



Integração curricular e formação integral: trajetórias e inter-relações

Curricular integration and Integral Formation: strategies and inter-relations

Jane Bittencourt*

Ilana Laterman*

Resumo: Esse trabalho apresenta algumas reflexões resultantes de uma pesquisa que buscou analisar, na perspectiva da análise documental, de que maneira a questão da integração curricular se faz presente nos documentos curriculares direcionados para a educação básica e, ainda, de que maneira esta questão se articula com a proposta de educação integral, associada ao princípio educativo de formação humana integral. Com este propósito analisamos de que forma a integração curricular é proposta como um princípio organizador do currículo nos Parâmetros Curriculares Nacionais e de que maneira esta proposta permanece presente, embora com alterações, nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica, datadas de 2010. Em seguida, consideramos de que maneira este princípio se mescla à proposta de formação humana integral, conforme consta nos programas de governo direcionados à ampliação da jornada escolar publicados a partir de 2009. Apontamos de que modo a atual proposta de educação integral é edificada com base tanto em propostas educativas inspiradas nas ideias de diversos educadores que já haviam contribuído para o arcabouço reflexivo e propositivo no passado da educação integral brasileira, quanto em novos princípios educativos, ancorados na busca qualidade da educação baseada na ampliação da jornada escolar.

Palavras-chave: Integração curricular. Educação integral. Formação integral. Políticas públicas.

Introdução

Esse trabalho apresenta análises resultantes de uma pesquisa atualmente em etapa de finalização, que buscou analisar, na perspectiva da análise documental, de que maneira a integração curricular se faz presente nas propostas curriculares brasileiras, principalmente a

* Doutora em Educação; Professora da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, e-mail: janebitten.jane@gmail.com

* Doutora em Educação; Professora da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, e-mail: ilana@laterman.com - NUPEDOC/UFSC



partir dos anos 2000. Neste período, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), algumas formas de integração curricular, como é o caso da interdisciplinaridade e da transversalidade, são assumidas como princípios orientadores dos currículos, no contexto da adoção da noção de competências.

Passados dez anos de implementação dos PCN, ou seja, na década seguinte, de 2010, notam-se mudanças significativas em relação às formas de conceber o currículo. Tais mudanças se referem, por um lado, a um contexto internacional associado ao acirramento dos instrumentos de controle e regulação das políticas educacionais locais, sob orientação cada vez mais incisiva de órgãos de proposição e de fomento à educação, como é o caso do Banco Mundial, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além da própria Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Neste contexto, situamos as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, datadas de 2010, nas quais evidenciamos mudanças significativas em relação às formas de organização, implementação e gestão do currículo. Destacamos a proposta emergente de educação integral, já prevista, do ponto de vista do seu suporte legal, desde a LDB de 1996, mas que, a partir das Diretrizes (Resolução n.4, 2010a; Resolução n.7, 2010b), é efetivada como uma das metas para a educação básica.

Esta proposta é explicitada nos documentos curriculares relativos aos programas governamentais destinados à ampliação gradativa do tempo escolar para o turno integral, como é o caso do Programa Mais Educação, instituído em 2007. Os diversos materiais de divulgação do Programa, datados de 2009, explicitam novos princípios curriculares, com base na intenção de propor uma concepção de currículo que considere as possibilidades de ampliação do tempo escolar, levando em conta a ampliação dos saberes e dos espaços educativos. Estes princípios, embora novos, se mesclam a concepções e experiências de educação integral já existentes no Brasil, pelo menos desde a década de 1930. Desse modo, como procuraremos colocar em evidência, as propostas atuais de educação integral mesclam ideias já existentes com os novos princípios orientadores, tendo em vista assegurar a chamada qualidade da educação, que é, por sua vez, associada à formação integral dos estudantes.

Por meio desta análise retrospectiva, com ênfase na questão da integração curricular e, mais recentemente, nas propostas de educação integral, temos por objetivo enfatizar de que



modo ambas as questões, ou seja, a integração curricular e formação integral, embora se inter-relacionem, apresentam diferenciações importantes do ponto de vista dos três principais aspectos constitutivos do currículo: o tempo, o espaço e os saberes escolares.

1. A integração curricular proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais: contexto e características

Embora a questão da integração curricular não seja nova, se considerarmos as contribuições, por exemplo, de Dewey (1980), Piaget (1973), Bernstein (1996), ou mesmo de autores brasileiros como Fazenda (1979), Jantsch e Bianchetti (1995), Luck (2001), a integração como princípio de organização curricular só é assumida de fato a partir da publicação dos PCN, particularmente desde o primeiro documento, voltado para o ensino médio, publicado em 1999. Neste documento, a concepção de integração se associa diretamente à adoção do princípio das competências como elemento organizador do currículo, como evidenciam os diversos trabalhos a este respeito (Lopes, 2001; Lopes e Macedo, 2002a; 2000b).

Considerando as diferentes acepções da noção de competências, como sugere Lopes (2001), a adotada nos PCN se refere principalmente a princípios construtivistas, nos quais a competência se refere à capacidade de mobilizar conhecimentos em situações específicas, a partir da articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes. Nesta perspectiva, a adoção de competência como princípio organizador do currículo implica um deslocamento de ênfase, dos conteúdos a ensinar, para a aplicação dos conhecimentos em situação, ou seja, o ensino se volta à aquisição de certas competências. Neste sentido, como adquirir uma competência se refere à capacidade de aplicar um conhecimento em situações ou problemas específicos, a perspectiva estritamente disciplinar, geralmente descontextualizada, não seria adequada à aquisição de competências por meio do ensino. Ou seja, estamos diante de uma das contradições do currículo por competências: a competência deve mobilizar conhecimentos que são de natureza disciplinar, mas conhecimentos disciplinares, isoladamente, não são suficientes para a aquisição de competências. Daí a necessidade da integração entre as disciplinas, como sugerem os PCN, enfatizando a organização do currículo por áreas de



conhecimento e a integração entre áreas, ou seja, a interdisciplinaridade. É exatamente por esta razão que a organização do currículo por competências corresponde a uma forma de integração curricular, já que cada disciplina deve contribuir, integrada às demais, para o desenvolvimento de um conjunto de saberes, habilidades e atitudes, que, associados a situações específicas, configuram certa competência.

Outra característica importante dos currículos por competência se refere ao fato de que, com ênfase na aplicabilidade dos conhecimentos, as competências acabam sendo definidas como comportamentos genéricos observáveis, ou seja, características gerais da ação, e o currículo passa a ser resumir a uma lista de competências desejáveis, independentes da situação. Por esta razão, embora de fato as competências constituam uma forma de integração curricular, geralmente esta perspectiva se distancia de perspectivas curriculares críticas, pois adquire traços funcionalistas.

Deste modo, a perspectiva curricular proposta pelos PCN, com base na noção de competências, sugere que as disciplinas adotem uma abordagem voltada à resolução de problemas práticos ou à consideração de situações reais. Deste modo é possível compreender os dois principais princípios curriculares principais enfatizados pelos PCN, especialmente para o ensino médio: a contextualização, que se refere à abordagem a ser adotada no ensino das disciplinas, conjugada ao princípio de interdisciplinaridade.

Entretanto, como afirmam Macedo e Lopes (2002b), diante da estabilidade do modelo disciplinar que predomina em nossa escolarização, de modo a garantir a eficácia de um currículo por competências, surge a necessidade de se garantir o desenvolvimento de formas de trabalho integrado entre as áreas, seja por meio de projetos, ou por temáticas transversais.

De fato, os temas transversais são propostos tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, tendo em vista assegurar a articulação entre os conhecimentos escolares e as questões sociais, garantindo deste modo uma possível aplicabilidade dos conhecimentos escolares que, embora se mantenham na forma disciplinar, podem, por meio da transversalidade, remeter a questões de relevância social.

É importante ressaltar ainda que esta forma de organização curricular, no momento em que é enunciada, no final dos anos 1990, remete a uma definição importante a respeito as finalidades da educação, situada no âmbito das exigências formativas para o mundo



produtivo, no modelo de produção pós-fordista, diante da crescente globalização da economia. Nesse contexto, como salienta Lopes (2001), a integração curricular via competências pode ser compreendida como uma importante ferramenta, pois possibilita a organização dos saberes escolares de maneira pragmática e eficiente, a serviço de certo modelo de sociedade.

Além disso, ressaltamos ainda a filiação dos PCN com as metas anunciadas pela UNESCO a partir do primeiro Relatório Delors, datado de 1996 (Unesco, 2010), a respeito de uma concepção de escolarização para além do espaço e do tempo escolar, associada à ideia de aprender a aprender e de aprender ao longo da vida que, por sua vez, se relacionam com os os quatro pilares da educação estabelecidos no mesmo Relatório: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. Este conjunto de princípios se atrelam, evidentemente, à noção de competências e à concepção de integração curricular que caracteriza os PCN, baseada na interdisciplinaridade associada à contextualização dos saberes, juntamente com a transversalidade.

Salientamos ainda, neste mesmo contexto propositivo, a influência do movimento Cidade Educadora, que inicia em Barcelona em 1994 e se propaga ao longo das décadas seguintes. A ideia principal deste movimento, apresentada na Carta das Cidades Educadoras (2004), e que será adotada na proposta de educação integral formulada ao final dos anos 2000, é a consideração do potencial educativo da cidade, em suas múltiplas possibilidades de ofertar aprendizagens extraescolares.

Um exemplo claro da concepção curricular que orienta a educação integral brasileira, com todos os elementos acima destacados, se encontra no Programa Mais Educação, instituído por Portaria Interministerial em 2007, que passamos a analisar a seguir.

2. O Programa Mais Educação: proposta de organização curricular

O Programa Mais Educação, direcionado para o ensino fundamental, explora claramente os princípios educativos anunciados anteriormente, como é evidente nos seus materiais de divulgação, que sugerem possibilidades de arranjos para a ampliação do tempo de permanência na escola, com a criação do contraturno, com atividades que vão desde o



acompanhamento pedagógico até as oficinas com componentes curriculares novos, de caráter artístico e cultural. A proposta curricular é desenvolvida principalmente na trilogia publicada pelo Ministério da Educação em três Cadernos: o Caderno Gestão Intersetorial do Território, que trata da estrutura organizacional e operacional da educação integral (Série Mais Educação, 2009a); o Caderno Texto Referência sobre Educação Integral (Série Mais Educação, 2009b), que trata dos princípios educativos; e o Caderno Rede de Saberes Mais Educação (Série Mais Educação, 2009c), que apresenta sugestões para propostas pedagógicas.

Do ponto de vista organizacional, a organicidade dos sistemas de ensino, prevista nas Diretrizes (Resolução n.4, 2010a; Resolução n.7, 2010b), se materializa com o princípio de intersetorialidade, explicitado no primeiro Caderno, definido como: “Articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas, visando o desenvolvimento social, superando a exclusão” (Série Mais Educação, 2009a, p. 26). Pressupõe o esforço conjunto entre os Ministérios da Educação, Cultura, Meio Ambiente, Combate à fome, Esporte, Ciência e Tecnologia, Secretaria Nacional da Juventude. Portanto, a intersetorialidade é concebida como a forma de gestão da educação integral, baseada na confiança no potencial educativo das políticas públicas setoriais, já que estas compartilham um mesmo ideal: garantia de proteção e cuidado dos cidadãos, de modo a promover uma educação integral como uma ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

Segundo o Caderno Texto Referência (Série Mais Educação, 2009b), a intersetorialidade do ponto de vista da gestão da educação integral se refere, do ponto de vista dos saberes, à busca de soluções pedagógicas para a "articulação entre saberes clássicos e contemporâneos" tendo em vista o "combate às desigualdades sociais e a promoção da inclusão" (Série Mais Educação, 2009b, p. 10). O documento enfatiza que a qualidade do ensino depende diretamente do dimensionamento do espaço e do tempo escolar, que precisam ser revistos na perspectiva do desenvolvimento integral, o que só seria possível pela articulação entre escola e comunidade, vindo a constituir uma “comunidade de aprendizagem, reunindo atores e saberes sociais, que constrói um projeto educativo e cultural próprio” (Série Mais Educação, 2009b, p. 12). Ou seja, busca-se o “diálogo entre os diferentes saberes, as experiências comunitárias e os saberes sistematizados historicamente pela sociedade em



campos de conhecimento” (Série Mais Educação, 2009b, p. 33), o que constitui as redes de aprendizagem.

A educação integral proposta é baseada, portanto, na integração, não entre disciplinas escolares, que permanecem na proposta do Programa, mas sim entre saberes escolares tradicionais e saberes comunitários, com a possível superação da dicotomia entre o turno regular, com o currículo já existente, e o contraturno, com atividades de caráter complementar, artísticas e culturais, baseadas nas necessidades e experiências das comunidades locais. Pretende-se dessa maneira ampliar as possibilidades formativas dos estudantes, contemplando, por meio de um currículo diversificado, as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva. Busca-se uma educação intercultural que concebe a comunidade como agente educador, assim como considera a cidade, com seus espaços culturais e de lazer, em seu potencial educativo, já enunciado pela ideia de cidade educadora.

Os saberes comunitários são explicitados no Caderno Rede de Saberes (Série Mais Educação, 2009c), que consiste em sugestões para a formulação de propostas de educação integral, em turno integral. Os saberes se organizam em onze eixos (habitação; vestuário; alimentação; brincadeiras; organização política; condições ambientais; mundo do trabalho; curas e rezas; expressões artísticas; narrativas locais; calendário local) e são propostos macrocampos para o contraturno escolar, que são eixos do currículo que podem abarcar o estudo e a vivência de alguns destes saberes, escolhidos pela própria escola¹.

Enfatizamos que o Programa Mais Educação, concebido como uma ação indutora para a construção da educação integral brasileira, e não como uma prescrição curricular, traz sugestões para a formulação de currículos de turno integral e prevê a autonomia das escolas, assim como a especificidade local. De fato, como evidenciam as inúmeras publicações que apresentam análises de experiências de educação integral nos diversos estados brasileiros (Em aberto, 2012), há uma evidente diversidade de possibilidades na composição dos currículos de turno integral.

¹ O macrocampo acompanhamento pedagógico é proposto, em 2009, como obrigatório para todas as escolas que aderem ao Programa Mais Educação. Consiste em atividades de acompanhamento pedagógico, no contraturno, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática aos estudantes do ensino fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem.



3. A proposta de educação integral no Brasil e a formação integral: antecedentes e pressupostos

Como procuramos apontar até agora, a integração curricular emerge como um importante princípio organizador do currículo, na perspectiva da noção de competências, a partir dos PCN. Ao final dos anos 2000, ou seja, passados dez anos, a questão da ampliação do turno escolar é instituída no cenário educacional, principalmente com a publicação de duas resoluções: as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de julho de 2010 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, de dezembro do mesmo ano.

Em relação à ampliação do tempo escolar, ambas as diretrizes se fundamentam em dois importantes documentos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. De fato, a ampliação gradativa do tempo de permanência na escola já estava prevista na LDB nos Artigos 34^o e 37^o. Além disso, itens do Artigo 3^o mencionam a valorização da experiência extra escolar e a ênfase na cultura e no pluralismo de ideias, que serão adotados como princípios na proposta de educação integral. Já o ECA institui o direito à educação baseada no desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, assim como a ênfase nos valores culturais e artísticos de modo a assegurar a denominada proteção integral da criança e do adolescente.

Com base nestes dois documentos legais, as Diretrizes Curriculares de 2010 explicitam um outro cenário a partir da definição da nova meta da educação básica brasileira: o educar e o cuidar, tendo em vista assegurar a qualidade social da educação. Como analisamos em Bittencourt (2015), esta meta da educação definida em ambas as Diretrizes tem por base a organicidade dos sistemas de ensino, com suporte na gestão democrática e no regime de colaboração, princípios já estabelecidos desde a Constituição Federal de 1988, mas que amadurecem em uma concepção sistêmica de gestão educacional. Nesta, salientamos a ênfase na qualidade social da educação, definida a partir da centralidade no estudante e na aprendizagem, com ênfase no aprimoramento do acesso à escolarização, na permanência na escola e no incremento dos processos de inclusão. A qualidade proposta deve ser monitorada



por meio de padrões mínimos de qualidade a serem assegurados pelas avaliações em âmbito nacional, dos diversos graus de ensino.

Neste contexto das políticas públicas brasileiras, com forte influência de órgãos internacionais de fomento, acompanhamento e controle dos resultados da educação, é evidente como a educação integral surge como uma forma de assegurar a qualidade, prevendo estratégias, tais como: revisão dos espaços e dos tempos escolares; parcerias com órgãos governamentais e não governamentais de modo a assegurar outras experiências de aprendizagem; criação de redes de aprendizagem, incluindo a ampliação dos saberes escolares e dos espaços de aprendizagem, ou ainda as formas de acompanhamento pedagógico previstas para o contraturno escolar.

Neste contexto, a integração curricular perde sua importância e dá lugar a uma concepção de currículo atrelada à construção de redes de aprendizagem, que se refere à:

escolha de uma abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola que oriente o projeto político-pedagógico da escola e resulte do pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição dos eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem. (Resolução n.4, 2010a).

Além destes elementos definidores do currículo situados nas diretrizes legais, a proposta de educação integral na Educação Básica no Brasil baseia-se também nas ideias de educadores como Anísio Teixeira e Célestin Freinet sobre a formação integral. A educação integral pretende realizar a formação integral das crianças e jovens em uma escola de tempo integral.

Neste sentido, um debate fundamental se dá sobre o próprio conceito de educação integral, uma vez que o termo educação integral é usado em contextos diversos e, embora nos pareça de significado evidente, adquire nuances ora com ênfase no tempo de escola, ora nos sujeitos em formação, ora nos aspectos de organização e gestão das instituições escolares, ora nos conhecimentos e saberes, ora nos modos de organização da integralização curricular.

Em uma síntese das expectativas sobre a educação integral no Brasil hoje, poderíamos afirmar que todos os aspectos mencionados no parágrafo anterior seriam a expressão da educação integral; o conjunto de uma perspectiva integradora e integralizadora dos aspectos



formativos dos sujeitos, culturais (dos conhecimentos e saberes) e organizacionais da instituição. Estes 3 (três) aspectos (formativos, culturais e organizacionais) tratam de diferentes dimensões do fenômeno educativo escolar.

A primeira dimensão é a finalidade educativa. A finalidade educativa é o guia, o parâmetro ético de todos os objetivos, estratégias, metodologias, organização, escolhas na escola. É o motivo principal da escolarização; a formação humana em nossa sociedade. Refere-se à inserção social, pensada de modo dialético, ou seja, das relações dos indivíduos e dos grupos, em sua condição social, como agentes sociais, reprodutores e criadores de cultura. A segunda dimensão é estética, configura, junto com a ética, os conteúdos presentes na formação. Não apenas os componentes curriculares planejados e explicitados, como também, e principalmente, os que se dão na ação e também de modo implícito nas interações na escola (Gimeno Sacristán, 2000). A terceira dimensão é organizacional, da gestão, e, neste sentido, política, na medida em que media as condições da vida cotidiana para a expressão intencional da finalidade educativa (ética) e dos conteúdos sociais (estética).

Não surpreende então o fato de os documentos oficiais listarem um conjunto de propósitos para a efetivação da educação integral. Como já descrito neste texto, tal lista inclui: temas transversais de relevância social; competência para usar os conhecimentos; formação para o trabalho; aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser; cidade educadora; proteção e desenvolvimento integral; articulação entre saberes clássicos e contemporâneos; combate à desigualdade social e a promoção da inclusão; comunidade de aprendizagem; saberes comunitários; educação intercultural; onze eixos de saberes; intersectorialidade; ampliação da jornada escolar. Estes muitos elementos aparecem nos documentos levando nosso foco para diferentes dimensões da educação integral, ética, estética e política. Compreender cada uma destas dimensões pode ajudar a implementar projetos de educação integral estabelecendo prioridades e estratégias.

Tendo isto em mente, apresentamos a seguir algumas referências de base sobre as dimensões ética (da finalidade educativa); estética (dos componentes curriculares explícitos e implícitos no uso dos espaços, tempos e interações cotidianas), e política (da gestão e organização).



No Brasil, as primeiras políticas de educação integral se deram com Anísio Teixeira (1900-1971). Duas vezes interrompidos por ditaduras, seus esforços pela educação estão registrados em livros e são marca indelével na história da educação brasileira. No entanto, vale lembrar que a universalização do Ensino Fundamental no Brasil só ocorreu na década de 1990.

Quando nos referimos à ética, à finalidade educativa, ou seja, à formação humana como finalidade da escola, consideramos um princípio. Ainda que a estética ganhe novos contornos frente aos tempos e à cultura, às possibilidades de reprodução e produção cultural; e a política se adequa a novos tempos, o princípio ético se mantém. Anísio Teixeira parte do princípio ético, de uma escola que valorize, sobretudo, a formação humanizadora. Ou seja, Anísio Teixeira fala desde uma perspectiva humanista (Teixeira, 2007a; 2007b). Dito isto, vamos tentar apreender como este princípio foi por ele concretizado em objetivos, conteúdos e gestão.

Segundo Teixeira (2007a; 2007b; 2007c), a escola teria as funções de: preparar toda a população para formas de trabalho em que o uso das artes escolares fosse indispensável; instaurar uma forma de governo que exigisse participação consciente, senso crítico, aptidão para julgar e escolher; promover igualdade de oportunidades e, em uma perspectiva democratizadora e participativa, promover uma educação de muitos e para muitos.

Tendo elaborado as bases de seu pensamento nas idéias de Dewey (1836-1931), assim como aquele, Anísio Teixeira (2007b; 2007c) aposta na democracia e em uma educação para a democracia; e cria uma teoria da educação baseada na experiência. Valoriza métodos ativos, bem de acordo com o pensamento pedagógico da época (Gadotti, 2004). No Brasil, a expressão destes novos ideais e modos de fazer pedagógicos, centrados no aluno, na atividade, na interdisciplinaridade das ciências, artes, ofícios, esportes, técnicas, é conhecido como Escola Nova. Ainda de acordo com sua época, Teixeira localiza na inteligência a resolução dos problemas humanos, com base na tradição de Kant e na psicologia construtivista (Gadotti, 2004). Combina, ainda, método científico (investigação e validação pela experiência), valores morais (escolhas da ação), e bem estar (respeito ao indivíduo). Inclui ciências, artes, esportes e ofícios no currículo. Tem um olhar para o trabalho, mas



entende que a escola vocacional deve preparar o estudante para a escolha profissional, e não apenas para a necessidade do mercado (Teixeira, 2007a; 2007b).

Alinhado com Dewey, para Teixeira (2007a) a ciência se mostrou insuficiente na melhoria da vida humana. Dewey (1980) propõe a filosofia para dar base ética à ciência, ainda emergente em sua época, como alicerce da sociedade. Para Dewey (1980), as mudanças sociais seriam o único meio de forjar novas personalidades. Por esse motivo, para ele era importante analisar as instituições à luz dos seus efeitos educativos e não separar a política da moral. Dewey (1980) refere-se à categoria de reconstrução, entendida justamente como revisão da experiência anterior em qualquer campo (seja ele filosófico, religioso, político, pedagógico), colocada a serviço de novos ideais.

Neste sentido, a finalidade educativa é o guia, a seta para onde os conhecimentos e saberes, com os quais se lida de modo científico, artístico, prático, lúdico, estão a serviço de uma nova sociedade e da formação humanizadora. Como Dewey, identifica o processo educativo como o próprio processo de pensamento no sentido de reconstrução mental da experiência.

Teixeira (2007a) resgata o saber socialmente relevante do currículo humanista; o realismo construído pela inserção histórica do ato educativo; a articulação entre fins e meios; a valorização das atividades da sala de aula e do professor; a questão da centralidade do sujeito, o que significava trabalhar o profundo envolvimento da pessoa na ação educativa. A criança e o jovem devem não apenas receber o conhecimento, mas desejá-lo, e trabalhar pessoalmente pela sua conquista.

Teixeira (2007a) propõe na escola o diálogo da ciência com a arte. Tanto a liberdade de pensamento quanto a liberdade de criação apontam para uma escola que, desestabilizada no seu papel de agência de controle e punição social, se torne um ateliê de todos os talentos humanos.

Em suma, poderíamos afirmar que nas bases da educação integral no Brasil, no pensamento de Anísio Teixeira, alinhado com Dewey, o valor humanista e o ideal de uma sociedade desenvolvimentista e igualitária, da razão científica e moral, da expressão artística e criativa, de autonomia, são os princípios norteadores da gestão das escolas, e, portanto, de sua arquitetura e espaços, do tempo necessariamente ampliado de permanência diária das crianças



na escola, das prováveis formas de contratação de professores e pedagogos, da organização curricular.

Neste sentido, não seria descabido deduzir que no pensamento de Teixeira há uma proposta política para a infância e a juventude como um todo, e não apenas focada nas crianças e jovens em situação de risco, ou mesmo na prevenção quanto ao jovem infrator. Uma política para a infância interessante para todas as crianças e jovens, com uma escola com finalidade educativa humanista de acesso a todos, na perspectiva de um ideal de sociedade.

Outra referência importante para a educação integral é o pedagogo francês Célestin Freinet, contemporâneo de Anísio Teixeira. Freinet, em uma perspectiva inicialmente socialista e posteriormente anarquista, confiante no cooperativismo e na educação popular, assumiu seu compromisso não apenas com os estudantes, mas também com outros professores, sendo que criou junto com Elise Freinet a Cooperativa de Ensino Laico, que se tornou uma verdadeira empresa de produção de material didático e de publicação de documentos sobre educação (Legrand, 2010).

. Eis um trecho do pensamento de Freinet (2001, p.5): “Orgulhosos de nosso passado, fortalecidos por nossa experiência, lançamos vanguardas vigilantes e esclarecidas. Mas todos nós juntos, educadores do povo, é que, mais adiante, entre o povo, na luta do povo, realizaremos a escola do povo.”

Em 1925, Freinet visitou a URSS, ocasião na qual o educador fez contato com a escola revolucionária russa, formulada por Blosnkiy e Pistrak. Nela se destacava o lugar central ocupado pelo trabalho, fundamento ontológico e social em Karl Marx, princípio organizativo do conhecimento e da sociabilidade em Célestin Freinet (Legrand, 2010).

Seu entendimento de uma escola totalmente inserida na produção e criação, com as crianças tendo acesso à realização, pode nos dias atuais parecer estranha, por conter as palavras trabalho e criança na mesma sentença. Mas trabalho, para Freinet, é o poder fazer, é a concretização prática, como um jornal, uma casinha para brincar, uma biblioteca, fazer neste sentido de produzir alguma coisa que as próprias crianças queiram fazer, que as crianças considerem um jogo de fazer, daí a ideia de jogo-trabalho, uma prática formativa, que ele irá usar em muitos de seus escritos:



Daqui para frente é esta a tarefa essencial da pedagogia: criar a atmosfera de trabalho e, ao mesmo tempo, prever e ajustar as técnicas que tornem esse trabalho acessível às crianças, produtivo e formativo. A criança sentirá então necessidade de materiais, de conhecimento. (Freinet, 1998, p.297).

A idéia é de crianças em atividade significativa, integrando pensar e fazer, em busca do conhecimento por necessidade da tarefa, e em ação coletiva, cooperativa. Para Freinet (1998; 2001; 2004), podemos considerar como elementos da educação integral: respeito à necessidade física e psicológica de agir no mundo; integração entre a escola, o entorno natural e o entorno humano; ação sobre o entorno e transformação deste. (participação); leitura, escrita, matemática, ciências, artes e tecnologia como ferramentas de registro, de expressão, de comunicação e de ação no mundo; ao mesmo tempo como resultantes de observação minuciosa, de pesquisa e de experimentação. São ainda parte da organização para a educação integral: a própria sala de aula, concebida como um meio “técnico de vida” (das necessidades das tarefas cotidianas); auto gestão por meio da cooperativa escolar (com objetivo de lidar com as finanças da turma e aprender matemática). Em termos de inserção social, considera-se ainda a integração do indivíduo ao coletivo; a expressão no texto livre compartilhada e elaborada também coletivamente; a integração do coletivo de crianças à comunidade como, por exemplo, o jornal escolar; a integração de diversos coletivos escolares como a correspondência interescolar, por exemplo; o respeito aos verdadeiros interesses da criança. Pensava ele que o estudo do entorno só faz sentido realmente quando há também um esforço para agir sobre ele e transformá-lo.

Podemos então perceber que o conceito de educação integral, ainda que nos pareça de simples compreensão, depende de nossas referências e valores, de nossas escolhas éticas, estéticas e políticas. Freinet, Anísio Teixeira, o Programa Mais Educação, todos tratam da ideia de uma educação integral e de escolas de educação integral. Claro que de lugares sociais diferentes, uma vez que Freinet foi um professor, Anísio Teixeira, como político administrador, pensou no sistema de educação, e o Programa Mais Educação se propõem a incentivar estados e municípios a desenvolverem políticas de educação integral.

Ainda assim, e sempre, a ampliação da jornada escolar estará a serviço de uma proposta ética, estética e política. Jornada ampliada com oficinas nos parece insuficiente, mas todo esforço neste sentido é, paradoxalmente, bem vindo. Queremos ver o dia em que as



políticas para a infância e a juventude no Brasil sejam de fato para todas as crianças, e pudermos superar a urgência de medidas para pessoas em risco social e jovens considerados infratores em potencial. Neste dia o princípio educativo será o guia de uma proposta de educação integral onde a vida é o conteúdo, e a ampliação da jornada escolar uma consequência necessária da riqueza das oportunidades educacionais.

4. Considerações finais

Como procuramos apontar neste trabalho, a trajetória da integração curricular, conforme prevista nos documentos curriculares analisados desde o final dos anos 2000, é marcada por diversas modificações, desde a ênfase na interdisciplinaridade, tendo em vista sustentar a integração a partir da adoção da noção de competências, até a intersectorialidade associada à rede de saberes, que caracteriza a proposta de educação integral.

Finalizamos este trabalho destacando, primeiramente, que o debate a respeito da integração entre as disciplinas escolares, que caracteriza desde muito tempo a interdisciplinaridade, perde destaque no contexto das propostas do Ministério da Educação para a educação integral. Neste caso, é evidente o movimento de ampliação curricular, que se refere a fatores como a inclusão de outros saberes no contraturno, ou às aprendizagens em outros espaços e tempos, para além da escola. Entretanto, sua integração permanece um desafio, principalmente considerando que este modelo de educação integral não questiona as disciplinas escolares tradicionais, nem mesmo a integração entre elas por meio, por exemplo, da interdisciplinaridade.

Desse modo, como salientam vários estudos (Galian e Sampaio, 2012; Guará, 2009; Cavaliere, 2009; Coelho, 2012) as dicotomias entre turno e contraturno, saberes escolares tradicionais e saberes comunitários, ou ainda entre aprendizagens escolares e extraescolares, parecem persistir e constituem o grande desafio da educação integral atual.

Concluimos afirmando que certamente uma escolarização integral requer a ampliação dos saberes, assim como outra concepção de aprendizagem, mais ampla em relação ao tempo e ao espaço escolar. Entretanto, a mera justaposição de saberes e de experiências não basta para garantir uma formação integral. Ou seja, entre a ampliação curricular e sua efetiva



integração, de modo a consolidar currículos de formação integral de fato, há um longo percurso a ser percorrido.

Referências

- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.
- Bittencourt, J. (2015). O projeto educativo para a educação básica e a educação integral. In Bittencourt, J. Thiesen, J. & Mohr, A. (Orgs.). *Projetos formativos em educação integral: investigações plurais*. Florianópolis: NUP/CED.
- Carta das cidades educadoras* (Proposta Definitiva). (2004). Recuperado de <http://www.cm-evora.pt/NR/rdonlyres/00004ead/awtuvhezgywlwffaxvjxlxizxmcmct/Cartadascidadeseducadoras.pdf>.
- Cavaliere, A.M. (2009). Escolas de tempo integral *versus* alunos de tempo integral. *Em Aberto*, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 22, (80) 65-81. Recuperado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2220/2187>.
- Coelho, L.M.C. (2012). Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. *Educar em Revista*, Curitiba, (45), 73-89. Recuperado de revistas.ufpr.br/educar/article/view/30007.
- Constituição da República Federativa do Brasil* (1988, 05 de outubro). Recuperado de www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/.
- Dewey, J. (1980). *Experiência e Natureza*. São Paulo: Abril Cultural.
- Em aberto (2012). Brasília, DF: INEP.
- Fazenda, I. C. (1979). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola.
- Freinet, C. (1998). *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freinet, C. (2001). *Para uma escola do povo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freinet, C. (2004). *A pedagogia do bom-senso*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gadotti, M. (2004). *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática.
- Galian, C. V. A. & Sampaio, M. M. F. (2012). Educação integral em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. *Currículo sem fronteiras*, 12 (2), 403-



422. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/galian-sampaio.pdf>.

Gimeno Sacritán, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Guará, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 22, (80) 65-81, 2009. Recuperado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2221/2188>.

Jantsch, A. & Bianchetti, L. (Orgs.) (1995) *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Legrand, L. (2010). *Célestin Freinet*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

Lei federal nº 8069 (1990, 13 de julho). Estatuto da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial.

Lei nº 9.394 (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União.

Lopes, A. R.C. (2001). Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, 27 (3), 1-20.

Lopes, A.R.C. & Macedo, E. (Orgs.). (2002a) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez.

Lopes, A.R.C. & Macedo, E. (Orgs.). (2002b) *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A.

Luck, H. (2001). *Pedagogia da interdisciplinaridade: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes.

Piaget, J.(1973) *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio.

Portaria Normativa Interministerial nº 17 (2007, 24 de abril). Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF: Diário Oficial.

Resolução nº4 (2010a, 13 de julho). Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.

Resolução nº7 (2010b, 14 de dezembro). Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.



Série Mais Educação. Gestão Intersectorial do Território (2009a). Brasília, DF: SECAD/MEC.

Série Mais Educação. Educação integral: texto referência para o debate nacional. (2009b). Brasília, DF: SECAD/MEC.

Série Mais Educação. Educação Integral. Rede de saberes Mais Educação. (2009c). Brasília, DF: SECAD/MEC.

Teixeira, A. (2007a) *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola.* Rio de Janeiro: UFRJ.

Teixeira, A. (2007b). *A Educação não é privilégio.* Rio de Janeiro: UFRJ.

Teixeira, A. (2007c). *Educação para a democracia: introdução à administração educacional.* Rio de Janeiro: UFRJ.

Unesco (2010). Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. *Educação: um tesouro a descobrir.* Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.