

**A gestão do currículo e a educação integral:** em busca da qualidade do ensino

**The management of curriculum and the integral education:** searching for teaching quality

Cláudia Márcia de Oliveira Godoy<sup>1</sup>

Maria Alice Bogéa Praseres<sup>2</sup>

Clélia Capanema<sup>3</sup>

## RESUMO

A partir da implantação do Programa Mais Educação no ensino fundamental e médio, na rede pública, pelo governo federal, instalou-se no país uma série de discussões acerca da eficácia do sistema de educação integral para a melhoria da qualidade do ensino. Diversas questões precisam ser feitas para que se possa compreender esse sistema e avaliar sua eficácia para os propósitos de sua implantação: será que a política atual de educação integral do país pode proporcionar o alcance da tão sonhada qualidade do ensino à maioria da população brasileira? Como devem ser delineadas as propostas curriculares que pretendem oferecer qualidade ao ensino público na modernidade? Que aspectos devem ser priorizados nas propostas curriculares de escolas com educação integral para que se garanta a efetividade do ensino? Quem participa do Programa Mais Educação obtém melhores rendimentos escolares? Estas e outras indagações serão levantadas ao longo deste artigo, que busca analisar o referido programa a partir da perspectiva curricular.

**Palavras-chave:** Currículo. Democratização. Educação Integral.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Professora da Faculdade Atenas Maranhense e Coordenadora Pedagógica do Programa Mais Educação da SEMED em São Luís-MA.

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Professora na graduação - Curso de Pedagogia do Uniceuma - e na pós-graduação em Educação do Instituto Superior Franciscano - IESF e na Faculdade Santa Fé. Coordenadora Municipal do Programa Mais Educação de São Luís/MA.

<sup>3</sup> PhD em Educação - University of Southern California, Estados Unidos. Professora Titular dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília - UCB.

## **ABSTRACT**

After the implementation of the Program Further Education in primary and secondary schools, in public, the federal government, settled in the country a series of discussions about the effectiveness of the education system integral to improving the quality of education. Several issues need to be made so that we can understand this system and evaluate its effectiveness for the purposes of its implementation: does the current policy of comprehensive education in the country can provide the scope of the envisioned quality education to the majority of the population? How should outlines the curricular proposals that aim to provide quality public education in modernity? What aspects should be prioritized in the proposed curriculum of schools with integrated education to ensure that the effectiveness of teaching? Who participates in the Education More students get better returns? These and other questions are raised throughout this article, which seeks to examine this program from the perspective of the curriculum.

**Keywords:** Curriculum. Democratization. Comprehensive Education.

## **Introdução**

Na atualidade experimenta-se uma mudança brusca nas noções epistemológicas com implicações no currículo escolar. Segundo Silva (2003a) tais mudanças, denominadas por alguns autores de pós-modernidade, tratam-se de um movimento que representa novas perspectivas em várias áreas intelectuais. Este novo paradigma questiona os mecanismos de controle burocráticos da era moderna e acena para um novo cenário que requer ponderação, dúvidas, e estranheza a tudo que seja linear e categórico.

Uma proposta de educação emancipadora, portanto, precisa estar atenta às novas demandas sociais, e para isto, precisa superar o currículo escolar existente em nossas escolas, calcado em características modernas, racionais, porém, estáticas. Silva (2003a) alerta sobre as teorias críticas do currículo, embasadas no

pensamento moderno, por depender do universalismo, essencialismo e fundacionalismo, ou seja, por continuar a pregar uma emancipação calcada na certeza.

Para o autor, uma rede educativa democrática para os dias atuais precisa reconhecer que é possível lançar mão de mais de uma teoria para implantar um projeto educacional que se acredita possível, e não mais em ideias cartesianas, de possuir um único caminho, a cada período, acompanhando modismos. Um novo formato de sistema educacional no Brasil precisa ser construído, a partir de políticas públicas amplamente discutidas, que contemple discentes e docentes na busca de um ensino eficaz. A educação, em seu sentido amplo, é um complexo que reúne a sistematização de saberes necessários a uma prática e convívio social. Envolve, portanto, transformação dos aprendentes e do meio social. O currículo, por sua vez, constitui na base de dados relacionada aos conteúdos, métodos e formas de avaliação, capaz de conduzir um educando ao objetivo central, ou seja, é o percurso que vai torná-lo apto a fazer parte da engrenagem social para transformá-la. Nesse sentido, o currículo pode ser entendido pelo conjunto de atividades realizadas pelo aluno dentro e fora da sala de aula.

Assim, percebe-se que é extremamente necessário os educadores conhecerem a realidade social e suas novas demandas para preparar um currículo, ou um percurso que atenda às necessidades desse aluno. Silva (2003b) explicita que se presencia um momento paradoxal da nova sociedade. Momento esse marcado por um processo de transgressão, de proibições e alargamento de fronteiras, e, simultaneamente, convive com um aumento de exploração e dominação do ser humano e da Terra. Argumenta que, diante disso, a saída passa pelo plano educativo, social e pelo plano político. No plano educativo, o autor aponta o currículo como um dos temas centrais de reformas educacionais no mundo. Isto acontece porque nele se concentram os embates sobre os significados da esfera social e da esfera política. É por meio do currículo que,

principalmente, as classes sociais dominantes, manifestam seu discurso de uma proposta social. O currículo, como política, provoca efeitos diversos, e dentre eles, o de delimitar espaços e de representar o real por vários mecanismos. A partir da concepção definida pela política, o autor explicita que o currículo toma corpo na escola e realiza as funções necessárias, promovendo inclusões e exclusões de saberes, sendo capaz de produzir sucessos e fracassos.

Entender a missão da instituição ou de uma rede escolar, segundo Sacristán (2000), é condição básica para a análise do currículo. E, para entendê-lo concretamente, será necessário analisá-lo em seu contexto, expressado por práticas educativas e em seus resultados. Os currículos que se configuram nas instituições escolares são frutos da cultura, da política e da dinâmica social escolar instalada. Coexistem com os conteúdos e as formas, valores e pressupostos que devem ser analisados para desvendar seus mecanismos. Nesse sentido, será necessário um estudo sobre propostas curriculares das instituições escolares de educação integral, para analisar se os resultados obtidos traduzem em melhoria da qualidade no ensino fundamental, alvo deste estudo.

Rodrigues (1987) aponta as características da escola necessária para a atualidade: em primeiro lugar, ela deverá ser democrática e preparar os indivíduos para exercê-la; em segundo lugar, deve se assumir enquanto espaço de cultura, socializar entre todos esse saber produzido, para que haja acessibilidade aos bens culturais. Em terceiro lugar, ela deverá preparar o educando quanto à temporalidade histórica, levando-o a compreender a realidade para que possa escolher a melhor forma de nela atuar. E, por fim, o autor apresenta a quarta característica da escola, que consiste em engajamento político para preparar o educando para a cidadania, traduzida pelo reconhecimento dos direitos e deveres do cidadão.

A gestão democrática na escola é reafirmada também por Capanema (2004) quando sinaliza a expressão desse propósito nos documentos legais, a partir da Constituição de 1988 e da LDB, Lei nº

9.394/96. A LDB prescreve com clareza os princípios democráticos, por meio da gestão, da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e da participação da comunidade escolar nos conselhos escolares. Para esta autora as políticas públicas na contemporaneidade devem estar atentas às mudanças provocadas pela globalização, tratando de reorganizar a sociedade de forma justa e com determinação para a construção da autonomia. Devem também minimizar as desvantagens de países emergentes, como o acesso à tecnologia avançada e padrões culturais elevados. A equidade social só será possível por intermédio da educação, na busca de compatibilidade entre crescimento econômico e justiça social. Capanema questiona o direito subjetivo do indivíduo em relação ao acesso ao ensino obrigatório e gratuito, descrito na Constituição de 1988, que não se fez eficaz desde sua promulgação. Alerta que é necessário que se efetive de fato não só o acesso ao ensino gratuito, como também, o acesso ao ensino de qualidade e permanência nas instituições escolares para uma aprendizagem eficiente.

Ao fazer um balanço do reflexo da globalização na sociedade, Moraes (2010) elenca os aspectos positivos e negativos, alertando sobre a dificuldade de se encontrar soluções para os grandes problemas da atualidade. A educação, de uma forma geral, padece também de soluções, pois apresenta, ainda hoje, um ensino tradicional, fragmentado que não interessa aos alunos e nem aos professores. Esta situação tem refletido nas situações de fadiga e estresse pelo fato de a educação não estar conectada com a realidade social e tecnológica vigente. A autora argumenta que a globalização exige dos indivíduos trabalho interdependente. Essa dinâmica influencia a escola que, por sua vez, se vê com seu quadro de docentes despreparados para a função. As mudanças acabam por afetar a vida humana no seu cotidiano, como também, o currículo escolar, os processos educativos, enfim, a dinâmica operacional das escolas. Assim, como a educação pode ajudar a dar as respostas necessárias à sociedade se ela própria não se sente segura?

Moraes explicita ainda que cabe aos professores, além das competências técnicas e tecnológicas, desenvolverem as competências humana e ética. Serão necessárias ainda, para a empreitada, as habilidades baseadas na solidariedade, amorosidade, percepção da interdependência dos processos, compreensão da multidimensão do homem e, ainda, o respeito às diferenças. Em uma visão macro, a autora acrescenta que cabe à educação a responsabilidade pelas questões de sustentabilidade ecológica e cidadã, para a preservação da vida no planeta, pois não se concebe mais ficar centrada somente no antigo paradigma das questões epistemológicas e metodológicas.

A autora analisa que a contribuição da educação deve, também, priorizar as questões interculturais e da diversidade. Essa educação é básica para o desenvolvimento da democracia complexa das interações que são locais e globais. A sociedade está, segundo Moraes (2010), carente de sujeitos confiáveis, capazes de liderarem com sabedoria e de especialistas, policompetentes, para lidarem com conhecimentos científicos, humanísticos, tecnológicos e espirituais. A tarefa da ecologização dos saberes vai exigir dos indivíduos conhecimentos teóricos e metodológicos para um enfoque mais complexo da ciência, por meio de operadores cognitivos. É a complexidade, por meio da dimensão epistemo-metodológica, que leva à compreensão da aprendizagem como propriedade emergente. A cooperação está na base desse processo de aprendizagem, tanto individual, quanto no plano coletivo. Por meio da complexidade é que os seres humanos se perceberão incompletos, incapazes de afirmarem que já conhecem tudo que o cerca, em virtude das limitações do seu pensamento.

Como saída para a religação dos saberes, Moraes (2010) apresenta, nesse novo paradigma social, a transdisciplinaridade. É por meio dela, que se religa o educador ao educando e o sujeito ao objeto do conhecimento. Será possível ainda, contextualizar os saberes e questionar sempre. Representa também a superação da lógica binária para a implantação da lógica ternária, capaz de compreender as contradições. Explicita que os problemas da pedagogia atual ao

contínuo trabalho fragmentado estão apoiados em conhecimentos científicos deterministas. Aponta, ainda, que a educação se esquece do aspecto relacional entre sujeito e objeto, entre educador e educando, entre educando e contexto social. E, para superar o formalismo da didática a autora propõe que o docente crie contextos mais dinâmicos e a formação de um ambiente de aprendizagem mais cooperativo e solidário, em que prevaleçam as parcerias e o diálogo. A mediação da educação pela complexidade reconhece as diversas realidades e a provisoriedade do conhecimento.

Para esta autora, o grande desafio da educação na atualidade consiste em liberar o potencial criativo das novas gerações e de resgatar a sua autoestima. Será necessário um constante questionamento das metodologias e estratégias educativas em seus dois processos distintos que são: ensino e aprendizagem. Recomenda a estratégia do uso de perguntas para mediar a aprendizagem. Explicita que perguntas bem elaboradas e debates a partir de afirmações ou certezas provisórias podem ser utilizados como ponto de partida para aprendizagens mais dinâmicas. Essas técnicas favorecem o autoconhecimento e auto-eco-organização do estudante. Por fim, Moraes (2010) reafirma a necessidade da inclusão também da vertente emocional no processo educacional para que se possa formar o cidadão, com ética e mais equilíbrio. É preciso, portanto, criar espaços transdisciplinares para poder oportunizar ao estudante o desenvolvimento da sensibilidade. A necessidade de um reposicionamento docente frente às novas exigências e de criação de políticas públicas que invistam na educação é apontada como forma de atender a nossa civilização hoje.

Nos princípios norteadores previstos por Moll (2009), no Texto Referência para o Debate Nacional, acerca da implantação do Programa Mais Educação, como política de educação integral, observa-se um discurso bem estruturado no sentido de se alinhar uma proposta curricular eficiente, a partir de investimentos sólidos na formação docente e estabelecimentos de vínculos entre escola

e comunidade para a gestão de um ensino de qualidade. No que concerne à construção de propostas efetivas de melhoria da qualidade do ensino, observa-se um início de interlocução entre os profissionais engajados com a proposta. Na prática, porém, a exemplo do que se observa nas escolas da rede municipal de São Luís-MA, ainda estão distantes de se concretizar as mudanças necessárias, em virtude da não inclusão de todos os discentes e docentes no Programa, bem como, a pouca oferta, ainda, de formações continuadas sobre o caráter integrador da proposta curricular. Corroborando também para a demora de um efetivo funcionamento, o controle diretivo da Secretaria de Educação e a inércia de muitos educadores, acostumados a receber as propostas curriculares prontas e acabadas.

### **Currículo escolar**

Kramer (2007), a exemplo do exposto acima por Moraes (2010), define proposta pedagógica ou curricular como caminho, que deve ser construída no processo de perguntas e buscas de respostas. Nesse sentido, a proposta curricular é marcada por valores que a constituem, e traz consigo os problemas a serem superados e a direção que se almeja seguir. Para a autora, o conceito de currículo é entendido como sinônimo de proposta pedagógica, por se tratar de forma ampla e flexível que se relaciona aos processos vividos nos ambientes escolares.

Argumenta ainda que, na modernidade, há uma obsolescência dos métodos, projetos e propostas em defesa do que é novo. Contraditoriamente, o que é considerado novo também fica ultrapassado rapidamente por ser esvaziado de essência. Aposta que a causa para o envelhecimento precoce das reformas, com base em Benjamin (1987 apud KRAMER, 2007), está na falta de amadurecimento das mesmas, por não ter nascido de perguntas e necessidades de uma comunidade viva. Defende a implantação de

propostas curriculares específicas de cada região do país, porque as realidades concretas em que serão desenvolvidas são desiguais. Argumenta que um dos grandes desafios educativos é construir uma proposta pedagógica com qualidade que traga a unidade na diversidade, e elimine as desigualdades.

Aponta como um dos passos para se vencer as dificuldades, a formação do educador. A partir dela, as propostas curriculares podem se constituir alvo de mudança na escola. Segundo a autora, será necessário devolver aos docentes, por meio de acesso ao conhecimento, as condições de repensar sua ação pedagógica e de construir e consolidar propostas pedagógicas, diferentemente do que vem sendo cobrado dele: “implantar” e “aplicar” currículos.

Moreira (2000) analisou as propostas curriculares nas décadas de 1980 e 1990 que se apresentaram como alternativas contra o discurso oficial. Concentrou sua análise na região Sudeste e Sul do país, em que a intenção principal era melhorar a qualidade do ensino oferecido na escola pública e na redução da repetência e da evasão escolar. Observou, quanto às mudanças curriculares necessárias, que foram realizadas com base na pedagogia crítico-social dos conteúdos e na educação popular.

O autor constatou que, em Minas Gerais, o processo de reforma foi marcado pela participação de professores, alunos e pais no Congresso Mineiro em que participaram 5 mil escolas estaduais, representando o rompimento com métodos arbitrários nas questões educacionais. Em São Paulo, a reforma se fundamentou também na valorização da escola como transmissora do saber sistematizado. O regimento interno foi modificado representando um instrumento de democratização. Incluía neste documento a garantia de acesso a um ensino de qualidade a todas as crianças, abertura da escola para a comunidade, e ainda, a melhoria nas relações entre educadores, educandos e familiares. No Rio de Janeiro, contrapondo aos outros estados, os currículos foram reorganizados pautados pelas teorias de Paulo Freire, tendo como eixo de organização as necessidades

e as exigências do cotidiano. As disciplinas e métodos tradicionais foram preservados em associação com atividades culturais presentes na cultura popular. Foi implantada a escola de tempo integral, de forma a conjugar o conhecimento prático ao formal, com o objetivo de oferecer aos alunos da rede pública condições melhores de aprendizagem e embasamento para as lutas necessárias para a mudança social.

Moreira (2000), a partir das análises nas unidades da federação, estabeleceu algumas considerações importantes: em decorrência da organização da sociedade na década de 1980, foram abertos espaços de interlocução entre escola, secretaria de educação, os diversos atores da escola, bem como, entre a escola e a comunidade. O autor destaca ainda, além do empenho na democratização da escola, a valorização dos conteúdos curriculares que anteriormente foram substituídos pelo saber empírico, por meio de métodos e técnicas. Por outro lado, houve descompasso entre os objetivos traçados e os conteúdos propostos para cumpri-los, evidenciando conflitos políticos e/ou epistemológicos. Houve ausência de fundamentação teórica em bases sociológicas. Em termos de resultado, não se verificou queda na repetência e evasão escolar, pois as mudanças efetivamente não mudaram as estruturas do sistema público de educação.

As tendências que configuraram o currículo na década de 1990, segundo o autor, não foram significativas para as reformulações curriculares no período, ou seja, pelo caráter complexo do discurso, não foi possível nortear as reformas. Moreira (2000) enaltece o caráter diverso e plural de grandes cidades do país que conseguiram organizar os currículos, por princípios integradores, capazes de melhorar a aprendizagem dos grupos subalternos socialmente, sem com isto ignorar as determinações legais do currículo obrigatório. Nas quatro capitais estudadas, Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre, as propostas curriculares se pautaram por ordenações e integrações diferentes, definidos conforme a especificidade de cada

local. Esse pesquisador conclui que as definições desses eixos devem ser de competência da escola, cabendo aos órgãos centralizadores a definição dos objetivos gerais.

Foi observado pelo estudioso, ainda, que nas quatro cidades estudadas houve um deslocamento da construção das propostas curriculares das secretarias de ensino para as escolas, com a participação de docentes, discentes e pais. Observou-se ainda um esforço para desenvolver currículos integrados a partir de conteúdos e atividades em oposição às prerrogativas de centralização do governo federal.

No Programa Mais Educação, implantado na educação básica da rede pública, a partir de 2008, em nível nacional, a proposta curricular que se pretende desenvolver é também centrada nos ideais de Paulo Freire, na expectativa de que a educação integral se construa em processo dialógico, a partir de debates entre a comunidade escolar, civil e o poder público, de forma a estimular o desenvolvimento da democracia (MOLL, 2009).

Pacheco (2000) define a política curricular como fruto de legitimidade e de poder relacionada às decisões tomadas quanto à seleção, organização e avaliação dos conteúdos, necessários à aprendizagem, tornando concreta a realidade da escola. A referida política deve ser desenvolvida por diversos atores no processo de formação do discente. Ele analisa a questão das políticas descentralizadas presentes nas reformas educativas dos anos 1980 e 1990, para demonstrar sua intencionalidade, como também, para analisar como se processa o caminhar das propostas curriculares na contramão do governo federal.

Este autor apoia-se em Charlot (1995 apud PACHECO, 2000) para concluir que, mesmo nas propostas de descentralização das políticas curriculares, há a necessidade de planejamento que correspondam a previsões e regulações das ações. A redefinição de políticas educativas torna-se complexa após a ideologia neoliberalista que encampa tanto as questões organizacionais quanto as práticas individuais dos atores

do sistema educativo, incluindo aí professores, pais, editoras, entre outros. A complexidade do debate de descentralização da política curricular passa ainda pela indefinição dos limites entre as esferas do poder em nível central, representado pelo governo federal e em nível local, representado pelos estados, municípios e escolas.

Pacheco debate a questão da descentralização educativa a partir da defesa da territorialização da decisão, reconhecendo no nível local os recursos para a democratização e para a eficiência. Menciona Charlot (1994 apud PACHECO, 2000) para explicar que a territorialização considera a multiplicidade de atores, a interdependência das estruturas e a diversidade dos discursos, embora tal defesa não tenha nascido de conquistas dos atores locais e sim por imposição do Estado. O estudioso acrescenta que a descentralização requer um Estado forte na organização e avaliação e fraco na gestão da implementação, como forma de atender a lógica de mercado.

Este mesmo pesquisador argumenta que a descentralização, apesar do discurso da territorialização, ainda continua a existir no campo teórico e das práticas escolares, a exemplo do governo português e brasileiro, com o lançamento de um currículo nacional para a educação básica, como forma de garantir a flexibilização curricular e a qualidade do ensino.

Por outro lado, Pacheco (2000) menciona Apple (1995) para defender a ideia de escola como território, não somente enquanto política descentralizada mas, sobretudo, como reconhecimento, no sentido de dar voz às pessoas do processo educativo. Nessa perspectiva, o autor acredita na autonomia das escolas a partir de projetos e estabelecimentos de parcerias, forjando a sua própria identidade. A contratualização da política educativa é defendida como meta, que passa a exigir das partes compromisso, reciprocidade e cumprimento de regras. O desenvolvimento do currículo escolar, com base na escola, segundo Pacheco (2000), constitui na centralidade da escola. Nele se forja a autonomia, a cultura organizacional e a

identidade formativa. Alerta que as discussões acerca das mudanças estruturais educativas não representam o ponto crítico das reformas educativas, haja vista que muito já se discutiu e implementou e as práticas escolares não sofreram alterações. As mudanças na prática requerem mudanças curriculares. Para isto será necessário entender os mecanismos intraescolares, suas normas e regras, enfim, entendê-la mais como comunidade e menos como organização.

Pacheco (2000), com base em Gimeno (1996), afirma que a centralização, a partir do contexto dos conteúdos obrigatórios a todos os alunos, se faz necessária como ponto de partida às reformas curriculares, conferindo coerência potencial ao currículo. Ele apresenta vários argumentos embasados em outros autores consagrados na área curricular para constatar que é necessário o professor passar a compreender a sistemática da organização do currículo local.

O autor conclui sua defesa pela territorialização curricular a partir de estratégias que complementam as decisões centrais e locais. Esta complementaridade poderá contribuir tanto para o aprimoramento do profissionalismo dos atores locais, em termos curriculares, quanto para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

No âmbito da política recente de educação integral no país, conforme Moll (2009), por meio do Programa Mais Educação, existe uma forte proposta de se conectar as relações da escola com a comunidade, no sentido de ampliar as experiências educativas. É defendida a proposta das escolas estabelecerem parcerias com organismos públicos e privados da sociedade, a partir do entendimento que é de responsabilidade de todos, iniciativa pública, privada e sociedade civil, educar as crianças e os adolescentes. A proposta de educação integral, em tese, aposta no poder de articulação da gestão e os diversos atores da comunidade escolar para se construir uma proposta sólida e efetiva de ensino de qualidade.

Da mesma forma, Kramer (1997) defende que propostas curriculares não devem ser implantadas e sim enraizadas nas escolas

de forma a enfrentar todos os problemas advindos. Argumenta que a comunidade escolar precisa fazer indagações sobre todos os atores e processos escolares e buscar as respostas para se construir uma proposta própria. Para isso, ela apresenta alguns passos indispensáveis para a construção de uma proposta curricular: a) conhecer a proposta atual; b) avaliar o que existe, o que falta e a relação dos problemas que precisa solucionar; c) traçar novos planos de ação e formas de colocá-los para funcionar, com base na realidade concreta; d) monitorar as ações a partir de autoavaliações, modificando a rota se necessário. A observação atenta ao resgate ao que já se construiu em determinada realidade, antes mesmo de se reestruturar um novo modelo, é condição básica para não se perder a consistência das ações.

Moreira (2000) faz um alerta para que as reformas, mesmo que políticas, sejam éticas, comprometidas com a qualidade de ensino ofertada a crianças e adolescentes. A defesa de um currículo forjado na escola garantirá sua continuidade, mesmo se houver mudanças no cenário político das localidades, pois estará entranhado na comunidade escolar que funcionará como guardião do mesmo. Defende uma organização das secretarias de educação para a garantia da estabilidade e permanência das reformas educativas bem sucedidas. Propõe, também, que sejam acrescentados novos conteúdos além das disciplinas previstas, tendo em vista subsidiar as respostas dos discentes às novas situações do cotidiano, a partir de reorganização do conhecimento. Ressalta a contribuição das teorias de Paulo Freire como as que mais contribuíram para as reformas curriculares integradas. O autor propõe ainda que os especialistas em currículo se debruçam além da realidade concreta, dialoguem com as teorias curriculares do Primeiro Mundo, de forma a promover saídas criativas para as mudanças.

Voltando a analisar os pressupostos curriculares da nova política pública de educação em tempo integral do MEC, observa-se toda uma argumentação de que o processo de escolarização não ocorre

centrado na escola, como a única responsável pelo ato educativo sistematizado. Aposta-se na integração de saberes diferentes, em espaços alternativos, e relacionamentos com diversas pessoas para se construir uma aprendizagem mais significativa. A proposta curricular prevê, além dos conteúdos previstos nas propostas oficiais, as intenções educativas da escola e as relações que vão se estabelecendo ao longo do processo educativo, garantindo a aquisição de conhecimentos formais e informais (BRASIL, 2009).

### **O currículo necessário para uma educação em tempo integral**

Eboli (1971) apresenta a noção de currículo pretendida para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na década de 1950, enquanto integração entre educador e educando em torno de um único objetivo, mediado pela realidade de cada criança ou adolescente. Esse processo provoca o amadurecimento e assunção da cultura pelo ser humano. Esse modelo pretendia fugir da simplificação das políticas da época direcionadas ao ensino público, com a oferta da educação primária de dia completo. Foi programada a oferta de cinco anos de curso, com programa de leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música dança e educação física. Aliado às disciplinas, o programa curricular previa oferta de alimentos, cuidados com a saúde e ainda, a formação de hábitos e atitudes, necessários à civilização da criança.

A autora relata que a estrutura do CECR foi planejada para receber as crianças por 4 horas no prédio da Escola Classe, para aprendizagem das matérias de ensino, denominadas de disciplinas obrigatórias e mais 4 horas na Escola Parque, para as atividades diversificadas, denominadas de Práticas Educativas, por setores, como: Setor de Trabalho, Setor de Educação Física e Recreação, Setor Socializante, Setor Artístico e Setor de Extensão Cultural e Biblioteca. A partir de dados coletados em entrevista com a direção do CECR, a autora explicita que a proposta curricular foi

planejada para ser desenvolvida através de centros de interesse e unidades de trabalho, com conteúdos selecionados para atender a filosofia do Centro. A referida filosofia prevê diversas formas de trabalho em grupo como estudo dirigido, cooperação entre alunos, trabalho focado no desenvolvimento da autonomia e da liderança, pesquisas, excursões, realização de entrevistas, e práticas de consulta a dicionários, enciclopédias entre outros documentos. O Setor de Currículo e Supervisão é o responsável pela elaboração, implantação e monitoramento do currículo, como também, pelos testes e provas para avaliação do progresso dos alunos. O processo de avaliação dos alunos conta também com as observações do professor, expressas por meio de conceito.

Ribeiro (1986) explicita que o grande feito do Governo do Rio de Janeiro, por meio de Leonel Brizola, na década de 1980, foi a criação e implantação do Programa Especial de Educação (PEE), que contou com a participação do corpo de professores, colocando a recuperação do ensino público como a principal prioridade do Rio de Janeiro. A primeira meta do PEE consistia em extinguir o terceiro turno nas escolas públicas, com a expansão da rede, de forma a garantir maior tempo das crianças na escola; a segunda meta consistia na implantação de uma rede de escolas de dia completo, que seriam os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), desenhados por Niemeyer, com formato imponente e espaços suficientes e amplos para a oferta de um currículo diversificado. A última meta consistia em aperfeiçoar o magistério por meio de programas específicos, nas dependências dos próprios CIEPs e em escolas de demonstração. Aliada a essas grandes metas, outras também, consideradas metas de governo, foram previstas para se garantir a qualidade do ensino: revisão do material didático destinado aos alunos; garantia de, no mínimo, uma refeição completa por aluno; distribuição do material didático; assistência médico-odontológica aos alunos; implantação de 150 Casas da Criança para dar abrigo e condições de higiene aos alunos mais necessitados; reformar os prédios das escolas públicas

existentes; construção de 500 CIEPs em áreas de baixa renda do estado do Rio de Janeiro; implantação do Programa de Educação Juvenil em horário noturno; criação de Escolas de Demonstração com a finalidade de acompanhar e avaliar as propostas pedagógicas dos CIEPs; e a valorização do Magistério;

O autor enumerou diversas políticas necessárias à oferta de um ensino de qualidade a população de baixa renda do Rio de Janeiro. Dentre elas destaca o transporte gratuito para os estudantes, como forma de garantir o acesso; a valorização do magistério a partir de equiparação salarial, gratificações por regência, reposicionamento dos professores no Plano de Classificação de Cargos e Vencimentos e realização de concurso público para contratação de 24.000 professores; criação dos Conselhos Escola-Comunidade (CECs) que têm como premissa discutir com os interessados, pais, alunos e professores os problemas escolares e ainda, criar espaços para a educação não-formal na comunidade.

Enumerou, ainda, onze metas a serem desempenhadas pelo professor, em atendimento às metas do PEE, nos CIEPs. Ao analisá-las, é possível fazer uma leitura da proposta de currículo de educação integral pretendida pelos Centros. Dentre elas é importante destacar aqui, em primeiro lugar, a adoção de um programa especial de apoio ao professor das classes de alfabetização, por se constituir numa das fases mais complexas e causadoras de grande parte do fracasso escolar; em segundo lugar, a proposta de estreitamento da relação entre família e escola, em que se cogita não repreender os pais pelos resultados dos filhos e ainda, propõe aos professores fazerem visitas às famílias, partindo do princípio que se ensina melhor quando se conhece a realidade dos alunos. Em terceiro lugar, destaca-se a necessidade da escola, nos primeiros semestres, oferecer às crianças pobres, estímulos e bagagem cultural necessários para que possam acompanhar o currículo escolar. Esse autor afirma que a criança de classe média não fracassa por trazer de casa a bagagem cultural necessária. Para ele, a tarefa do professor caracteriza-se por desenvolver o raciocínio

para resolução de problemas, por meio do ensino da leitura, jogos, cálculo, música e brincadeiras, pois resgata nesse formato a ideia de que a aprendizagem não acontece somente em ambientes formais. A brincadeira também é interpretada como atividade essencial para a aprendizagem.

O sentido global da educação, para Ribeiro (1986), também se evidencia quando convoca os funcionários para as capacitações. Primeiramente, de forma intensiva e, depois, por treinamento em serviço. Afirma que o fenômeno educativo deve transcender a escola. Os professores devem se empenhar por promover no aluno a autoconfiança necessária para quererem aprender e a escola deve quebrar as barreiras políticas e sociais para estabelecer um canal de comunicação com as famílias e, juntas, discutirem a educação dos seus filhos.

Hora e Coelho (2004) tecem argumentos sobre as divergências de entendimento entre currículo e diversificação curricular, apesar de ser alvo de constantes pesquisas. Abordam o tema a partir da ótica do professor que, normalmente, confunde-a com atividades diversificadas a serem ministradas por outros profissionais. A diversificação curricular pesquisada pelas autoras trata das estratégias, ou das formas de se trabalhar o conteúdo escolar. Argumentam que é frequente o professor se prender a uma única forma de ministrar suas aulas, retirando o caráter prazeroso do ato de criação do processo educacional. Para as autoras, será necessário investir na formação docente para lidar com as questões complexas do magistério na atualidade. Tal formação deverá torná-los aptos a construir estratégias diversificadas para as situações do cotidiano e ainda, torná-los capazes de planejar coletivamente.

As educadoras, a partir de análises sobre a proposta de educação integral em tempo integral dos CIEPs, no Rio de Janeiro, relatam que é possível constatar que há presença em seu currículo de atividades diversificadas. No entanto relatam que só se pode afirmar a presença de diversificação curricular se há a preocupação de um planejamento coletivo e integrado, dentro de uma ação baseada

na relação conteúdo/forma. Revelam que a prática educativa dos CIEPs não apontava, com frequência, para uma concepção curricular de formação integral. Concebem a Educação Integral numa visão crítico-emancipadora e nesse sentido, propõem que as atividades diversificadas sejam integradas entre si e ao currículo. Defendem uma proposta de educação integral que não vise apenas a oferta de aulas diversificadas no contraturno escolar, mas que seja completada por uma visão político-filosófica. Dessa forma, todos os conhecimentos, os de sala de aula e as atividades diversas, devem ser trabalhados como conhecimentos escolares, contribuindo para a formação do ser humano, transformando-se, portanto, na diversificação curricular.

## **Conclusão**

Ao longo desse estudo, foi possível observar a importância de se democratizar o processo de construção das propostas educativas diretamente nas escolas, com a participação de todos os atores envolvidos no ato educativo, como forma de se buscar a efetividade escolar.

Outro fator importante, neste processo de democratização, refere-se ao estabelecimento de estratégias formativas eficientes, para que o corpo docente se sinta sujeito no processo de recondução do projeto pedagógico. Neste momento em que a sociedade vive em constantes mudanças, as soluções para as questões colocadas exigem, pela sua complexidade, atos de cooperação entre organizações e sujeitos. Somente em processo de formação o docente conseguirá perceber seu novo papel nas instituições de ensino, e se sentirá capaz de participar de momentos de reflexões e debates sobre a escola que se tem e a escola necessária para a oferta de um ensino de qualidade.

Observa-se que, no campo teórico, a recente política de educação integral do MEC está de acordo com as teses defendidas pelos grandes teóricos da área curricular para a oferta de ensino de

qualidade para as crianças e adolescentes das camadas sociais de baixo poder aquisitivo. O discurso em defesa de sua implantação traz várias contribuições das propostas já vivenciadas em termos de educação integral no país. Mas pergunta-se: até que ponto as discussões que se travam no plano teórico se manifestarão em resultados efetivos no campo da prática? Principalmente, tendo em vista a centralização e rigor governamental na definição das escolas participantes, limitação de número de alunos inseridos no Programa e a pouca articulação entre os profissionais envolvidos no processo.

A discussão sobre os temas descentralização, territorialização e diversificação curricular veio demonstrar que propostas efetivas de ensino de qualidade, independentemente dos modelos de escolas, sejam as com educação em tempo parcial, sejam as com educação em tempo integral, não podem ser construídas e desenvolvidas sem estar conectadas com a realidade onde serão vivenciadas. É preciso ter cuidado na análise das propostas democráticas, originadas ou sistematizadas pelo governo federal, para não se deixar lacunas que acabam por distanciar, principalmente, as crianças das camadas populares, do direito ao conhecimento formal, ou seja, uma escola de qualidade.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília, 2009.

CAPANEMA, Clélia. Gênese das mudanças nas políticas públicas e na gestão da educação básica. In: OLIVEIRA, J. F.; BITTAR, M. (Orgs.). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 36-51.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: FGV, INL, 1971.

HORA, Dayse Martins; COELHO, Lígia Martha. Diversificação curricular e educação integral. In: Congresso Luso-Brasileiro de Questões Curriculares, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Revista Educação & Sociedade**, ano 18 n. 60, dez. 1997.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes**: transdisciplinaridade e educação. Brasília-DF: UCB, 2010. Disponível em: <<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/transdisciplinaridade-e-educacao-maria-candida-moraes>>. Acesso em: 20. out. 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Revista Educação & Sociedade**, ano 21, n. 73, dez. 2000.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia e recentralização? **Revista Educação & Sociedade**, ano 21, n. 73, dez. 2000.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, TomazTadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche** – a poética e a política do texto curricular. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.