

DESAFIOS, TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Challenges, paths and perspectives for school full time

Jéferson Silveira Dantas¹

Juares da Silva Thiesen²

Recebido em: 24 fev. 2016

Aceito em: 13 abr. 2016

RESUMO

Este artigo é resultado da palestra proferida pelos professores doutores Juares da Silva Thiesen e Jéferson Silveira Dantas no dia 24 de março de 2015, por ocasião do XXI Congresso Internacional de Antropologia Ibero-Americana, ocorrido no município de São José/SC, tendo como discussão central os desafios da implementação da educação integral na rede municipal de educação.

Palavras-chave: Educação integral. Escola. Currículo.

ABSTRACT

This article is the result of the lecture delivered by doctors in Education, Juares da Silva Thiesen and Jéferson Silveira Dantas, on March 24, 2015, during the XXI International Congress of Anthropology Latin

1 Historiador e doutor em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor no Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da UFSC. E-mail: jeferson.dantas@ufsc.br.

2 Graduado em Estudos Sociais pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - FUNDESTE (1987) e em Geografia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC (2000). É Mestre em Educação - Ensino Superior pela Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB (1995). É Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas -ICCP - Havana - Cuba/2002 e Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2009). É Professor no Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (EED/CED/UFSC). E-mail: juares.thiesen@ufsc.br.

American, held in São José / SC, focusing its central debate on the challenges of implementing the comprehensive education in municipal education.

Keywords: Comprehensive education. School. Curriculum.

INTRODUÇÃO

O presente texto resulta de nossa participação em mesa de trabalho com a temática da Educação Integral no XXI Congresso Internacional de Antropologia Ibero-americana, realizado em São José, Santa Catarina, Brasil, entre os dias 23 e 25 de abril de 2015. Sem desconsiderar o amplo e complexo conjunto de elementos conceituais, jurídicos e políticos que abarca a problemática da educação integral no Brasil atualmente, demos centralidade às questões mais diretamente relacionadas com as escolas de Educação Básica dos sistemas públicos de ensino, especialmente na configuração de seus Projetos Pedagógicos e curriculares em termos de (re)definição de seus tempos, espaços e conhecimentos.

Com este propósito, organizamos o presente texto que inicialmente apresenta e discute criticamente aspectos normativos e políticos da chamada agenda da educação integral com destaque à análise do que vem sendo proposta pelo Estado brasileiro às políticas e programas de ampliação do tempo escolar. Numa segunda seção apontamos algumas das implicações desta agenda política do/no território do currículo escolar.

Convém destacar que o texto se inscreve no conjunto das pesquisas que realizamos na universidade no campo da educação, todavia não se configura como resultado de pesquisa específica sobre esta problemática, razão pela qual não há aqui uma apresentação de aspectos de natureza metodológica.

EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL, ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

No âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005, aprovado em junho de 2014 em cumprimento ao artigo 214 da

Constituição Federal (CF), tenciona-se em sua sexta meta (num total de 20 metas), “oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender 25% dos alunos da Educação Básica” (AGUIAR, 2014, p. 10), até o término de 2024. Entretanto, talvez fosse essencial problematizar de que forma o Estado garantirá recursos aos entes federados (sobretudo os municípios) no que concerne à priorização da escola pública em tempo integral. Aliás, muito antes de tratar da escola pública integral ou de uma perspectiva de formação humana integral, deveríamos sempre nos perguntar: que concepção de escola e de educação almejamos para crianças e jovens, especialmente das camadas mais empobrecidas da população brasileira?

Ora, adotar uma perspectiva política e pedagógica tendo como enfoque a educação integral exige uma profunda discussão sobre a fixação dos currículos, condições de trabalho, espaços arquitetônicos satisfatórios e interativos, e uma formação acadêmica (inicial e continuada) densa dos professores envolvidos, assim como processos de gestão que promovam o diálogo entre estudantes, familiares, professores, coordenação pedagógica e demais instâncias de deliberação coletiva escolar. Infelizmente, somos obrigados a reconhecer que a dualidade educacional é uma herança nefasta que até hoje permanece em nosso país, fruto de uma imensa e inabalável desigualdade social. Dualidade que possibilita aos filhos das elites dirigentes uma educação através da qual os conhecimentos de todas as áreas estão efetivamente sistematizados; e aos filhos da classe trabalhadora uma educação aquém do que demandam, justamente, aqueles que têm quase inviabilizado o acesso a outros espaços, situações e relações favorecedoras da apropriação dos conhecimentos socialmente valorizados.

Após o processo de transição democrática a partir da década de 1980, com o fim da ditadura civil-militar (1964-1985) e uma nova Constituição em 1988, o Brasil se deparou com um enorme contingente populacional de analfabetos, por não ter priorizado o enfrentamento histórico da desigualdade social, da concentração de renda e da permanência do dualismo educativo. Na acepção de Frigotto e Ciavatta (2003), apenas 20% dos seres humanos usufruem da riqueza que é produzida no mundo, enquanto 80% apropriam-se dessa riqueza de forma residual.

Com a reforma política neoliberal adotada no Brasil a partir da década de 1990, o *acesso* e a *permanência* na escola pública regular formal eram assegurados também por programas de pouco impacto educativo, ‘preocupados’ com a melhoria do fluxo escolar, porém sem qualquer qualidade formacional. Um bom exemplo do que destacamos aqui foi o famigerado programa *classes de aceleração* (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Em tal momento histórico, a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada e promulgada em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), foi o resultado de um embate entre o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o *lobby* dos empresários da educação. A redação da LDBEN é, nesta direção, lacunar e ambígua, permitindo discernir implicitamente a desresponsabilização do Estado com o caráter público da educação em todos os seus níveis e modalidades. A LDBEN ainda que assinalasse em sua redação a perspectiva de que as escolas públicas paulatinamente se tornassem escolas de tempo integral, não deixava suficientemente claro como se daria tal processo. Aliás, tudo parecia realmente bastante nebuloso em tal contexto, já que as campanhas publicitárias do governo Cardoso (1995-2002) com o apoio de determinadas Organizações Não Governamentais (ONGs), defendiam o ‘voluntariado’ como ação coletiva no lugar de investimentos financeiros robustos nas escolas de educação básica, desvirtuando o que é de responsabilidade estatal e transferindo tais encargos para a sociedade civil. Não por acaso o Estado neoliberal, em sua atuação no campo educacional, atende crianças e jovens empobrecidos a partir de um ‘olhar piedoso’ e ‘clientelístico’, configurando assim uma ‘escola pobre’ para ‘pobres’.

Se, por um lado, o aumento do tempo na escola pode significar um “aprofundamento de experiências cotidianas compartilhadas e o enriquecimento da vida intra-escolar e a estabilidade de seus quadros profissionais” (CAVALIERE, 2009, p. 58), não podemos perder de vista que tal atendimento aos estudantes, especialmente das classes populares, não pode se transformar em mero “atendimento, com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero ‘consumo’, isto é, ocupação

com atividades desconectadas de um PPP, organizados como uma espécie de mercado” (CAVALIERE, 2009, p. 58).

Assim, a discussão do fator ‘tempo’ na escola está relacionada à própria Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), que pode se dar de forma seriada ou em ciclos, mas nunca dissociada de seu desenho curricular. Isto significa dizer que ao tratarmos do currículo da educação básica não podemos olvidar de uma pergunta central: “O que queremos que as crianças e jovens expostos ao processo de escolarização se tornem?” (GALIAN; SAMPAIO, 2012, p. 406). As autoras referenciadas fazem também uma importante e ajuizada reflexão sobre o que os artigos 34 e 87 – parágrafos 2º e 5º, respectivamente – da LDBEN (BRASIL, 1996) trazem em relação à ampliação progressiva da jornada escolar do *ensino fundamental* para o regime de tempo integral, ainda que tais artigos não façam qualquer menção aos demais níveis de escolarização na educação básica em período integral. Em outras palavras, fica sob a responsabilidade da escola a proposta educativa para o regime de tempo integral, retirando da alçada do Estado o dever de garantir tal direito.

Destarte, o currículo na perspectiva da educação integral não se refere apenas às questões técnicas ou às novas linguagens, mas essencialmente àquilo que se está deixando de lado na formação dos/as estudantes que mais necessitam deste capital escolar. Evidencia-se aí, que as relações que envolvem ‘cultura e currículo’ explicitam e expressam relações sobre ‘cultura e poder’, presentes nas práticas pedagógicas e nas proposições dos conteúdos curriculares; ampliar o tempo de crianças e jovens na escola está inextricavelmente associado à busca do direito pleno de aprendizagem de todos e, para tanto, a reconfiguração dos tempos, dos espaços e dos diferentes conhecimentos devem se fazer presentes. A relação da escola com a cultura local e com outras instâncias educativas exigirá de todos os seus sujeitos envolvidos uma articulação inédita na organização do trabalho pedagógico.

Por outro lado, a desgastante e degradante condição de trabalho dos professores e professoras – que não possuem em seus planos de carreira ‘dedicação exclusiva’ para atuarem numa única escola e na perspectiva da formação humana integral – aliadas às precarizadas

condições das escolas públicas e ao esvaziamento dos conteúdos nos processos de escolarização –, impossibilitam uma educação em tempo integral³.

A década de 1990 foi pródiga no que se refere ao desmonte da escola pública no Brasil, especialmente quando as teorias pedagógicas hegemônicas ganharam espaços relevantes nas escolas voltadas aos filhos das classes trabalhadoras. O enfático discurso neoliberal de que os professores precisam ser apenas ‘mediadores’ do conhecimento, retiraram desses profissionais a condição fundamental de serem agentes de mudança e, sobretudo, profissionais atentos à intencionalidade da organização do trabalho pedagógico.

Ao nos referirmos às teorias pedagógicas hegemônicas, estamos tratando das amplas e heterogêneas correntes pedagógicas associadas ao lema ‘aprender a aprender’, das quais fazem parte o assim denominado construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos, a pedagogia multiculturalista e aquela que originou o ‘aprender a aprender’, ou seja, o escolanovismo (SANTOS, 2013). Tais configurações pedagógicas ganharam terreno a partir do relatório apresentado pela UNESCO em 1996 e intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, coordenado por Jacques Delors (presidente da Comissão Europeia entre as décadas de 1980 e 1990) – que defendia, dentre outros princípios, a ideia de que um conjunto de saberes era necessário para a adaptação funcional dos indivíduos num mundo cada vez mais ‘incerto’ e ‘competitivo’ (LAVOURA; MEIRELES, 2013).

Tais observações de esvaziamento do conteúdo escolar e, conseqüentemente, de desqualificação do trabalho docente, vão a passos largos aniquilando a autoridade dos professores e a intencionalidade do processo pedagógico, já que estes profissionais são os responsáveis diretos pela socialização da produção científica de forma acessível aos estudantes. Ainda que concordemos que os conteúdos trabalhados na

3 O que não significa afirmarmos que as escolas privadas se encontrem em condições muito superiores (do ponto de vista pedagógico e mesmo estrutural) em relação às escolas públicas. Isto pode criar a falsa ideia de que as escolas privadas são ‘naturalmente’ melhores do que as unidades de ensino públicas, o que não corresponde à realidade.

escola devam ser significativos e bem planejados pelo corpo docente, não podemos acolher que os processos de escolarização se estabeleçam por meio da ‘opinião dos estudantes’, pois isto apenas tonifica o senso comum e a inutilidade da escola.

Assim, se desejamos combater o lema ‘aprender a aprender’, temos de problematizar os efeitos das teorias hegemônicas de aprendizagem nas escolas públicas que, ao esvaziarem os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, reduzem a escola a um espaço de socialização sem proposição pedagógica; e, de forma mais preocupante, a um espaço de contenção dos filhos da classe trabalhadora. Em outras palavras, se a escola pública integral tiver como foco apenas a ampliação do tempo ou da jornada escolar, sem efetiva ampliação do acesso aos conhecimentos socialmente valorizados, e sem conexões pertinentes com os desafios do mundo do trabalho no âmbito da sociedade capitalista, perder-se-á a chance de fortalecer a formação de crianças e jovens que dependem da escola para se apropriarem de tais conhecimentos.

Porém, para não repetirmos a melopeia do “fatalismo pedagógico”, consideramos que para se obter avanços significativos nas formulações científicas, políticas e pedagógicas, uma escola pública integral necessita estar atenta aos seguintes aspectos: 1) desenvolver um PPP que problematize as contradições e os desafios da classe trabalhadora no âmbito da sociedade capitalista vigente, onde os diferentes campos epistemológicos dialoguem por meio de uma perspectiva curricular que não dissocie o trabalho da educação; 2) que o corpo docente tenha dedicação exclusiva para atender as crianças e jovens da classe trabalhadora, reforçando os laços afetivos com as comunidades escolar e local, estabelecendo ainda os engajamentos empíricos necessários para que se torne uma comunidade efetivamente investigativa; 3) que os diretores escolares possam ser eleitos de forma democrática por toda a comunidade escolar; 4) que todas as instâncias deliberativas da escola funcionem de forma efetiva (APP, Conselho Deliberativo, Grêmios Estudantil e também o Conselho de Classe Participativo), e não se inviabilizem como entidades burocratizadas ou sem função deliberativa; 5) por fim, que a relação entre a escola e a família não se dê apenas de forma pontual, mas que se constitua como uma ação estratégica objetivando o fortalecimento dos vínculos pedagógicos e

afetivos, assim como a sensação plena de pertencimento a todos os espaços de socialização da instituição escolar.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO AGENDA POLÍTICA E COMO AMPLIAÇÃO DE DIREITOS À FORMAÇÃO HUMANA: IMPLICAÇÕES DO/NO TERRITÓRIO DO CURRÍCULO

No âmbito do expressivo debate teórico e dos movimentos da política educacional e curricular que se faz hoje no Brasil em torno da temática da educação integral é possível situar pelo menos três contextos predominantes: o estatal, que se movimenta e orienta-se na ideia de ampliação da jornada escolar como indução à formação integral sem alterar substancialmente os modelos de escola vigente; outro, de cunho privado, que, associado ao primeiro, toma carona nas propostas do Estado e invade os sistemas públicos de ensino com as chamadas ‘soluções pedagógicas e curriculares’ e um terceiro, de natureza acadêmica, que procura compreender estes movimentos à luz das diferentes perspectivas teóricas.

Na reflexão que fazemos nesta seção de trabalho, não pretendemos dar conta de todos estes enfoques e movimentos da chamada agenda da educação integral no Brasil. A ideia é tão somente pontuar alguns aspectos relacionados a como vem sendo concebida a noção de formação integral, educação integral e ampliação de jornada escolar, especialmente tomando o currículo como território de materialidade dos processos educacionais e escolares e considerando os elementos já apontados no início deste texto.

A formação integral, inextricavelmente integrada à experiência humana, forma parte da histórica utopia social – ou utopia do sonho diurno como concebe Ernst Bloch (2005). Funda-se, portanto, na ideia da educabilidade humana como experiência e como projeto. Como parte da ação individual e coletiva dos seres humanos constitui o movimento de reconstrução simbólica do mundo e se expressa, na práxis, pelo trabalho e pela cultura.

Assim, no âmbito do trabalho e da cultura, a educação é expressão onto- e sociocriativa do gênero humano. Quanto mais integral for a

formação, maior será a possibilidade criadora e transformadora. Nesta perspectiva, a formação integral deve ser compreendida como parte dos processos civilizatórios nos quais a escolarização ocupa lugar central.

A educabilidade, constitutiva da experiência humana, coloca-se como um desejo individual e social que atravessa etapas da trajetória histórica e se configura como direito humano fundamental nas sociedades que se proclamam democráticas. Assim, a atual agenda da educação integral precisa levar em conta este processo sócio-histórico.

A escola, instituição resultante deste desejo/necessidade humana, é constituída para ser espaço, lugar e território da institucionalização deste projeto de educabilidade em termos mais formais. Portanto, a escola é instituição que o tempo todo se adapta e ao mesmo tempo reage/resiste aos princípios de finalidades sociais colocados como relevantes e fundamentais por alguns grupos humanos, em geral pelos grupos políticos e economicamente hegemônicos. A escola é, portanto, a estratégia social que deve cumprir a finalidade educativa nos termos da formação humana e fazer isto atingindo níveis cada vez mais integrais tanto do ponto de vista metodológico quanto teleológico. É, pois, por esta razão que distintas perspectivas teóricas e movimentos político-ideológicos encontram algum consenso na genérica ideia de formação humana integral. As divergências, em geral, residem na escolha de caminhos para esta trajetória e na própria concepção do que seja formação integral.

O currículo, expressão material do desejo/direito da formação humana por meio da escolarização, constitui-se artefato instrumental e político que dá forma e conteúdo aos processos escolares. É no território curricular que os grupos sociais, sejam eles dirigentes, professores e estudantes, fazem escolhas para o projeto formativo. Não por acaso este território/arena mostra-se atravessado por tensionamentos de toda a ordem dada a intensidade de interesses que circulam em torno de sua constituição (MOREIRA, 2005; COSTA, 2005; ARROYO, 2011).

Como expressão material da educação formal o currículo evidencia potencialidade para cindir ou integrar a formação dos sujeitos e, tecido em meio aos distintos interesses de quem os propõe, tem contribuído para engendrar finalidades muito distintas. É, portanto, um movimento que expressa os embates travados no âmbito dos interesses

sociais mais amplos e que insistentemente busca formas de resistência aos modelos fragmentários pela luta em torno da integração. Em suma, o currículo encontra sua configuração sempre provisória em meio às contradições e convergências resultantes dos interesses dos coletivos que o prescrevem e desenvolvem.

Como bem apontam Arroyo (2011) e Sacristán (1995), na escola tudo gravita em torno do currículo e na construção espacial do sistema escolar; o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante. Portanto, qualquer projeto escolar de formação humana, esteja ele ancorado em perspectiva de formação mais ou menos integral, encontrará suas bases materiais no território curricular, daí ser este um espaço considerado uma arena político-pedagógica. Não é sem razão que defendemos o Projeto Político Pedagógico escolar como espaço de escolha e definição das finalidades formativas mais amplas e a integração curricular como caminho metodológico para o alcance desta finalidade.

Entendemos que o desafio da formação integral não pode ser alcançado apenas no âmbito da integração pelos redeseños curriculares, ainda que sem isso os processos tornem-se mais difíceis. Para o entendimento do que supõe “sujeito de formação integral” faz-se necessário pensar o currículo em pelo menos três dimensões: a social, a epistemológica e a pedagógica.

Em perspectiva mais ampla, é preciso enxergar a dimensão sociopolítica do currículo como cenários em disputas por projetos societários e pela manutenção de hegemonias econômicas e culturais, ou seja, é preciso que compreendamos o território curricular como arena de forças que se movem em torno de interesses distintos. No caso de sociedades como a nossa, as lutas se configuram na relação de forças entre resistência e manutenção do sistema socioeconômico vigente, como apontado anteriormente. Sobre este aspecto trabalhos como os de Michael Apple, Michael Young e Henry Giroux contribuem sobremaneira. Não temos dúvidas de que por esta ótica torna-se possível enxergarmos os movimentos da chamada pauta da educação integral desde uma perspectiva ampliada.

No âmbito epistemológico do território curricular, o desafio está em compreendermos os movimentos do conhecimento (científico e escolar) e seus processos de significação especialmente nos âmbitos da

produção, distribuição e apropriação pelos sujeitos. Sobre este aspecto Santomé (2013) adverte que, com base em um conhecimento no qual os debates epistemológicos estão continuamente na agenda, podemos exercer uma maior vigilância para evitar os preconceitos com os quais muitas máquinas científicas foram construídas, as quais, algumas vezes de forma intencional e outras com seus efeitos previstos, funcionaram como instrumentos de exploração e marginalização de numerosos grupos sociais e de povos inteiros.

Sem dúvida alguma o currículo escolar desempenha função importante no que se refere à produção, distribuição, socialização e apropriação do conhecimento humano. Não seria absurdo afirmar que parte significativa de produção da chamada ‘injustiça cognitiva’ (LAS CASAS, 1984; SANTOS, 2007) tem sua base material situada no território curricular. Como apontado anteriormente, a escola burguesa moderna, por meio de seu currículo, dualizou as esferas de acesso ao conhecimento, construindo e legitimando dois modelos de escola – a de elite e a dos trabalhadores – cada qual com seu currículo.

No campo do pedagógico, o desafio é o da organização dos percursos formativos por via da estruturação dos desenhos curriculares. Os redesenhos curriculares, organizados na perspectiva da formação integral, precisam levar em conta a possibilidade concreta de interfacear as fronteiras fixadas do conhecimento e dos saberes sem a perda das identidades construídas nas áreas e disciplinas científicas. Não obstante alguns esforços venham sendo empreendidos neste aspecto, o caminho da integração curricular, na prática, ainda está por ser feito. Este caminho supõe pelo menos duas tarefas: a integração dos conhecimentos e a redefinição dos tempos e espaços escolares em termos cronológicos/ físicos e subjetivos de aprendizagem.

Para Marise Ramos (2005), há uma necessidade de redefinir a relação entre conteúdo e método na integração de conhecimentos considerados gerais e específicos. Considera importante compreender o que significam as disciplinas no processo histórico de construção de conhecimentos, suas especificidades em temas científicos e escolares e os pressupostos epistemológicos que subjazem à forma hegemônica de organização curricular. Nos redesenhos curriculares na perspectiva da formação integral os professores e gestores precisam enfrentar o desafio

do diálogo interdisciplinar e encontrar as possibilidades de integração sem a perda das identidades disciplinares constitutivas da produção do conhecimento científico.

Ainda no âmbito pedagógico faz-se necessário considerar que a ampliação do tempo e dos espaços escolares não podem justificar, por si mesmos, ações de mudança nas finalidades formativas. O que se observa, em geral, nos projetos de educação integral sem a devida discussão epistemológica e política, é a adoção de concepções que confirmam o chamado “mais do mesmo” (ARROYO, 2011). Torna-se cada vez mais comum no Brasil, especialmente nos sistemas municipais de educação, a ampliação da jornada escolar, mantendo-se o mesmo formato curricular da escola de tempo parcial. Em muitos casos agrega-se ao conjunto dos componentes curriculares convencionais outras atividades de natureza cultural, esportiva ou tecnológica sem a devida integração com os componentes na Base Nacional Comum. E o mais grave é que este acréscimo ocorre no chamado contraturno, legitimando-se a ideia de duas escolas em uma.

Como já fizemos referência em outro texto (2006), a ampliação do tempo pedagógico da escola deve significar muito mais que a extensão do modelo que todos conhecemos. Deve implicar uma nova construção curricular com base na integração como princípio de organização pedagógica da escola, na flexibilidade como dinâmica da produção da matriz curricular e da interdisciplinaridade como concepção para o trabalho pedagógico dos educadores.

A ideia de currículo integral supõe uma lógica que contemple a articulação das diferentes atividades e experiências desenvolvidas pela escola ou em outros espaços educativos, sejam elas convencionais ou não, formais ou não formais, disciplinares ou não. Entendemos que os sistemas escolares devem superar a concepção ainda corrente que acrescenta ao currículo atividades de natureza extracurricular, atividades complementares ou ainda a conhecida parte diversificada. Esta concepção é altamente marcada pelo modelo reprodutivo dicotomizador de um paradigma técnico-burocratizante que remonta os anos 1970.

Outro aspecto importante no âmbito pedagógico está na possibilidade que a escola tem em dinamizar os espaços/tempos

de aprendizagem para as crianças. Na medida em que haja maior flexibilidade no desenvolvimento das atividades em torno dos eixos que estruturam a matriz curricular, a escola pode buscar outros espaços na comunidade, sobretudo estabelecendo interfaces com outros setores do poder público e da sociedade civil.

A escola como espaço social e integral de aprendizagem e desenvolvimento não pode ficar em seus intramuros. Ela “se tornará mais educadora na medida em que se aproximar da realidade social e nela interferir. A produção de conhecimento e sua socialização ou negação para determinados grupos ou classes não são alheios ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço. Pelo contrário, nelas encontra a sua efetiva materialidade histórica” (FRIGOTTO, 1993, p. 63). Nesse sentido, “entendemos que o currículo deve contemplar não só um conjunto de ações desenvolvidas na escola, mas pela escola, independente de seus limites de fisicalidade. Somente a ampliação do tempo pedagógico, a dinamização de suas ações e a ressignificação de seus espaços permitirão que a escola possa avançar” (THIESEN, 2006, p. 8) na direção de uma formação mais integral para seus estudantes.

Reafirmamos o nosso entendimento de que o currículo constitui espaço fundamental e base material para redimensionar a formação humana, todavia não pode ser visto como *locus* exclusivo dos processos de mudança. Faz-se necessário que haja envolvimento de outros sujeitos e de outros coletivos em outros espaços e dimensões da sociedade. É preciso, como já destacamos, investimento de recursos financeiros e humanos; que sejam oferecidas pelo Estado condições objetivas de trabalho aos professores; que a formação inicial e continuada dos professores seja repensada, redimensionada e reposicionada em termos de importância política e social.

PALAVRAS FINAIS

Os cenários descritos pelos pesquisadores que estudam e discutem a problemática da educação integral mostram com evidência que os movimentos colocados em marcha visando esta perspectiva de formação do Brasil estão em meio a muitos desafios. É preciso que

enfrentemos o problema da qualidade na formação dos professores; o avanço desenfreado da lógica de mercadorização da educação por dentro dos próprios sistemas de ensino público; as dificuldades nos processos de priorização, distribuição e aplicação de recursos financeiros na educação; a preparação de gestores educacionais e escolares para enfrentar as novas demandas pedagógicas decorrentes das atuais reconfigurações escolares, familiares e culturais em geral, além de tantos outros desafios que se apresentam.

Entendemos que o complexo projeto da formação humana “integral” continua sendo um grande desejo coletivo colocado novamente na pauta política como mais um importante desafio da educação. Um desejo que apesar de tão antigo quanto a própria existência, ainda não aprendemos suficientemente como realizá-lo. Segue, no presente, sendo um dos muitos elos que liga o passado ao futuro.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva et. al. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança**. Vol. I (Tradução de Nélio Schneider), Vol II (Tradução e notas de Werner Fuschs) e Vol. III (Tradução e notas de Nélio Schneider). Rio de Janeiro: Contraponto; Editora UERJ, 2005 – 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: _____. **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Educação e Realidade**. Porto Alegre:, n. 18(2), jul.-dez., 1993.

_____; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção & SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio-ago. 2012.

LAS CASAS, Frei Bartolomé de. **O paraíso destruído**. Porto Alegre: L&PM, 1984.

LAVOURA, Tiago Nicola & MEIRELES, Andrea Cunha. O ‘aprender a aprender’ pedagógico e a reprodução da alienação na educação escolar. In: SANTOS, Cláudio Félix (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013, p. 83-113.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. Currículo e política cultural. In: _____. **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **El curriculum: una reflexion sobre la práctica**. 5ª ed. Madrid: Morata, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social, o cavalo de troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Cláudio Félix (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

THIESEN, Juarez da Silva. **Tempo integral** - uma outra lógica para o currículo da escola pública. 2006. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc021.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.