela produção do projeto político-pedagógico, que construído coletivamente tenha como desafio promover para todo o domínio do conhecimento como condição para a cidadania.

Daí a necessidade de estar estruturado, com base na vivência de seus membros, como participantes ativos, de maneira que não compete à administração central, de qualquer esfera de atuação, definir modelos prontos e acabados, de forma verticalizada e autoritária. A esse órgão cabe apenas oferecer as condições didático-pedagógicas e financeiras necessárias para a viabilização do projeto da escola. Dar prioridade de fato à educação, em termos de acesso, permanência e conclusão, com efetiva apropriação do saber sistematizado para a classe dos trabalhadores deve se constituir em componente de luta mais ampla pela superação dessa sociedade excludente. Esse é um direito elementar de cidadania, que vem sendo insistentemente negado à maioria da população.

Faz-se necessário que o Estado reveja o seu papel, ou seja, que recupere seu poder de ação em áreas que interessem a toda a sociedade. O controle do Estado pela sociedade civil organizada pode ser uma alternativa para que se possa estabelecer um projeto de Nação, com um novo modelo econômico e social de desenvolvimento sustentado no princípio da autonomia e da solidariedade. A qualidade de educação só se materializa quando se garante uma escola que não possa ser entendida como “privilégio de minorias econômicas e sociais” (VEIGA, 2000).

E esse princípio não pode estar relacionado apenas às expectativas do mercado de trabalho. Dessa maneira, se as finalidades educativas, na sua essência, estão relacionadas ao processo pelo qual o homem se faz humano, e sua humanidade se configura na medida em que ele se faz sujeito (PARA, 2004) a qualidade do trabalho a ser realizado pela escola pública de tempo integral, enquanto instância educativa, deve, necessariamente, corresponder a esses fins.

Com base no exposto, pode-se afirmar que o maior motivo para se repensar a escola, seja a de tempo integral ou não, é a sua qualidade. Entretanto, parece evidente que, embora o argumento de melhoria de qualidade perpassasse as diferentes experiências implementadas e aqui relatadas, ela está sendo, de fato, posta em questão? E, essa questão faz voltar ao ciclo: é possível e necessário que se unifiquem os entendimentos para se prosseguir... Isto é possível?

Referências:

- BRINHOSA, M. C. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBRADI, J. C. (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GALIAN, V.A; SAMPAIO, M.M.F. **Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica**. [s.l.]: Currículo sem fronteiras, 2012.
- GORNI, D. A. P. **Sistema Estadual de Educação do Paraná**: qualidade e avaliação. Marília –SP: Universidade Estadual Paulista, 1999.
- GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. In: **Educação integral**. São Paulo: Cadernos Cenpec, 2006.
- HORA, D.M.; COELHO, L.M. C.; ROSA, A.V.N. **Organização Curricular e Escola de Tempo Integral**: precisando um conceito e(m) sua(s) prática(s). [s.l.]: **Revista Teias**, 2017.
- LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, A. F. B. Sobre a qualidade na Educação Básica. In: Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Currículo: questões contemporâneas**. São Paulo: Boletim 22, 2008.

MELO, A. A. S. O Projeto Neoliberal de Sociedade e de Educação: Um aprofundamento do liberalismo. In: LOMBARDI, J.C.; SANFELICE, J.L. **Liberalismo e Educação em Debate**. Campinas-SP: Autores Associados, Histedber, 2007

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

SOUZA, R.A. **A filosofia de John Dewey e a epistemologia pragmatista**. São Paulo: Revista Redescrições, 2010.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: _____ (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004

THIESEN, J.S. **Tempo Integral: uma outra lógica para o currículo da escola pública**. [s.l.]: Abed.org.br, 2006.

TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996.