

Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil

Maria Alice Setubal

Maria do Carmo Brant de Carvalho

Resumo

113

As concepções de educação integral presentes no debate sobre a ampliação da jornada escolar para todos os alunos do ensino básico são apresentadas levando em consideração as demandas da sociedade contemporânea. A questão do tempo obrigatório está condicionada a alguns parâmetros ou valores de referência, tais como: a exigência de revisão e articulação curricular; integralização de saberes e experiências; expansão e diversidade das vivências e experiências de aprendizagem; circulação em torno de maior número de ambiências, entre outros. A expansão do tempo integral deve ser priorizada para estudantes que apresentem maior vulnerabilidade social, pois é preciso um forte compromisso com o enfrentamento das desigualdades sociais no Brasil.

Palavras-chave: educação integral; política pública; aprendizagem; educação básica.

Abstract

The contemporary debate on comprehensive education desired in Brazil

This article discusses the issue of mandatory full-time for all elementary school students. Resumes the concepts of the integral education in the debate and national practice and relates to the demands of contemporary society. It problematizes the issue of mandatory time conditioning it to some parameters or reference values such as the requirement of a review curricular arrange; payment of experiences and knowledge; expansion and diversity of life and learning experiences; movement around many of ambiances, among others. Prioritize the expansion of full-time students presenting the highest social vulnerability because it takes a strong commitment to tackling social inequalities in the country.

Keywords: integral education; public policy; learning, elementary education.

Uma política efetiva de educação integral com certeza não se traduz, apenas, em aumentar o tempo de escolarização, antes significa mudar a própria concepção e o tipo de formação oferecida às novas gerações.

Uma educação integral considera o desenvolvimento humano na sua integralidade. Pensa o desenvolvimento das competências cognitivas, imbricando-as enfaticamente às dimensões éticas, estéticas, físicas, afetivas e sociais. Toda política pública, portanto, também a educação, é moldada por desafios, pressões e demandas da sociedade em que se insere. Quando suas práticas não mais respondem a suas expectativas, surgem novas concepções e experiências de inovação educacional de que as novas gerações necessitam. Esta é a situação atual!

Vivemos em uma sociedade complexa tecida pela velocidade das mudanças, pela enorme conexão e interatividade entre local e global, por novos vínculos sociorrelacionais que correm por artérias virtuais conformando uma variedade e quantidade de redes sociais ativas na definição de agendas e comportamentos políticos, sociais e culturais. As novas gerações precisam adquirir outras habilidades no plano da sociabilidade, do exercício de valores e da participação na vida pública, além de ampliar seu repertório cultural, fluência comunicativa e o domínio de outras linguagens de forma a se sentirem competentes para acessar as riquezas da sociedade e obter ganhos de pertencimento e reconhecimento de sua cidadania.

Esta é também uma sociedade que não eliminou as desigualdades sociais; ao contrário, acirrou-as à medida que as apresenta como um mosaico de microdesigualdades percebidas como contingência individual e não mais resultantes de processos estruturais excludentes.

As exclusões são menos caracterizadas para o sujeito como estruturais e mais como derivadas da impossibilidade individual de valer-se das oportunidades, de acessar e

usufruir com sucesso as riquezas e bens societários. Esta percepção generalizada tende a diluir as lutas coletivas em provas pessoais. (Dubet, 2001, p. 15).

Por isso mesmo, é preciso reconhecer que a educação pública está em dívida para com crianças e adolescentes do século 21, sobretudo aquelas que vivem nas malhas da vulnerabilidade social e da pobreza.

A sociedade informacional, em seu estágio produtivo, torna-se extremamente excludente com aqueles que não dominam seus códigos, para os quais a maior escolaridade tal qual conhecemos não é suficiente. A escola no século 20 ganhou notoriedade e funcionalidade por desenvolver um conhecimento e um agir racional e metódico exigido pelo mundo do trabalho fabril e industrial; hoje, as demandas se voltam para uma formação que contemple valores, persiga a estética, o bom, o belo e o justo. Informações e conhecimentos funcionam como âncoras necessárias para a compreensão reflexiva e proativa no mundo em que vivemos. Não há aqui apenas produtos tangíveis, como os buscados pela escola tradicional, doravante são produtos intangíveis os mais requeridos por essa sociedade complexa.

O que se almeja é o desenvolvimento de um homem empreendedor e solidário. Quer-se para as novas gerações uma educação preta de sabedoria; por isso mesmo, a educação não deve cultivar apenas conhecimentos, mas também o exercício de valores, a afetividade e a subjetividade humana necessários para negociar sentidos, além de estimular os alunos a relacionarem-se consigo e com os outros e a moverem-se no mundo atual com maior autonomia e pró-atividade. Uma educação que persiga a destreza física, a expressão corporal e a fluência comunicativa.

Em síntese, a qualidade da educação pretendida tem a ver com a oferta educativa que contemple a totalidade das dimensões humanas, não mais estritas ao desenvolvimento cognitivo e intelectual. Quer-se humanizar o ensino e tornar a formação integral um bem pessoal e coletivo.

Não é fácil desenvolver uma educação integral com essa intencionalidade, mas é possível. Nós próprios, educadores, estamos mergulhados nessa sociedade complexa e desafiados a lidar continuamente com conhecimentos, subjetividades e mobilidades. A sociedade atual vem solicitando e pressionando mudanças na intencionalidade e na condução dos serviços oferecidos pelas políticas sociais. De agora em diante são requeridas atenções integrais – proteção integral, educação integral, cidade educadora, saúde que considere o indivíduo em sua integralidade. Essa mudança implica rupturas tanto na arquitetura de gestão da política pública local, impulsionando ações intersetoriais, territorializadas e sustentáveis, quanto na integralização das ações junto ao cidadão. Requer igualmente a participação de seus cidadãos; não se aceita mais a condição de cidadão receptáculo passivo da tecnoburocracia do Estado.

É bom lembrar que essas mudanças de paradigmas não se dão apenas no terreno da ação; a própria ciência social vem valorizando novos processos de conhecimento pautados na retotalização dos fenômenos sociais.

Em vez de uma inteligência que separa o complexo do mundo em pedaços isolados, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional, como afirma Edgar

Morin, precisamos de uma perspectiva que integre, organize e totalize. Só assim teremos como aproveitar de modo pleno a inúmeras possibilidades de compreensão e reflexão propiciadas pela evolução geral dos conhecimentos. (Nogueira, 2001, p. 35).

A educação integral exige a mobilização intensa de recursos cognitivos, relacionais, afetivos, psicomotores e sociais; na integralização de saberes e experiências; numa nova articulação curricular para restabelecer a totalidade; na expansão e diversidade das vivências e experiências de aprendizagem; na circulação em torno de maior número de ambientes diversificados. Esta é a ambição para a educação neste século 21.

Por isso mesmo, a educação pública é chamada a ofertar oportunidades variadas, inovadoras e ambiciosas, que forneçam as bases para uma efetiva inclusão social e melhores chances de vida digna. Ofertar possibilidades de sociabilidade alargadas pela via do esporte, da arte, da circulação e experimentação em novas realidades, das linguagens e das relações. As novas gerações precisam ganhar mobilidade social e espacial, até porque vivemos em permanente interação entre as realidades locais e globais.

Uma reflexão sobre o tempo integral

O tempo é condição necessária para efetivar-se uma educação integral. Apenas quatro horas de jornada diária escolar não bastam. Apoiado em inúmeras pesquisas e debates nacionais e internacionais, generalizou-se o consenso de que mais tempo, durante o qual a criança é conduzida por um educador, equivale a uma quantidade maior de oportunidades de aprendizagem.

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) quanto os planos decenais de educação recomendam uma jornada diária de sete horas para se obter tempo satisfatório no desenvolvimento do conjunto de aprendizagens exigidas pelos próprios parâmetros curriculares nacionais. Nos países que avançaram na educação, a jornada escolar diária já atinge sete horas.

Estudiosos dessa questão (Aronso, Simmerman, Carlos, 1998; Herman, Klein, Abedi, 2000) diferenciam três tipos de tempos voltados para a aprendizagem escolar: o primeiro refere-se ao número total de dias e horas do calendário escolar, o que inclui tempos instrucionais e não instrucionais, como os recreios e outros; o segundo diz respeito ao tempo de classe dedicado especificamente ao estudo ou à tarefa, descontado o tempo que se emprega a passar a lista de chamada, distribuir materiais, etc.; o terceiro tipo se refere ao tempo comprometido pelo aluno com a aprendizagem acadêmica, aos períodos em que se concentra – individualmente ou em grupo – em materiais que não domina totalmente, o que pode trazer avanços e autonomia em sua aprendizagem.

El buen aprovechamiento del tiempo es un factor crucial para revertir las brechas y para remediar los déficits. Hay que maximizar las oportunidades que se les ofrece a los niños para involucrase en las tareas de aprendizaje. (Eyzaguirre, 2004, p. 264).

O bom aproveitamento do tempo sinaliza para alguns parâmetros ou valores de referência

1 Equacionamento entre trabalhos de grupo e individual

Uma jornada de tempo integral deve: a) criar uma boa equação entre o tempo de trabalho grupal em torno de projetos ou de oficinas cujas áreas de conhecimento e de transversalidade entre elas possam ser estimuladas; b) assegurar tempo para o estudo individual necessário a fim de que o estudante valorize seu autoaprendizado, ganhe autonomia na pesquisa e arroje-se à iniciativa e à criação; c) assegurar tempo para oficinas, projetos de trabalho e exposições feitas por professores e especialistas locais para compartilhar a progressão de novos conhecimentos convertidos em intervenção local.

2 Previsão de tempo para a realização de atividades optativas

No caso de adolescentes e jovens, é fundamental prever tempo para aprendizados optativos de interesse deles, seja na escola, seja fora dela. Porém, mais do que isso, é preciso assegurar tempo para protagonismos, demandas e saberes próprios da cultura juvenil.

Cecilia Braslavsky (2000) observou, em seu estudo, novas formas de pautar o uso do tempo escolar praticadas em países do Cone Sul. A autora apresenta experiências, como no Uruguai, em que se prevê a existência de duas horas semanais livres e disponíveis para que cada escola decida sobre sua utilização para atender demandas juvenis e outras duas horas denominadas de *espaço adolescente*, cuja intenção é acolher as necessidades de orientação pessoal e de solução de conflitos. Também podem ser previstas horas e materiais para que adolescentes e jovens, por iniciativa própria, possam organizar acampamentos, bandas ou outros projetos de seu interesse.

3 A aprendizagem incorpora diferentes políticas públicas, saberes comunitários e espaços

O tempo integral não pode ser restrito ou aprisionado ao espaço escolar. A escola já não é suficiente para ofertar o conjunto de aprendizagens que as novas gerações precisam para enfrentar os novos desafios constitutivos da sociedade contemporânea. Hoje outras políticas públicas (não apenas a da educação) ofertam oportunidades educativas e culturais. A política de cultura com seus pontos de cultura, a política de esportes com os mais variados programas esportivos; a própria comunidade pela via de organizações da sociedade civil que criaram muitas oportunidades de aprendizagem.

A sociedade de hoje é marcada por uma excedência cultural, oferta inúmeras oportunidades de aprendizagem protagonizadas por diferentes instituições (Senai, Senac, Sesi, Sesc, telecentros, escolas de línguas, esporte, escolas de dança, teatro...). Dessa forma, tornou-se papel da escola mapear, listar e oportunizar aos seus alunos, sobretudo os adolescentes e jovens, a inserção nessa variabilidade de ofertas. Ao mesmo tempo em que estimula o jovem a buscar e participar da oferta de aprendizagens também o estimula a valer-se dos seus talentos para oferecer aprendizagens aos demais estudantes, como as experiências já implantadas de tutoria em tecnologias.

As demandas da sociedade contemporânea nos instigam a pensá-la a partir da apropriação de todos os recursos presentes voltados para o desenvolvimento infanto-juvenil.

Nunca é demais ressaltar que as novas gerações são interativas, apresentam outra racionalidade cognitiva em que o aprender se faz descentrado e difuso. São gerações capazes de acessar um conjunto simultâneo de informações, conhecimentos e experiências espalhadas em vários espaços que não mais apenas a escola. Na condição de aprendentes, circulam por espaços concretos e reais, além dos meios e circuitos virtuais; são gerações que transitam por *links* e *hiperlinks* nada sequenciais e lineares. Costumamos dizer que os adolescentes de hoje carregam a multimídia no bolso.

Num mundo de incertezas, excedência cultural, trocas virtuais, informações instantâneas globais/mundiais/locais, valorização do presente imediato mais do que o passado, vulnerabilidades de toda ordem, não podemos mais reproduzir um currículo que não responda às necessidades e à curiosidade de crianças e jovens nem dialogue com suas possibilidades reais de enfrentamento da vida e do conhecimento. A escola precisa se compor com outras instituições que ofertam ações socioeducativas, culturais, esportivas, lúdicas etc. para permitir circulação, exploração de novos ambientes e da diversidade cultural para aprenderem a convivência e a negociação de sentidos.

4 O contexto local e regional deve ser sempre considerado como ponto de partida

Não pode ser uma educação integral padronizada e ofertada do mesmo modo para o Brasil todo. Nosso país apresenta diferenças regionais e culturais que, ao serem reconhecidas, propiciam maior assertividade e riqueza de conteúdos e experiências. As opções variam de acordo com o contexto e interesses do coletivo.

Nessa mesma direção, a escola deve buscar e dialogar com um conhecimento mais denso que circula em seu território de ação – “conhecer as atividades cotidianas dos sujeitos, as demandas dos ambientes dos quais fazem parte e os modos de enfrentamento dos desafios da vida real em cada contexto cultural específico” (Cole, 1996 *apud* Oliveira, 2009, p. 31).

O conhecimento e o respeito às experiências e ao contexto cultural se refletem numa aprendizagem mais significativa, baseada nas relações que a criança e o

adolescente estabelecem com seu cotidiano. Também estimulam uma participação mais ativa no seu processo de aprendizagem, levando em conta que cada criança ou adolescente tem uma origem, faz parte de uma família, mora em determinado território, pertence a uma etnia e a um grupo social e tem uma cultura própria. É preciso diminuir a distância entre os chamados conhecimentos universais e os saberes locais do território onde se localiza a escola e vivem as crianças, pois a vivência é um atributo do lugar, é nele que se estabelecem as relações sociais com as instituições e que se desenvolvem a subjetividade e a cultura.

A relação do indivíduo com a vida é mediada pelo território onde ele vive. A aprendizagem implica construção de sentido, e o que faz sentido para as crianças e jovens são suas vivências e práticas culturais, as relações sociais que estabelecem os saberes que já trazem para a escola, as crenças e valores com os quais se identificam.

5 *Respeitar o tempo doméstico*

Também é necessário destacar que uma jornada de tempo integral não pode eliminar o tempo doméstico a que criança e família têm direito. Muitos países resolveram essa questão assegurando um meio período durante a semana para que as crianças possam permanecer no espaço doméstico, sujeito a demandas familiares.

6 *Importância da articulação entre diferentes atores, especialmente em territórios de alta vulnerabilidade social*

Em territórios de maior vulnerabilidade social, o tempo integral deve ser obrigatório, mas seu uso é intencionalmente planejado para romper as traves da desigualdade. Porém não é suficiente o esforço isolado da escola; faz-se necessário articular e assegurar ação conjunta com os demais serviços e organizações locais em torno do mesmo objetivo: romper as traves da vulnerabilidade social que afetam toda a coletividade.

7 *Tratar o conhecimento de forma multidimensional*

É necessário rever os currículos que ainda pautam a educação básica no Brasil. Educar integralmente significa pensar a aprendizagem por inteiro. Portanto, é preciso enfatizar: não deve haver separações entre turno e contraturno nem conhecimentos fragmentados ou compartimentados. Há que se conectar conhecimentos e experiências; há que se integrar saberes, contextualizando-os e favorecendo o estabelecimento de relações (local/global, partes/todo, presente/passado) para que crianças e adolescentes aprendam a organizar e reorganizar continuamente o conjunto de informações e experiências que encontram na escola e fora dela.

Há um consenso no sentido de que as competências necessárias para exercer a cidadania no mundo atual não são as mesmas de vinte ou quinze anos. E são principalmente aquelas relacionadas com a mundialização cultural, da nova economia do conhecimento, dos fenômenos de tipo social que exigem isso. São, basicamente, competências cognitivas para que o aluno tenha autonomia, auto-aprendizagem, capacidade para seguir aprendendo, para adequar-se a situações, para absorver problemas e resolvê-los de maneira independente. São competências comunicativas e informativas, fundamentais hoje. A outra parte são as competências emocionais, num mundo interconectado, onde as relações sociais são intensas. A capacidade de se colocar no lugar do outro, poder interpretar o outro e a si mesmo, e de se equilibrar. *Grosso modo* (...) são esses grupos de competências os essenciais a serem incorporados hoje, mais até do que as clássicas, escolares, acadêmicas, que são as preocupações até hoje dos parâmetros. (Coll, 2007).

A educação integral impõe o desafio de tratar o conhecimento de forma multidimensional, o que exige um planejamento do ensino capaz de fazer composições, as mais diversas, entre campos do conhecimento. Os conteúdos trabalhados guiam-se pelo seu significado social e por sua relevância cultural, tendo sentidos para a vida cotidiana e, ao mesmo tempo, dialogando com outros tempos e espaços da vida humana. É um conhecimento contextualizado e integrado para que os alunos percebam as múltiplas relações que dele derivam. Um conhecimento articulador para a vida relacional, para a convivência em seu meio e para se mover no mundo, ofertado com densidade e profundidade. Por isso, ancora-se numa intencionalidade político-pedagógica que firma o olhar, o sentido e o caminho que se quer imprimir na educação de crianças e adolescentes; é com esta intencionalidade que se mobiliza e costura a oferta de experiências capazes de desenvolver habilidades cognitivas e intelectuais, afetivas, físicas, éticas e sociais.

120

Uma aposta otimista vislumbrada em nossa prática nacional

Temos observado no Brasil uma expansão acelerada da educação integral, promovida tanto pelo Programa Mais Educação, do Ministério da Educação (MEC), quanto por Estados, municípios, escolas e organizações. À medida que buscam integrar ao seu projeto novas oportunidades de aprendizagem para seus alunos, as escolas rompem o isolamento em que se encontravam e abrem-se para se unir a outros espaços do território e da cidade. Nesse processo, elas produzem reorientações curriculares que visam eliminar a fragmentação e forjar uma integração entre o currículo regular e os conhecimentos diversificados.

Secretarias de Educação buscam romper com a forte setorização na condução da política educacional, assumindo protagonicamente a chamada para uma ação intersetorial e interinstitucional. Políticas de cultura e esporte, entre outras, ampliam as oportunidades culturais e lúdicas para a população infanto-juvenil, em estrita parceria com a escola e organizações da sociedade civil.

Retoma-se a valorização do território. A escola abre-se à incorporação de novos perfis profissionais que não apenas o do diretor e o do professor especialista. Há uma forte percepção de que a educação integral, tal qual implementada entre nós, vem produzindo uma quebra de paradigmas. Além disso, tanto o Plano Nacional

de Educação (PNE, 2001-2010) como o projeto de lei para o decênio 2011-2020 apontam em suas diretrizes para a oferta de educação integral.

Estudo realizado em 2010 pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e da Fundação Itaú Social, sobre as *Tendências da educação integral no Brasil*, abrangendo 16 experiências promovidas por redes municipais, estaduais e, ainda, por organizações não governamentais, permitiu reconhecer esse processo de quebra de paradigmas vigentes no desenvolvimento da educação pública no Brasil. Entre os paradigmas que permeiam a debate atual, destacamos aqueles que:

- Re-significam a educação integral e com ela a re-significação mesmo da educação pública.
- Contextualizam a educação e a aproximam das práticas socioculturais da cidade e da comunidade rompendo o isolamento em que a maioria das escolas se encontrava.
- Reinventam a orientação curricular e compartilham sua intencionalidade pedagógica com a comunidade.
- Integram a política educacional à política social, buscam intersectorialidade no desenvolvimento de projetos educacionais.
- Criam novas redes de relação com a família, a comunidade, a sociedade e a cidade.
- Firmam um novo olhar para o território não apenas para compor uma cesta mais robusta de oportunidades de aprendizagem a seus alunos, mas igualmente para abrir-se à participação.
- Protagonizam mobilizações e articulações em prol de um projeto político educacional.
- Produzem aproximação e integração entre os diversos campos do conhecimento (artístico, linguístico, científico, ético, físico) articulados às vivências dos aprendentes na escola, na família e na comunidade.
- Generalizam a ideia de que a ação educativa pode ser concretizada a partir de redes de relações que associam escolas, organizações não governamentais, serviços públicos de cultura, esporte e, inclusive, empresas.

Aos poucos a escola vai ganhando um novo papel: o de organizar conhecimentos e ampliar oportunidades de aprendizagens espalhadas no cotidiano e em territórios onde circulam seus alunos, firmando-se simultaneamente como um espaço onde os alunos aprendam a estudar e aprendam a trabalhar coletivamente.

Para finalizar este artigo, é preciso voltar à questão que o originou: o tempo integral deve ser obrigatório para todos os estudantes? A educação integral no Brasil é ainda uma nova ambição. Sem dúvida ocorreram diversas iniciativas no passado, mas foram pontuais. Só muito recentemente as iniciativas se expandiram por todo o País e já se afirmam como uma política pública que veio para ficar. No entanto,

limites orçamentários, de infraestrutura e de competências – além das metas educacionais já estabelecidas de universalização da pré-escola e educação básica para estudantes de 4 a 17 anos – não permitem projetar sua igual universalização a curto prazo.

Nessa direção, seria temerário afirmar categoricamente sua obrigatoriedade. Mas, sem dúvida, é preciso garantir de imediato prioridade para os alunos em situação de maior vulnerabilidade social decorrente do forte compromisso que a educação pública vem assumindo no enfrentamento das enormes desigualdades vividas no País.

Referências bibliográficas

ARONSO, J.; SIMMERMAN, J.; CARLOS, L. *Improving student achievement by extending school: is it just a matter of time*. San Francisco, California, USA, April, 1998. Disponível em: <<http://www.wested.org/cs/we/view/rs/95>>. Acesso em: 13 set. 2007.

BRASLAVSKY, Cecília. *As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares no ensino médio do Cone Sul da década de 90*. Texto elaborado para o Relatório Final do Seminário realizado pela Unesco em Genebra, em 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/novastend.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

COLE, Michael. *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press, 1996, apud OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Pedagogia contemporânea*. São Paulo, 2009.

COLL, César. Currículo deve tornar aluno capaz de exercer auto-aprendizagem. Entrevista concedida a Simone Iwasso. *Estado de São Paulo [O]*, 17 set. 2007. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,curriculo-deve-tornar-aluno-capaz-de-exercer-auto-aprendizagem,52954,0.htm>>.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19, maio/ago, 2001.

EYZAGUIRRE, Barbara. Claves para la educación en pobreza. *Estudios Públicos*, Chile, n. 93, verano 2004. Disponível em: <http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_3249.html>. Acesso em 12 ago. 2008.

HERMAN, Joan L.; KLEIN, Davina C. D.; ABEDI, Jamal. Assessing students opportunity to learn: teacher and students perspectives. *Educational Measurement: Issues and Practice*, n. 4, v. 19, p. 16-24, Win. 2000.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Em defesa da Política*. São Paulo: Senac, 2001.

Maria Alice Setubal é doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, presidente da Fundação Tide Setubal e do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

msetubal@cenpec.org.br

Maria do Carmo Brant de Carvalho é doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, consultora do Instituto Via Pública e do Conselho Executivo da Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social de São Paulo.

mcb rant@uol.com.br