

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE METODOLOGIAS E CURRÍCULO NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

QUESTIONS ABOUT METHODOLOGIES AND CURRICULUM IN PROMOTING INTEGRAL EDUCATION

*Sergio Vale da PAIXÃO*¹

RESUMO: Ainda que o termo educação integral já faça parte de inúmeros documentos que norteiam o trabalho do professor, o conceito não está muito para alguns educadores. Esse artigo procura discutir alguns posicionamentos teóricos e conceituais que subjazem o conceito de Educação Integral postas nos documentos oficiais que organizam o trabalho do professor no Brasil, problematizando as metodologias ativas e o currículo como caminhos para a construção dessa educação. O conceito de educação integral e de escolas em tempo integral tal como se apresentam nos registros documentais, em especial os projetos políticos pedagógicos das escolas, exige questionamento, dada sua importância e atualidade no cenário da educação brasileira, principalmente com a chegada da BNCC (BRASIL, 2017). A partir da revisão da literatura sobre o conceito de educação integral bem como de problematizações acerca das pedagogias ativas e do currículo, buscaremos informações para compreendermos o que de fato significa promover Educação Integral no contexto das instituições escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral. Escola em tempo integral. Currículo.

INTRODUÇÃO

O trabalho do professor não se dá apenas pelos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação acadêmica no ensino superior, mas se ancora em inúmeros saberes acumulados ao longo da vida. Tornar-se professor é senão uma sequência de experiências ao longo da vida e que, naturalmente, refletem em sua prática pedagógica a partir das realidades vividas.

Se cada profissional docente olhasse sua história vivida nos bancos escolares como estudante da educação básica, perceberia que na sala de aula hoje, no papel do professor, (re) produz vivências com seus professores no passado. A organização das carteiras, os métodos de ensino, a avaliação da aprendizagem, até mesmo a forma como se chama a atenção dos estudantes é semelhante ao que se aprendeu com os professores há anos. A forma de trabalhar na educação não decorre de erros e acertos, mas da cultura repassada em gerações de professores e perpetuada por motivos óbvios.

É nesse sentido que justificamos também os métodos convencionais em que as tecnologias como a lousa e o giz permanecem tão presentes na sala de aula rechaçando,

¹ Realizou pesquisa de pós doutorado em Letras (UEM). Doutor em Psicologia pela UNESP. Professor do IFPR - campus Jacarezinho. E-mail: sergiovpaixao@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-7282-4645>.

<https://doi.org/10.36311/2236-5192.2021.v22esp2.p11>

em muitos casos, a presença de artefatos tecnológicos que chegam para inovarem os espaços de ensino. Além disso, há de se considerar a forma como o currículo escolar está presente em cada turma ou em cada ciclo escolar. Currículo esse que, em muitos casos, tem sido sinônimo de lista de conteúdos prontos, organizados um dia por alguém, ou mesmo páginas de livros didáticos que devem ser seguidas fielmente, que, em muitos casos, não dialogam com as realidades e experiências vivenciadas pelos estudantes em determinadas regiões do Brasil ou mesmo em certas idades.

Pensar a educação integral não é uma proposta recente, pois os pioneiros da educação (Escola Nova) almejavam essa discussão. A Base Nacional Comum Curricular reacendeu o diálogo, o esforço de pensar a educação pautada em processos cognitivos e afetivos. No entanto, a desmistificação do que seja a educação integral e a escola em tempo integral, muitas vezes não compreendida pelos educadores, torna-se cada vez mais necessária nos processos de formação de professores.

Nessa direção esse artigo oferece valiosa contribuição: ajuda esclarecer o que, de fato, significa uma escola promotora da educação integral - seja ela em tempo integral ou parcial - e o papel das metodologias ativas e da ressignificação do currículo que venham ao encontro de uma educação que extrapole as notas bimestrais e avaliações com resultados numéricos, mas que colaborem, antes e acima de tudo, para a felicidade do sujeito que aprende.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Pensar o termo educação integral nos dias de hoje exige revisitar teorias e práticas que há anos são trazidas à formação de professores, seja nas cadeiras das universidades, em cursos de graduação e pós-graduação, seja em encontros de formação continuada nas conhecidas semanas pedagógicas que acontecem regularmente nas instituições de ensino. O termo educação integral muitas vezes tem sido confundido com as propostas das escolas em tempo integral, trazidas para o Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014 – como meta para que “crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escola da população brasileira” (BRASIL, 2014).

Com tal meta, o Ministério da Educação tem o intuito de promover a ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas o que, de acordo com a proposta, pode colaborar para uma melhor formação humana dos discentes já que não se priorizará somente os conteúdos curriculares prescritos e organizados nas disciplinas, mas se oportuniza, já que o tempo é suficientemente maior para as atividades escolares, que outros conteúdos vinculados à vida das crianças, o seu dia a dia, seus interesses e curiosidades sejam problematizados a partir de um novo olhar sobre o currículo escolar e, por extensão, das inúmeras possibilidades metodológicas.

Por esse viés a educação integral pode ser então compreendida como:

(...) a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seus desenvolvimentos intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que se desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participantes conscientes de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar os pais e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (BRASIL, 2014, p. 130)

Nessa direção, fica claro que a proposta das escolas em tempo integral deve, portanto, ser uma proposta de educação integral, por consequência. Com mais tempo na escola, as possibilidades de trabalhos que colaborem para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças ganham mais oportunidades e, portanto, promove-se uma educação mais humana que não privilegia os conteúdos curriculares que, em muitos casos, não dialogam com as realidades dos alunos.

Porém, é válido considerar que nem sempre é essa a postura das instituições escolares, que veem na ampliação do tempo, da carga horária ampliada de permanência dos alunos na instituição, a oportunidade de promover “reforços” dos conteúdos já trabalhados no horário regular de aulas, ou seja, o contraturno; período em que se deveria, a nosso ver, promover atividades de exploração de territórios sociais, imersão dos alunos nas artes, elaboração de projetos de criação e descobertas do mundo das tecnologias, dentre tantos outros saberes importantes.

A escola em tempo integral é, senão, a oportunidade que se tem, também possível na escola em tempo parcial, dadas as devidas reorganizações, de se haver ressignificação do currículo escolar e de se promover aprendizagens significativas, em que não se dissocia cognição e afetividade, as aprendizagens científicas e o autoconhecimento, o como fazer e para que fazer. Mas, para isso, torna-se necessário que se compreenda a proposta da escola e que esteja claro onde se quer chegar com o trabalho que se realiza na instituição.

Uma instituição educativa que compreenda seu papel de formação de seres humanos que precisam estar preparados para o mundo, para a resolução de problemas e para os enfrentamentos da vida, naturalmente, compreende a necessidade de se construir currículos diariamente no dia a dia da escola e, independentemente da carga horária, promove educação de qualidade.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS AÇÕES PARA E COM OS ALUNOS

Acreditamos que a escola contemporânea, ciente de sua função na educação integral dos estudantes, além de revisitar as teorias que fundamentam essa educação libertadora, se comprometem em sua reestruturação e se alicerça em propostas e organizações que ressignifiquem os espaços, materiais e o tempo, em razão do que se propõe a realizar.

A educação escolar, de Confúcio até os dias de hoje, tem tentado encontrar formas de fazer com que aos alunos sejam assegurados os direitos de aprendizagens utilizando-se de diferentes métodos e práticas. Fato é que nem sempre as melhores formas de trabalho, de posturas e métodos colaboraram para que a aprendizagem ocorra de forma como deveria. Culturalmente, a organização institucional escolar se configura como espaço autoritário e nada democrático em que a voz do aluno e suas ações são consideradas no contexto de aprendizagem e, muitas vezes, calada pela imposição de um currículo sistematizado e pronto como passo a passo a ser seguido pelos professores. “Na sociedade brasileira, as justificativas correntes para a ampliação do tempo escolar estão baseadas tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas como em concepções democráticas ou que se pretendem emancipatórias (CAVALIERE, 2009, p. 51).

Não obstante, encontram-se imposições políticas e ideológicas também inscritas na cultura escolar, como é o caso dos livros didáticos, que organizam toda a estrutura e prática da escola e da disciplina, e os projetos institucionais, já pré-organizados por materiais paradidáticos que descaracterizam o papel ativo e participativo dos alunos nas construções das aulas e dos projetos de conhecimentos. “Por isso, é preciso analisar cada experiência em sua dimensão concreta para que se possam emitir juízos parciais e, quando possível, generalizáveis.” (CAVALIERE, 2009, p. 51)

De acordo com Nunes (2021, p. 36), “A Escola é a instituição democrática, de produção dos comportamentos e das condutas de reprodução das ideias e das concepções que integram e articulam a cultura, a civilização e as propostas de trabalho e de representação política da sociedade.” Nesse sentido, faz-se necessário reconhecer a atual necessidade de se problematizar a estruturação da escola, seus métodos e organizações em busca da construção de um ambiente que considere a atualidade cada dia mais aberta às tecnologias de comunicação e interação, em que se espera um posicionamento social e humano em consonância com tal contexto.

Vale dizer, em tempo, que acreditamos que o investimento único e exclusivo em recursos tecnológicos como celulares, computadores, sons e mídia não são responsáveis pela atualização das escolas e garantia de inovação e progresso, como parece ser a compreensão de algumas iniciativas advindas de dirigentes dos governos municipais e estaduais para resolver o “problema” da escola quanto a sua atualização e proporcionar ambientes de qualidade aos estudantes deste século. Certas iniciativas

podem, contudo, caso não sejam compreendidas adequadamente pela comunidade escolar, proporcionar ambientes discriminatórios e excludentes (ROJO, 2009).

A escola, espaço das descobertas por excelência, deve, nesse aspecto, oportunizar a construção dos conhecimentos a partir de uma vertente libertadora capaz de inserir os alunos de forma integral nos espaços sociais em que farão parte ao longo da vida. Mais do que simplesmente conhecer as regras e fórmulas da ciência, que sejam capazes de conhecer o mundo e a si mesmos buscando sua melhor forma, de ser e estar no mundo respeitando direitos e deveres de convivências em espaços sociais com outras pessoas.

Homologado no final de 2017, o mais novo documento norteador do trabalho do professor no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), chega como um documento de caráter normativo “que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2017, p. 7).

O referido documento aponta dez competências gerais na educação básica, dentre as quais há a necessidade de se conhecer, “apreciar-se e ainda cuidar da saúde física e emocional compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2017, p. 10).

O documento surge como forma de unificar os conteúdos básicos a serem trabalhados com os estudantes em todo território nacional e atenta “à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2017, p. 14).

Vale destacar que a BNCC (BRASIL, 2017) aponta, ao longo de seu texto, a necessidade de se construir ambientes de aprendizagem nas escolas que colaborem com a formação integral dos alunos e demanda uma organização dos ambientes escolares que colaborem para a formação não apenas dos aspectos cognitivos, mas também emocionais dos sujeitos na escola. Nesta mesma direção, Nogueira (2008, p. 27) afirma que, “sem querer ser utópico ou purista demasiadamente, acreditamos que a nossa missão é realmente formar o cidadão integral, que tenha uma graduação, que tenha competências, que consiga se colocar no mercado de trabalho e mais do que tudo, que seja feliz.”

Diante das proposições, torna-se relevante refletir a forma como os contextos sociais dos estudantes podem ajudar a pensar a dimensão afetiva nos espaços da escola. Referimo-nos sobre a possibilidade de considerar os espaços em que os estudantes de hoje circulam, organizados em ambientes virtuais, e quais têm sido seus modos

de expressão nesses espaços para compreender quais são as necessidades e urgências desse público. Tal consideração nos auxilia pensar em ambientes educativos que sejam capazes de colaborar para a formação dos estudantes que possam não apenas conhecer os conteúdos prescritos no currículo escolar, mas que, principalmente, possam se autoconhecer para saber lidar com eles próprios nas mais diversas situações encontradas na vida social, em que devem fazer uso desses conteúdos.

Neste sentido, Moreno *et al.* (1999, p. 13) afirmam que

Os conteúdos das matérias que tradicionalmente se vem ensinando nas escolas não incluem o exercício de todos os conhecimentos e vivências que qualquer pessoa necessita para desenvolver-se autonomamente em sua vida cotidiana, mas somente uma parte, arbitrariamente selecionada.

É exatamente nessa direção que defendemos propostas de formação de professor que possam atualizar os conhecimentos necessários para uma significativa mudança nos currículos e metodologias presentes nas escolas brasileira, em prol de uma formação que de fato tenha interesse em colaborar para além dos conteúdos programáticos, mas, em conjunto com os aspectos de ordem afetivos. Trata-se de uma educação pela e para a afetividade que se faz por meio de diferentes e inovadoras práticas educativas que possam fortalecer a formação de sujeitos autônomos e capazes de, a partir de seu autoconhecimento, transformarem seu entorno por meio de práticas cidadãs e cooperativas no reconhecimento das diversidades humanas.

De acordo com Silveira (2014, p. 1),

A educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é um elemento que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança. E o amor não é contrário ao conhecimento podendo tornar-se lucidez, necessidade e alegria de aprender.

Inclinamo-nos em favor de uma educação capaz de, por práticas inovadoras e criativas, transformar a sociedade em espaços mais humanos formados por pessoas, que mais do que respeitar os outros e seu entorno, são capazes de respeitar a si mesmas extinguindo posturas intolerantes, preconceituosas e excludentes de ser e estar no mundo. Uma educação voltada para os afetos, para as experiências em consonância com as disciplinas curriculares. Uma educação transversal que, como o próprio nome sugere, atravessa as disciplinas do currículo em prol de uma educação libertadora e emancipatória, uma vez que compreendemos que

(...) tudo o que concerne aos sentimentos, aos afetos e às relações interpessoais, isto é, àqueles conhecimentos que continuamente usamos em nossas relações com os demais, parece não merecer nenhum tipo de educação, sendo dela excluídos e deixados nas mãos do acaso, que tende a reproduzir as condutas imperantes do meio. (MORENO *et al.*, 1999, p. 13)

É pensar a instituição escolar que atenda à demanda estabelecida e prevista pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que é a de organizar as disciplinas de base para o ensino brasileiro, tendo como tema transversal a afetividade. “Utilizando uma metáfora arquitetônica, pode-se dizer que, assim como se podem construir edifícios bem diferentes com os mesmos módulos, também se podem elaborar visões diversas sobre as pessoas, a ciência e a cultura com os mesmos conteúdos curriculares.” (MORENO *et al.*, 1999, p. 32). Assim, defendemos o trabalho com a formação integral dos estudantes no cotidiano da escola junto às disciplinas do currículo escolar, e não em um momento ou em um projeto aleatório como um conteúdo isolado dos demais.

A função dessa escola é preparar para a inserção em uma sociedade desenvolvida; porém, os elementos necessários para essa inserção não estão todos contidos nas matérias tradicionais, mas para além delas. Essas, inclusive, não devem constituir finalidades em si mesmas – seu objetivo não é formar especialistas em Matemática, História, Educação Física, etc. mas proporcionar saberes necessários para os alunos poderem utilizá-los em situações em que sejam solicitados (MORENO *et al.*, 1999, p. 45).

Para isso, é importante que pensemos e conheçamos como se organizam os documentos norteadores do trabalho do professor no Brasil para que se possa pensar na inserção desse tema transversal, ou seja, a educação por via dos afetos, tão importante nos dias de hoje, assim como tantos outros já sugeridos para se trabalhar, tais como a sexualidade, cidadania, religião entre outros, dada a atual necessidade dessa temática. Reconhecer que, não apenas a BNCC (BRASIL, 2017), mas tantos outros documentos que deram início ao fomento da referida educação integral precisam estar próximos dos educadores no intuito de compreender a legalidade e orientações dadas para a efetivação de propostas curriculares e metodológicas inovadoras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são “uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação” (BRASIL, 1997, p. 14). Resumidamente, os PCNs têm a pretensão de ser um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos do ensino brasileiro e seus conteúdos mínimos.

O termo “parâmetro”, utilizado intencionalmente, não quer ser um modelo curricular homogêneo e impositivo, mas pretende dar certa autonomia na definição dos conteúdos abordados aos órgãos responsáveis pela educação nos municípios e estados. O caráter de não obrigatoriedade e de autonomia fica evidente na introdução deste documento quando se lê que “Os Parâmetros Curriculares Nacionais poderão ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação, em um processo definido pelos responsáveis em cada local”, e ainda, “devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional.” (BRASIL, 1997, p. 17).

De acordo com Filvock e Teixeira (2016, p. 2)

O processo de implementação e elaboração dos PCNs está vinculado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9.394, aprovada em 20 de Dezembro de 1996). As primeiras discussões que culminaram na elaboração e publicação da LDB e dos PCNs se iniciaram com a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia.

A partir do que foi sendo discutido na referida conferência, surgiram então certos documentos nos quais se estabelecia o compromisso dos países participantes de fortalecer a política de “educação para todos”. Não obstante, a Constituição de 1988 já determinava os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, com o intuito de que tivéssemos “parâmetros claros no campo curricular, capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório” (BRASIL, 1997, p. 15).

De acordo com Moreno *et al.* (1999, p. 35),

Com base nos PCN do MEC, pode-se traçar uma programação curricular que siga a estrutura tradicional das ciências e, a partir dela, abordar os interesses do alunado. Ou, ao contrário, podem-se tomar como ponto de partida os interesses dos estudantes e, partindo deles, chegar às estruturas-bases das ciências. Se é verdade que o início e o final do trajeto são independentes do tipo de equilíbrio que se ofereça entre as modalidades mencionadas, também é certo que uma programação curricular que comece pela análise dos desejos e das inquietudes dos que estão aprendendo presta-se mais facilmente para superar a clássica divisão em ter saberes públicos e saberes privados.

Já a BNCC (BRASIL, 2017, p. 08) aponta em suas proposições que

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

O referido documento ainda afirma que

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14).

Há de se considerar, também o currículo como sendo um ponto que deve colaborar para o fortalecimento de uma educação integral, uma vez que ele, o currículo, “territorializa o conhecimento na busca pelas vivências e saberes de seus sujeitos e, neste sentido, vai para além da exclusividade do conhecimento dito científico.” (ZANARDI, 2019, p. 86). De acordo com o autor, “o currículo é espaço de diálogo pactuado nas relações sociais que se desenvolvem em busca do ‘ser mais’ e do ‘saber mais’ em uma compreensão freiriana de educação e aprender para além da Educação Bancária e reprodutivista” (ZANARDI, 2019 p. 86).

Reconhecer o currículo escolar sob esse prisma é, portanto, reconhecer que uma educação integral se faz considerando o entorno e os contextos sociais dos alunos e, naturalmente, reconhecê-los como sujeitos com sua história e cultura valorizando o que já possuem de conhecimento de mundo e suas habilidades de transformação do meio em que vivem. Uma educação problematizadora que considera o caráter histórico de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Assim, e em consonância com Freire (2005, p. 83) reconhecer os sujeitos, homens e mulheres “como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada”.

Trata-se, portanto, de um investimento na compreensão da incompletude do ser que se vê disposto a buscar sempre mais, buscando sempre saber mais não de forma isolada ou individual, mas no coletivo, nos afetos. A educação integral que possibilite a compreensão do mundo e de suas demandas sociais proporcionando sempre sua transformação.

METODOLOGIAS ATIVAS E CURRÍCULO: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Com as constantes alterações dos cenários sociais reorganizados pelas atuais demandas de uma sociedade cada vez mais inserida em contextos tecnológicos, surge a necessidade de se repensar os espaços educativos, o tempo e os materiais utilizados nos ambientes pedagógicos para a atualização da escola e suas práticas. As metodologias ativas se mostraram, ao longo do tempo, como caminhos que vêm ao encontro desta demanda e materializam as propostas apontadas pela BNCC (BRASIL, 2017) no que diz respeito a uma educação integral dos estudantes, em que se valorizam a cognição e a afetividade nos processos formativos.

No Brasil, a BNCC (BRASIL, 2017) tem sido o documento que problematiza o que todas as crianças brasileiras precisam aprender, aquilo que é essencial aprender na escola. O documento aponta o que, de norte a sul do país, crianças devem aprender com o intuito de igualar os conhecimentos em território nacional, evidenciando as competências como caminhos necessários para as aprendizagens e, naturalmente, para a educação integral dos sujeitos. Além disso, “Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a

formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017). Conforme apresentado no sítio oficial do referido documento na internet.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 20) “Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.”. Compreendemos, nesse sentido, a necessidade de práticas pedagógicas que, aliadas ao que propõem não apenas a BNCC, mas outros documentos e teorias da educação, que apontem para uma escola que não privilegie os aspectos cognitivos, mas que associe cognição e afetividade. É necessário, em extensão, refletir sobre práticas e métodos que facilitem a aprendizagem, que favoreçam a construção de conhecimentos a partir das experiências e curiosidades das crianças.

Dentre as consideradas pedagogias ativas, a pedagogia de projetos é uma proposta educativa fundamentada nas bases epistemológicas de John Dewey, no século XX, e que tem, desde há muito tempo, contribuído para o desenvolvimento dos estudantes no que tange à educação integral. Sua compreensão é de que crianças e também adultos são “seres ativos que aprendem mediante o enfrentamento de situações problemáticas que surgem no curso das atividades que merecerem seus interesses” (WESTBROOK, 2010, p. 15).

Diferente das metodologias ativas, as consideradas metodologias convencionais tinham – e ainda têm – foco nos conteúdos e nos modos de transmiti-los às crianças. Surge, então, as inúmeras listas de conteúdo a serem repassados aos estudantes, organizados em séries e com propostas metodológicas prontas e acabadas, sem a participação democrática e protagonismo que se espera de uma educação com vistas à formação humana em sua integralidade. Ainda que, com o passar do tempo e com inúmeras propostas inovadoras e voltadas às práticas que deixam de lado os excessos de conteúdo e consideram importantes o olhar sobre os aspectos emocionais dos sujeitos que aprendem, pareça para nós ainda haver muito a se fazer no sentido de atualizar a educação brasileira.

Atualização com o intuito de promover uma educação em que os estudantes participem ativamente do processo de aprendizagem, considerando os aspectos cognitivos e afetivos daqueles que aprendem. Uma educação que não priorize apenas o desenvolvimento da dimensão cognitiva e lógico-matemática de seus alunos e suas alunas. De fato, solicita que a educação assuma funções mais abrangentes que incorporem em seu núcleo de objetivos a formação integral do ser humano (ARAÚJO, 2003, p. 157).

Nesse aspecto, a consideração de que a formação dos sujeitos são construções sociais em que o papel do adulto professor tem singular importância para as aprendizagens é de vital relevância para o que aqui valorizamos e nos propusemos a dialogar, que é educação integral.

De acordo com Katz (1999, p. 41),

As crianças pequenas dependem dos adultos em muitos aspectos de suas vidas e de suas experiências de aprendizagem; entretanto, o trabalho em projetos é a parte do currículo na qual seus próprios interesses, ideias, preferências e escolhas podem ter rédeas relativamente soltas.

O autor, além de reforçar o papel do adulto, do professor, como essencial na aprendizagem das crianças, reforça o papel das metodologias de projetos na escola como sendo uma das formas de atualização do currículo escolar em prol de uma educação integral, em que se considera o papel importante das afetividades, daquilo que afeta as crianças. Na proposta de uma educação integral em que se valorizam as dimensões múltiplas das crianças, bem como se consideram as metodologias como caminhos que favoreçam as aprendizagens, tornam-se importantes a autonomia e a sensibilidade dos educadores, que vislumbram o currículo escolar para além das páginas dos planejamentos e livros didáticos, mas para os conteúdos emergentes que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Tão importante quanto pensar e problematizar as possíveis metodologias de trabalho que promovam a educação integral de qualidade no ambiente escolar, é a discussão sobre o que entendemos como currículo.

Não é nova a concepção de que os currículos refletem relações de poder (APPLE *et al.*, 2008; SACRISTÁN, 2013; SILVA, 2000), contudo a experiência vivenciada pelos professores, no dia a dia da sala de aula, coloca em xeque projetos de futuro conflitantes e força os professores a encararem a perspectiva de que existem ideais de futuro do outro e para o outro. Este currículo, que antes era prescrito e aceito pelos professores, passa a compor um território em disputa (ARROYO, 2011). Escolhas daquilo que se intenta trabalhar com os estudantes a partir das leituras das situações locais, por exemplo.

A partir da consideração e ressignificação do currículo, é importante considerar, como anteriormente fizemos, as metodologias ativas como sendo as que dão abertura para uma ressignificação curricular. Visualizamos que, com a clareza do que seja um currículo escolar, em especial na educação da infância, tem-se maior clareza de como podem ser propostos novos métodos de ensino.

O protagonismo escolar, nas ações das coisas do mundo, se faz a partir do olhar para a vida cotidiana das crianças que são capazes de colaborar significativamente para a construção curricular das escolas. Um olhar atento às necessidades e curiosidades dos grupos de sujeitos nas escolas que chamam a atenção pelos seus comportamentos variados, distrações, trocas de conhecimentos e até mesmo refutação ao que é proposto pelos professores nas atividades diárias, é o primeiro passo para a compreensão da necessidade de se olhar o currículo como os conteúdos necessários e emergentes do dia a dia da vida social dos sujeitos.

Dois pontos de vista contrastantes têm sido enunciados. O primeiro define o planejamento como um método de trabalho que estabelece de antemão objetivos educacionais gerais, juntamente com objetivos específicos para cada atividade. O segundo define o planejamento como um método de trabalho no qual os professores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam objetivos específicos para cada projeto ou cada atividade de antemão. Em vez disso, formulam hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança. Esse segundo tipo de planejamento é chamado por nós de “currículo emergente.” (RINALDI, 1999, p. 113)

A expressão currículo emergente, de fato, traz consigo a proposta de uma formação integral das crianças; o vir a ser, a construção coletiva. As infâncias, no sentido plural da palavra, são o espaço ideal para o trabalho com as metodologias ativas, dada a não fragmentação das disciplinas, como ocorrem nos ensinamentos fundamental e médio, na maioria dos casos. As perguntas, característica peculiar da metodologia de projetos, são o que movimenta a formação científica das crianças e, consideramos, já na primeira infância, o tempo ideal para a construção humana.

Madalena Freire, na década de 1980, abordava o papel da metodologia de projetos, por exemplo, na educação infantil, na obra “A paixão de conhecer o mundo”. A autora faz uso das narrativas das crianças com o objetivo de conhecer o mundo, imagens e narrativas que apresentam a construção dos conhecimentos.

É procurando compreender as atividades espontâneas das crianças que vou, pouco a pouco, captando os seus interesses, os mais diversos. As propostas de trabalho que não apenas faço às crianças, mas que também com elas discuto, expressam, e não poderia deixar de ser assim, aqueles interesses. Por isso é que, em última análise, as propostas de trabalho nascem delas e de mim como professora. Não é de se estranhar, pois, que dela, ao mesmo tempo em que vão entendendo o meu papel de organizadora e não de “dona” de suas atividades. Daí a importância de salientar esse papel do professor como organizador. Organizador no sentido, porém, de quem observa, colhe os dados, trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos da ação do professor (FREIRE, 2007, p. 21).

Trabalhar a metodologias ativas é trabalhar com a escuta ativa, com o olhar sobre os interesses, da liberdade de participação ativa nas construções coletivas e, por isso, a construção de um conceito de currículo escolar que ultrapassa os limites das páginas de livros didáticos e de planejamentos previamente organizados e prontos para serem descarregados nas salas de aula como forma de conhecimento escolar.

(...) o que tenho observado, sentido nas crianças (e em mim), como reflexo de nosso trabalho, é um grande entusiasmo, os desafios sendo enfrentados com alegria e prazer. O que nos dá a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim para a vida aqui e agora. (FREIRE, 2007, p. 50).

Dewey defende uma educação progressiva assentada na conexão entre a experiência primária e a experiência mais elaborada e defende uma educação baseada na investigação protagonizada pela própria criança, tornando-a sujeito de seu próprio conhecimento, ou seja, o aprender fazendo. Temos, assim, um argumento para o que aqui defendemos como caminhos para a educação integral a partir da ressignificação do currículo e das metodologias que ultrapassam séculos: a ancoragem em propostas deweyanas.

É, portanto, compreender a educação, de modo macro, como uma construção social elaborada para e pelas crianças em um conjunto ativamente negociado de relações sociais que trazem suas demandas de fora para dentro, da vida social para os espaços de educação escolar, e não o contrário. Embora as infâncias sejam conjuntos biológicos, a maneira como elas são entendidas é determinada socialmente. Por essa perspectiva, é importante considerar as crianças como atores sociais, partícipes da construção e determinantes de suas próprias vidas, mas também da vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuintes para as aprendizagens como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental.

Acreditamos, portanto, que a proposta de uma educação integral, de fato, possa acontecer desde que se considere o papel social e ativo dos sujeitos que aprendem e constroem, em parceria com o educador, que formulam e desenvolvem suas aprendizagens a partir do que vivem. É a partir disso que a ressignificação do currículo para a educação se concretiza, pois serão consideradas as realidades emergentes de contextos plurais em que vivem as crianças. Em extensão, vale a pena ratificar a ideia de que as metodologias ativas e o papel protagonista de todos os envolvidos, o que lhes são característicos, são os que colaborarão para uma verdadeira revolução nas escolas, visto que, como pontuamos, necessitam ser atualizadas, dada as novas configurações de ensinar e aprender demandadas pelas novas tecnologias nos últimos anos e que exigem e motivam novos fazeres da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a discussão sobre a importância de se promover educação integral nos espaços formais de educação não seja recente e que um esforço grande já tenha sido realizado para que as escolas inovem em suas metodologias e práticas diárias, ainda há muito o que se fazer nessa direção.

O diálogo com pesquisadores que já se debruçaram sobre pesquisas sobre os efeitos nas metodologias ativas, bem como a ressignificação do currículo escolar na busca de aproximar os conteúdos de base das disciplinas ofertadas para os estudantes na escola, nos deram sustento para a continuidade de nossa pesquisa e na busca de melhor oferecer neste trabalho subsídios que possam colaborar para práticas pedagógicas que possam, de fato, favorecer a formação do estudante como um todo.

Acreditamos que, por meio de um novo olhar sobre a forma como os conteúdos se tornam prioridade para os planejamentos de ensino, em que a vida social, os desejos e curiosidades dos estudantes sejam considerados, a escola e suas atividades possam fazer mais sentido para a vida acadêmica de todos. Por extensão, as metodologias que procuram inserir os estudantes de forma participativa na construção de seu conhecimento é outro fator que colabora sobremaneira para que a educação integral ocorra de fato.

Além disso, é válido dizer que nossa preocupação, o que nos motivou à produção dessa pesquisa bibliográfica e das problematizações realizadas no decorrer deste artigo, imprime nosso desejo de colaborar para que a formação inicial e continuada de professores, sobretudo da educação básica, possa ser atualizada, uma vez que os atuais documentos que fundamentam o trabalho do professor no Brasil se dirigem para repensar práticas diárias da escola que não priorizem apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais dos sujeitos, favorecendo, portanto, que se promovam aprendizagens de forma integral.

Sendo assim, coube-nos também a responsabilidade de, ainda que brevemente, explanar o conceito de educação integral e escola em tempo integral com o objetivo de desmistificar os conceitos e o senso comum que emergem dessas expressões.

Acreditamos, por fim, que nosso levantamento bibliográfico, bem como as ponderações trazidas sobre metodologias, currículo e escola em tempo integral, possa colaborar para que novos pesquisadores volvem seu olhar para conteúdos que fomentem discussões que possam contribuir para melhorias no ensino e nas aprendizagens escolares.

PAIXÃO, S. V. Questions about methodologies and curriculum in promoting integral education. *Educação em Revista*, Marília, v. 22, p. 11-26, 2021, Edição Especial 2.

ABSTRACT: Although the concept of integral education is already part of numerous documents that guide the work of the teacher, it seems to us that the concept of what, in fact, is an integral education is not so clear to many educators. This article seeks to discuss some theoretical and conceptual positions that underlie the concept of Integral Education in the official documents that organize the work of the teacher in Brazil, problematizing the active methodologies and the curriculum as paths for the construction of this education. The concept of integral education and full-time schools as they appear in the documentary records, especially the political pedagogical projects of schools, requires that this very important and current theme in the Brazilian education scenario be problematized, especially with the arrival of the BNCC (BRASIL, 2017). From the literature review on the concept of integral education as well as problematizations about active pedagogies and the curriculum, we will seek information to understand what it really means to promote Integral Education in the context of school institutions.

KEYWORDS: Integral education. Full-time schools. Curriculum.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Afetividade na escola alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.
- APPLE, M. W. et al. *Currículo, poder e lutas educacionais com a palavra, os subalternos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 dez. 2017, Seção 1, pp. 41-44. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2018.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 de jun. de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 maio 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- CAVALIERI. Escolas de tempo integral versus alunos de tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, 2009, p. 51-64.
- FILVOCK, F. Solange; TEIXEIRA, F. Cristina. Análise da relação homem natureza nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais: Educação Ambiental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2006, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC/PR, 2006 Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-066-TC.pdf>. Acesso em: 29 maio 2016.
- FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.
- KATZ, Lilian G. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. v. 1. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José E.; RODRIGUES, Verone. (orgs.). *Jonh Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2011.
- MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva; LEAL, Aurora et al. *Falemos de sentimentos: a afetividade como tema transversal*. São Paulo: Moderna, 1999.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Pedagogia de projetos: etapas, papéis e atores*. São Paulo: Érica, 2008.
- NUNES, César. A Educação como direito e o direito a educação integral na superação do reducionismo profissionalizante conservador. In: CORRÊA, H. E. R.; FIORUCCI, R.; PAIXÃO, S. V. (orgs.). *Educação (integral) para o século XXI: cognição, aprendizagens e diversidades*. Bauru, SP: Gradus Editora, 2021.
- SACRISTÁN, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVEIRA, A. *Importância da afetividade na aprendizagem escolar: o afeto na relação aluno-professor*. Secretaria da Educação/PR, 2017. Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuaacao/psicologia-escolar/a-importancia-da-afetividade-na-aprendizagem-escolar-o-afeto-na-relacao-aluno-professor>. Acesso em: 15 fev. 2018.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAM, G. *As cem linguagens da criança – a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. v. 1. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1999.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v. 14, p. 56-81, 2016. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/26354/19389>. Acesso em: 26 fev. 2019.

Recebido em: 03-06-2021.

Aprovado em: 30-08-2021.