

Educação integral, tempo integral e currículo*

Full time integral education and curriculum

Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho**

Dayse Martins Hora***

* Este ensaio, revisto e ampliado tem, como base, trabalho apresentado durante o VI Colóquio sobre Questões Curriculares e II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares (UERJ/20004).

** Doutora em Educação - UNIRIO. Rua Dezenove de Fevereiro, 123, apto. 503, Botafogo – Rio de Janeiro. CEP 22280-030. e-mail: ligiamartha@alternex.com.br.

*** Doutora em Educação - Currículo - UNIRIO. Rua Paulino Fernandes, 66/401. Botafogo – Rio de Janeiro. CEP 22270-050. e-mail: daysehora@yahoo.com.br.

Resumo

Na história das instituições escolares brasileiras, os Grupos Escolares sobressaem-se como uma proposta para efetivar o projeto político republicano de reforma social e difusão em massa da educação popular. No estado do Rio de Janeiro, outro destaque mais recente que, de certa forma, se assemelha ao objetivo daqueles Grupos pode ser encontrado nos Centros de Educação Integral (CIEPs). Tomando o currículo como foco e pautando nossa investigação sobre a relação entre educação integral e diversificação curricular, tencionamos resgatar uma parcela da história dessa instituição escolar. A partir da análise de entrevistas gravadas com professores regentes de turma e corpo técnico-administrativo, em uma amostra de quatro CIEPs do Rio de Janeiro, discutimos suas concepções sobre educação integral e diversificação curricular. Constatamos que esses profissionais não possuem definição segura sobre o que sejam educação integral e diversificação curricular, concepções relevantes que funcionam como matrizes de suas práticas.

Palavras-chave

Educação Integral. Currículo. Educação Fundamental.

Abstract

In the history of Brazilian teaching institutions, the School Groups have an outstanding role as a proposal for giving effectiveness to the republican political project of social reformation and the diffusion of mass education. In the State of Rio de Janeiro, another recent highlight, in a way, resembling the goal of those School Groups can be found in the Centers of Integral Education (CIEPs). Having the curriculum as a focus and basing our investigation on the relation between integral education and curricular diversification, we intend to rescue a parcel of this educational institution. From the analysis of recorded interviews with teachers and technical administrative staff, in a four-CIEP sample in the city of Rio de Janeiro, we discuss their conception of integral education and curricular diversification. We stated that these professionals lack a safe definition of what integral education and curricular diversification are important conceptions that work as a basis for their practice.

Key-words

Integral Education. Curriculum. Elementary Education.

1 Um tema no caminho

No processo de produção da escola primária, na forma como a conhecemos hoje, é possível identificar fatores que se construíram em meio ao conjunto de mudanças da sociedade capitalista. A escola de massa é uma resposta ao aumento de demandas sociais, no início da República no Brasil – final do século XIX e início do XX. Como consequências dessas mudanças, podemos destacar as novas formas de organização de espaços e tempos para a educação, fato materializado, inicialmente, nos primórdios da república, na criação dos Grupos Escolares que, de acordo com Souza (1998), foram uma estratégia de se efetivar o projeto político republicano de reforma social e difusão da educação popular.

Os Grupos Escolares problematizam as formas de organização e seleção de conteúdos, dos espaços e dos tempos na constituição de uma cultura de escola pública para a infância e inauguram o que identificamos, nos dias atuais, como escola (pública ou particular). Nessas instituições se aperfeiçoaram as idéias de uma Escola Graduada, uma escola em séries. Tínhamos, até então, um curso primário que se constituía de três cursos, perfazendo um total de 6 anos. A seriação, os turnos e a racionalização do trabalho pedagógico nos Grupos Escolares é uma novidade do século XX. Existir um prédio próprio para a escola, com uma representação arquitetônica para a cidade, este também é um fato inovador. Discutir que conteúdos seriam mais adequados para a educação primária popular estava no contexto de garantir uma resposta a

demandas sociais crescentes e ávidas por educação. Os processos econômicos estão em mudança; as populações se deslocam do campo para as cidades; a indústria, ainda que timidamente, emerge e necessita de gente que saiba ler, escrever e contar.

Em contexto de exigências sociais crescentes e diferenciadas por educação de massa como esse, as questões que se apresentam se referem não somente à quantidade, mas também, à qualidade. Nesse sentido, as tentativas de resposta para a educação de massas continuam, ao longo da história, como um grande desafio e exigem novas políticas públicas de educação. Na mesma linha de raciocínio de adequações ao atendimento de massa estão as propostas de ciclos, por exemplo, mas que não serão nosso escopo de estudo, no momento.

Uma das instituições contemporâneas criadas como proposta de ser uma das possibilidades de resposta a estas demandas foram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Neles se estabeleceu como questão central a discussão dos tempos e espaços de educação, o que faz pensar como o projeto vem historicamente administrando um processo de escolarização de massas no sentido da sua emancipação, buscando garantir educação integral em tempo integral.

Aguça nossa tarefa de investigação pensar sobre as práticas curriculares construídas no cotidiano da instituição escolar CIEP com objetivo de ser um projeto inovador. Seriam o espaço e o tempo integral, da forma em que foram tratados na referida instituição escolar, uma solução para a edu-

cação de massas que se quer de qualidade? O que o projeto tem hoje de diversificado em sua proposta curricular, em relação a outras instituições escolares? Como os sujeitos responsáveis pela realização do projeto entendem tempo integral e educação integral?

Os debates acerca da produção curricular no cotidiano da escola tornam-se cada vez mais acirrados no campo acadêmico nacional. Entretanto, questionamos, muitas vezes, sobre a eficácia dessas discussões, principalmente quando, em trabalho de campo, verificamos a distância que se mantém entre o proclamado na academia e o realizado na prática pedagógica. A proposta de uma Educação Integral que tem por referência histórica, no Brasil, desde as práticas anarquistas e integralistas das décadas de 1920 e 1930, passando pelas formulações de Anísio Teixeira, até a constituição do projeto dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs –, implementado por Darcy Ribeiro no estado do Rio de Janeiro, é um exemplo desse distanciamento entre o que é debatido pelos intelectuais da educação e a realidade do cotidiano das escolas.

Seja para um projeto de educação integral, ou para qualquer outra proposta na área, sabemos seguramente que sua materialização se engendra na produção do artefato denominado currículo. Estabelecendo-o como foco, e pautando nossa investigação sobre a relação existente entre educação integral e diversificação curricular, pretendemos visualizar parte significativa dos processos educativos que interagem no cotidiano da instituição escolar “CIEP”.

Nesse sentido, o presente ensaio discute a relação diversidade curricular e educação integral, a partir de material coletado durante a quarta fase da pesquisa Análise Situacional das Escolas Públicas de Horário Integral¹. A base desse material são entrevistas gravadas com professores regentes de turma e corpo técnico-administrativo, em uma amostra de quatro CIEPs situados no Estado do Rio de Janeiro. Metodologicamente, ao procedermos à análise do conteúdo desses instrumentos (BARDIN, s/d), realizamos inferências e destacamos pontos que nos permitem perceber a que distância das teorias exaradas na academia estão aqueles que, cotidianamente, fazem a educação no estado do Rio de Janeiro.

Ao lado dessa análise de conteúdo, objetivamos também desvelar o quanto o estudo do currículo praticado tece sobre a história de uma instituição escolar – o CIEP –, com os riscos que sabemos correr quando da tentativa de realizar reflexões teórico-metodológicas acerca de uma história em curso. No entanto, acreditamos que fazer história das instituições escolares é perpassar pelas inúmeras possibilidades de estudá-las, tanto a partir das concepções que consolida quanto das práticas que engendra. Esta última – a prática – será nosso campo de investigação tendo, como base, a história do currículo praticado nos CIEPs.

2 Sobre currículo e diversificação curricular

A temática da diversificação curricular é recorrente nos estudos da prática pedagógica. Entretanto, nos parece que, nos

últimos anos, é uma citação ou uma referência difusa, carente de maior investigação, principalmente no que se refere à busca de entendimento das relações conteúdo-forma. Podemos destacar algumas formas de compreendê-la.

Uma possibilidade é defini-la como um conjunto de práticas diferenciadas, realizadas em sala de aula, com o objetivo de constituir múltiplas possibilidades de apreensão dos conhecimentos escolarizáveis. Caberia também entendê-la como práticas sistemáticas e integradoras de atividades diferenciadas, visando igualmente a apreensão de conhecimentos escolares. Neste ensaio, tentaremos uma abrangência, ainda limitada para o tema, abordando as dificuldades que têm os professores em trabalhar a diversificação curricular, na medida em que a confundem, por vezes, com atividades diversificadas a serem ministradas por outros profissionais em outros espaços, escolares ou não.

Nesse sentido, ao pensarmos em currículo e diversificação, precisamos refletir também sobre a relação entre os processos de comunicação e os conteúdos a serem comunicados, o que parece óbvio, mas quase sempre é esquecido. De diversas formas, o ser humano necessita da comunicação. É por ela que se pergunta sobre o mundo que o cerca, interage com os outros seres humanos, buscando respostas e é igualmente através dela que busca produzir conhecimentos sobre o mundo e no mundo.

Ainda que perante as várias possibilidades da comunicação como mediadora do trabalho, vamos nos deter no ato e na prática específica da atividade do professor.

A comunicação se processa quando a informação chega do outro lado, quando o outro compreende aquilo que queremos comunicar. No caso do professor, não basta que a informação chegue ao outro, é preciso que a compreensão se faça de maneira correta, ou seja, que o conteúdo da informação seja comunicado na íntegra, sem vieses, sem distorções; que os conceitos relativos a este conteúdo sejam preservados em suas origens, em seu processo de construção e em suas possibilidades de aplicação.

Na grande maioria das vezes, a nossa preocupação é muito grande com o conteúdo da informação e nos esquecemos da forma como o comunicamos. E para pensar na forma, podemos nos valer das metáforas, das analogias, da ilustração, de uma gama enorme de linguagens e/ou tecnologias, ou seja, dos recursos próprios às diferentes linguagens de cada área do conhecimento, ou mesmo de linguagens pertencentes a outras áreas, mas que permitam esse trançar metodológico. Por outro lado, às vezes o professor se prende não à forma de comunicar, mas à fôrma, à receita de bolo, ao procedimento massivo, à homogeneização, à prescrição, perdendo o que ele tem de mais profícuo e prazeroso: a capacidade de criação, a arte do fazer pedagógico e a busca de novos insights para sua prática profissional.

Zeickner (1992) nos aponta para o conceito de professor reflexivo – aquele que é capaz de refletir sobre sua própria prática, reconstruindo-a em relação às teorias, num continuum em que a prática realimenta a teoria e vice-versa, constituindo assim o *practicum*. Parece simples, dito da forma

como o dissemos mas é, na realidade, o âmago do trabalho pedagógico e, talvez, seja o grande diferencial do professor: a sua capacidade de reflexão, não somente sobre o trabalho ou do trabalho que realiza, mas também e, principalmente, no trabalho pedagógico durante a ação educativa, que inclui não apenas os procedimentos do planejamento ou da avaliação, mas também o fazer no cotidiano da prática escolar, a partir de uma teoria que lhe confere somente as pistas como um instrumental que precisa ser revisitado e ressignificado, não a cada ano letivo, mas a cada momento, a cada situação no cotidiano das práticas educativas.

Na situação que evidenciamos no parágrafo anterior, estamos nos referindo à capacidade de cada professor de criação e recriação, no contato direto com a realidade dos sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico, quer sejam crianças, jovens ou adultos; quer estejam esses sujeitos nos mais diversos espaços educativos: a escola, os museus, o cinema, o teatro, o espaço de trabalho. Acreditamos que essa constituição profissional² não deve ser vista como um atributo natural, mas como uma construção social, ou seja, condição inerente à formação complexa do magistério, sem que seja uma visão romântica do trabalho docente. Preocupamo-nos, assim, com uma formação de professores que seja capaz de identificar conflitos, contradições, dilemas sociais; que seja capaz de encontrar propostas de trabalho para desvelarem questões políticas, éticas, religiosas, econômicas, culturais, e construir práticas diferenciadas para cada situação a que são expostos

no cotidiano; além disso, que se permitam trabalhar integradamente, por meio de planejamento coletivo capaz de constituir espaços de apreensão de conhecimentos múltiplos.

É nesse contexto que podemos nos debruçar sobre questões como diversificação curricular, educação integral e atividades diversificadas. A pesquisa que desenvolvemos sobre concepções e práticas de educação integral e(m) tempo integral implementadas nos CIEPs³ do Estado do Rio de Janeiro nos possibilitou refletir, obviamente, sobre a própria concepção de educação integral, principalmente se levarmos em conta a existência de atividades diversificadas na proposta político-pedagógica que a constituiu.

Segundo O Livro dos CIEPs, considerado como obra representativa dessa proposta, aquelas instituições públicas de ensino,

[...] funcionando em regime de dia completo [...] ministra aos alunos currículo do 1º grau, com aulas e sessões de Estudo Dirigido, além de oferecer atividades como esportes e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global de cada aluno. [...] Em contraste com as escolas superlotadas, o CIEP é uma verdadeira escola-casa, que proporciona a seus alunos múltiplas atividades⁴, complementando o trabalho na sala de aula com recreação, esportes e atividades culturais. (RIBEIRO, 1986, p. 42)

Uma análise da afirmação acima evidencia a existência de uma multiplicidade de atividades em distintas formas de expressão humana – música, dança, animação cultural, esportes, biblioteca – que deveriam interagir, em ações previamente

planejadas com objetivos definidos para o trabalho interdisciplinar. Da forma como a entendemos, esta visão abre espaço para a diversificação curricular, na medida em que a ação educativa ocorre entre as várias atividades diferenciadas, se planejada coletivamente, de modo integrado. Contudo, nem sempre o texto escrito corresponde à realidade: o fato de os CIEPs possuírem atividades diversificadas não garante a diversificação curricular – processo de dinâmica interna das relações conteúdo-forma –, inerente às propostas de organização e seleção de conteúdos e de objetivos em cada campo dos diferentes conhecimentos escolarizáveis.

Nesse sentido, mais de vinte anos após a apresentação da proposta dos CIEPs, continuariam essas escolas trabalhando sob essa perspectiva? Acreditamos que o trabalho de campo realizado nesses Centros Integrados, como parte da pesquisa já citada, nos possibilitou adentrar um pouco mais nesta reflexão, desta feita acrescentando-lhe as evidências da prática cotidiana. Caberia também perguntarmos sobre o problema da diversificação curricular em outros modelos de escola, que não os CIEPs, o que serve de recomendação, evidentemente, para trabalhos futuros.

Quanto ao problema eleito, é oportuna a busca de referências teóricas sobre currículo. Somente quando estamos dispostos a refletir sobre as nossas práticas é que podemos desvelar e questionar o que a Nova Sociologia da Educação (N.S.E.) chamou de caixa preta da escola. E por que chegar a essa caixa preta? Porque nesse momento histórico de produção do campo

de estudos do currículo, os pesquisadores arregaçaram as mangas na constituição de uma Sociologia do Currículo que permite trabalhar, como questões centrais, o que cremos ser de imensa valia na compreensão do conhecimento escolar e da diversificação curricular como um conjunto de mediações entre conteúdo e forma.

A N.S.E. pôs o dedo na ferida com suas perguntas contumazes para a produção dos currículos: Por que uma disciplina, um conteúdo, e não outro? Por que uma forma de seleção e de organização e não outra? Quais processos de valoração determinam certas configurações curriculares e não outras? E ainda, quais interesses sociais justificam os mecanismos seletivos que produzem o que chamamos de currículo escolar? Michel Young (1986) faz severa crítica à tendência de se tomar as categorias curriculares como naturais. Coube à sociologia do currículo a tarefa de desnaturalizá-las, desvelando o seu caráter histórico, social, cultural, contingente e arbitrário.

As questões de compartimentalização e fragmentação do conhecimento escolar são, sem dúvida alguma, das mais criticadas nos estudos de currículo. As defesas por integração se fazem em propostas de diversos trabalhos e de longa data, o que se evidencia em autores como Decroly, Kilpatrick, Dewey, Bernstein, dentre outros. Em linhas gerais, as interpretações dos processos de disciplinarização na escola tendem a se derivar da análise dos processos de disciplinarização no campo científico.

Se entrarmos então por discussões sobre disciplinas escolares, seus conteúdos e os saberes escolares, vamos com certeza

nos impor outra questão – as formas de organização curricular –, o que significa enfrentar a organização do conhecimento escolar para basicamente analisar a disciplinaridade e a integração.

De certa forma, há uma tendência a interpretar o conhecimento escolar como uma adaptação do conhecimento científico para fins de ensino. Entretanto, os estudos de história das disciplinas escolares de Goodson (1995), os princípios de recontextualização de Bernstein (1996) e o entendimento de que existe uma epistemologia escolar nos fazem questionar a relação direta entre conhecimento científico e conhecimento escolar. A lógica científica no contexto escolar é sempre uma lógica recontextualizada, engendrada por interesses sociais mais amplos. O conhecimento escolar é um amálgama, é *sui generis*, próprio da cultura escolar (FOURQUIN, 1993).

Develay (1995) defende que o conhecimento escolar não tem apenas o conhecimento científico como saber de referência. Há vários saberes que se juntam às práticas sociais de referência, nas quais se incluem atividades sociais diversas de pesquisa, produção, engenharia, bem como atividades culturais. Vale lembrar aqui que, historicamente, as propostas de educação integral primaram sempre por essa linha, na medida em que, ao proporem a formação do homem completo, abrem caminhos para a existência, no espaço formal da escola, de múltiplos conhecimentos sociais e culturais que são escolarizados.

Assim sendo, para a realidade que consolidou os CIEPs, acreditamos que o trabalho pedagógico se vê no enfrentamento

do conflito entre as forma de organização dos currículos, entre o disciplinar e o integrado. Em outras palavras, a realidade dos textos escritos sobre a concepção de educação integral em tempo integral vigente naquelas escolas apontava para esse currículo integrado,

A obtenção do êxito na implantação do 2º Programa Especial de Educação exige profissionais qualificados e comprometidos com a sua proposta político-pedagógica. Para isso, articulam-se e integram-se fazeres que possibilitam o surgimento da prática educativa por ela anunciada [...] As ações pedagógicas desenvolvidas no CIEP emanam de uma visão interdisciplinar, de modo que o trabalho de cada professor integre, complemente e reforce o trabalho dos demais (CIEPs e CIACs – a educação como prioridade, s/d, p. 21-35).

Reafirmando a importância de professores e educadores das várias atividades diversificadas existentes no espaço escolar trabalharem em conjunto, nos momentos de planejamento coletivo existentes no horário da escola, o projeto político-pedagógico dos CIEPs impunha sua feição à escola pública e à educação pretendida – interdisciplinar, integrada e comprometida com a formação integral da criança.

No entanto, a prática educativa nem sempre apontou para essa concepção curricular. Na investigação realizada, podemos verificar o quanto as categorias discutidas neste ensaio inexistiam, de forma articulada, nas concepções e práticas dos professores que trabalhavam, cotidianamente, naqueles espaços educativos. É sobre esse descompasso que pretendemos falar.

3 CIEPs, educação integral e diversificação curricular : uma equação sem caminho?

A investigação a que já nos referimos neste ensaio teve seu início no ano 2000. No ano de 2003, em sua quarta fase, apesar de mantermos seus objetivos gerais, delimitamos sensivelmente o campo de pesquisa uma vez que, em trabalho extensionista realizado no ano de 2002, travamos contato mais estreito com as atividades de professor da Escola de Medicina da UNIRIO, um dos responsáveis pela alocação do corpo médico nos CIEPs do estado do Rio de Janeiro⁵. A partir desse contato inicial, percebemos que podíamos trabalhar em parceria, uma vez que a educação inte-

gral era, igualmente, uma das prioridades daquele grupo de Saúde, na discussão com os profissionais enviados a cada instituição escolar.

Nessa parceria, optamos por pesquisar os CIEPs já constituídos como polos da atividade de Saúde, por entender que essa relação – educação e saúde – compreende um primeiro passo na direção de uma concepção avançada de educação integral e, em segundo lugar, pelos dados apresentados por essa equipe, estabelecendo como CIEPs-polo aqueles que contavam, minimamente, com os profissionais necessários à implantação desse tipo de educação. Da relação de onze CIEPs-polo, à época, escolhemos quatro para realizar nossas atividades de campo, a saber:

Código	CIEP	Município	Localização
CIEP A	CIEP 241 – Nação Mangueirense	Rio de Janeiro	Capital
CIEP B	CIEP 137 – Cecília Meirelles	Petrópolis	Interior
CIEP C	CIEP 369 – Jornalista Sandro Moreyra	Duque de Caxias	Metropolitana (Baixada)
CIEP D	CIEP 412 – Dr. Zerbini	São Gonçalo	Metropolitana

Quadro 01: Relação de CIEPs-polo pesquisados

Fonte: Relatório Final de Pesquisa: Análise situacional das escolas públicas de horário integral – fase 04. 2004

A escolha dos quatro CIEPs destacados não se deu aleatoriamente. Optamos por trabalhar com aproximadamente 30% do total de CIEPs-polo existentes na Secretaria da Defesa Civil, em dezembro de 2002, buscando aqueles que se situassem em diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro – Capital, Interior e Baixada – e, levando em consideração o tipo de pes-

quisa de campo que pretendíamos desenvolver, aqueles que estivessem mais próximos à capital.

Efetuamos três visitas a cada uma dessas instituições escolares. Na primeira, nosso objetivo foi o de estabelecer um primeiro contato com cada CIEP, conhecendo sua realidade e seu entorno. A segunda visita teve como meta a aplicação de

questionário e conversa informal com os respondentes ao referido instrumento. Na terceira e última ida a campo, objetivamos entrevistar profissionais das diferentes áreas de atuação⁶, no tocante ao seu entendimento sobre atividades diversificadas e trabalho integrado na educação em tempo integral. Nosso material de análise originou-se exatamente desta terceira visita ao campo.

As entrevistas foram bastante elucidativas no tocante ao tema de reflexão deste nosso ensaio. Pretendíamos verificar se aqueles profissionais, trabalhando em escolas que funcionavam em tempo integral, com atividades diversificadas, concebiam este componente curricular como construtor de educação integral e como o implementavam, em seu cotidiano. No entanto, para que verifiquemos as inferências e reflexões realizadas, cabe-nos aprofundar essa última afirmação.

Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando o e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora.

É importante destacar que, quando afirmamos que aquelas atividades integram o currículo escolar, referimo-nos a um envolvimento que não está presente no mero anexar “aulas” de música, de capoeira, de informática ao contraturno curricular. Referimo-nos, sim, à possibilidade das diversas atividades – diversificadas e de sala de aula – serem tratadas como conhecimentos escolares mediadores entre sujeitos cognoscentes e objetos cognoscíveis (FREIRE, 1998). O principal desses objetos é a sociedade, com seu conjunto de relações e práticas, na qual estamos inseridos e atuamos. Semelhante proposta implica planejamentos integrados, de forma que o aluno perceba que qualquer uma daquelas atividades faz parte do seu “ser” humano, ou seja, constitui sua educação completa, integral. É neste contexto que a diversificação curricular se faz presente.

Ponderadas essas concepções, perguntávamos: Que compreensão teriam os profissionais da educação que trabalham em CIEPs-polo sobre educação integral? Como a trabalhariam, na prática? A diversidade curricular, conforme a apresentamos neste ensaio, seria meta pensada e implementada no cotidiano desses profissionais?

Iniciando estas reflexões, é necessário dizer que nossa primeira constatação foi desalentadora: já na primeira visita ao campo, verificamos que 75% dos CIEPs pesquisados, ao contrário do que nos havia sido informado pelo Grupo de Saúde, não estavam trabalhando mais com uma educação integral em tempo integral. Ou seja, dos quatro Centros Integrados, apenas o

CIEP A apresentava infraestrutura de recursos materiais e humanos compatível com aquele funcionamento. Nos demais, o esquema era de um horário ampliado⁷.

Esta constatação inicial nos surpreendeu, levando-nos a outra série de questionamentos: se as instituições escolares pesquisadas não funcionavam dentro dos critérios da investigação, mesmo tendo sido contatadas por esse motivo, quais atividades estariam acontecendo naqueles espaços? Como se processariam essas atividades escolares dentro daqueles complexos educacionais⁸?

A partir das questões apresentadas, a surpresa inicial evoluiu para uma reflexão acerca da eficácia das políticas públicas educacionais no Estado do Rio de Janeiro, bem como sobre seu planejamento e implantação. Em outras palavras, problemas diários com um corpo docente bastante reduzido; carga horária incompatível com o trabalho a ser realizado (de educação integral em tempo integral); ausência de profissionais variados para as atividades diversificadas; ausência de verba para merenda em número suficiente para, pelo menos, duas a três refeições diárias; enfim, esses e outros impedimentos demonstravam, em essência, o descaso do poder público em relação à manutenção da infraestrutura mínima de apoio a instituições escolares daquele porte e importância educacionais.

Nesse sentido, são bastante representativas as falas de docente do CIEP C e da diretora do CIEP B:

Sempre buscamos esse trabalho integrado, mas sempre nas “brechas do sistema”. [...] Porque você não tem um tempo específico

pra estar planejando junto [...] dentro da medida do possível eu busco [...] Agora só para ele ficar dentro de uma escola pra cumprir horário, sem ter os instrumentos que possibilitem ele fazer um trabalho qualitativo.. (CIEP C – Profissional A; grifos nossos).

[...] Então a escola está assim, a gente deseja, mas por “n” motivos não está podendo no momento oferecer esse tempo integral [...] falta o professor de educação física, uma bibliotecária formada. A parte médica não, porque o Corpo de Bombeiros nos dá bons profissionais [...] Mais professores, abrir um concurso pra 40 horas [...] E falta pessoal para isso, falta merendeira, falta pessoal de apoio, faltam professores, profissionais na área de educação física, na parte de leitura, professores para darem estudo dirigido. Espaço a gente tem, os espaços dos CIEPs são muito bons, mas realmente faltam esses profissionais. (CIEP B – Profissional B; grifos nossos).

Uma análise das duas falas, ao (re)colocar alguns dos problemas detectados, levanta situações diretamente relacionadas às nossas reflexões neste ensaio. Verificamos que a profissional do CIEP C tem uma concepção de educação integral bastante definida – porque você não tem um tempo específico pra estar planejando junto⁹. E que a profissional do CIEP B, ao fundir educação integral e tempo integral, enumera atividades diversificadas que considera fundamentais nessa concepção de ensino mas que, administrativamente, não têm como manter, tendo em vista a precariedade das relações entre as escolas e as secretarias.

Contudo, se atentarmos especificamente para a tríade com que trabalhamos – educação integral, atividades

diversificadas e diversificação curricular – como os profissionais dos CIEPs pesquisados a estarão construindo? As falas abaixo são, novamente, bastante elucidativas:

Eu trabalho aqui desde 94 [...] e de lá pra cá a gente sempre trabalhou na perspectiva de projetos [...] nós trabalhamos com projeto integrado com a parte pedagógica, no momento em que a gente participa também do conselho de classe e as propostas, por exemplo, nesse ano, no início do ano, nós participamos e definiu-se trabalhar quatro temas e nesses quatro temas a biblioteca entrou no relacionado à saúde, com palestras, junto com o centro médico e agora, neste bimestre, nós estamos trabalhando com a oficina literária. (CIEP D – Profissional B; grifos nossos).

[...] É uma educação que não só trabalha o currículo obrigatório, mas trabalha a realidade do aluno, a cultura, os valores [...] nadando contra a maré, mas a gente vai... juntando educação e cultura [...] me vejo o tempo todo fazendo este elo entre cultura, educação e arte [...] Todas as oficinas são, de alguma forma, ligadas a alguma matéria do currículo. (CIEP A – Profissional B; grifos nossos).

Educação integral é você ver o aluno num todo [...] eles tinham aula de artes, educação, aula de leitura, o vídeo. [...] Primeiro, nos tiraram as aulas extras, que nós chamamos de vídeo, artes, sala de leitura, educação física [...] Então o que falta nos CIEPs é deixar fluir novamente o horário integral, funcionando com todas as suas partes devidas. (CIEP B – Profissional D; grifos nossos).

[...] É uma eterna troca. Então o professor às vezes tem uma idéia, mas ele não sabe como desenvolver aquela idéia, então a gente se reúne com as várias disciplinas e faz um trabalho integrado. O professor de história, por exemplo, ele teve uma idéia

de um laboratório de paleontologia, aí nesse laboratório a gente trabalha matemática, estatística [...] Então eu como tenho assim uma parte musical e de artes plásticas também ajudei a trabalhar a confecção. (CIEP C – Profissional C; grifos nossos).

Conforme podemos constatar por meio das falas há, por parte de alguns dos profissionais desses Centros Integrados, uma relação bem marcada entre educação integral e atividades diversificadas. Para eles, o fato de trabalhar com idéias, projetos e/ou oficinas em que se fundem atividades da biblioteca, da saúde e da animação cultural às “matérias do currículo”; de existirem “todas as partes devidas” para fluir o horário integral já correspondem àquele elo. No entanto, estariam realmente pensando e praticando a diversificação curricular?

O que sustentaria essa prática seria a não compartimentalização. Quando um professor associa educação integral apenas com a presença de atividades diversificadas, novamente ele retoma a fragmentação do conhecimento e das práticas escolares, como consequência. Ou seja, ensino é uma parte do que se realiza na escola. Todas as atividades, diversificadas ou não, representam o complexo fazer escolar que se compartimentaliza ou é compartimentalizados pelos atores da escola. Se prestarmos mais atenção, os espaços destinados às diversas práticas também são dissociados: um território para as atividades de animação cultural, de artes, de esportes e as outras atividades da escola: o ensino é realizado na sala de aula, o desenvolvimento de atividades culturais, artísticas e esportivas nos espaços das oficinas correspondentes.

É essa visão difusa de alguns professores, que não identificam a escola como espaço de produção e reprodução do conhecimento, que fica por trás das suas práticas e dos seus discursos. Desta forma, o turno destinado ao trabalho em sala de aula é relacionado aos conteúdos isolados, descontextualizados e sem significado, ao invés de produção do conhecimento. Em contrapartida, o contraturno se destina a tudo que não é considerado ensino, como se estes espaços e tempos não fossem locus de conhecimento escolar sem distinção hierárquica em relação ao que recebe tratamento formal e disciplinar.

Continuando a reflexão que interrompemos, nos CIEPs pesquisados teriam todos os respondentes a mesma noção dos que acima relacionaram educação integral e atividades diversificadas sem atentar para a diversificação curricular que a relação pode encerrar?

Sim, aí depende do direcionamento que é dado pela direção, pela coordenação, pelos próprios professores, quando precisarmos da ajuda da biblioteca [...] o trabalho tem que ser direcionado por eles e aqui a gente trabalha como instrumento pra atingir o objetivo proposto por eles. (CIEP D – Profissional C; grifos nossos).

Verificamos na fala destacada que, para o profissional C do CIEP D, a diversificação curricular inexistente, assim como inexistente a relação entre as atividades diversificadas mantidas pela escola e seu trabalho diário. Para esse profissional, seu papel é o de trabalhar como instrumento pra atingir o objetivo proposto pelos professores...

Há também as falas que mesclam uma percepção do que seria Educação

Integral – como proposta de trabalho pedagógico –, com uma atuação profissional em tempo integral, na tentativa de dirimir as condições precárias de salários e garantir um mínimo de sobrevivência. Ou seja, é o profissional desempenhando uma rotina extenuante em várias escolas com sobrecarga de horários que está em Educação Integral:

Então na verdade esse projeto integrado [...] se resume a no início do ano a gente traçar um tema, chamado tema gerador, onde cada professor, dentro de sua área vai abordar. Ano passado eu cheguei a fazer algum trabalho nessa área sobre educação alimentar, já que o tema visava a saúde, eu na minha área de matemática e também integrado à área de química, a gente fez um trabalho [...]. Existe uma diferença entre educação integral e educação integrada. Educação integral [...] é aumentar o tempo de permanência do aluno na escola [...] onde ela tem num turno as aulas normais das disciplinas que ela tem que cumprir e no outro período ela tem, obviamente, alimentação, uma biblioteca à sua disposição para fazer consulta, os trabalhos, ela tem um professor para orientá-la [...] pra quem dá 46 horas semanais e é aula, não é hora, isso pra mim é educação integral. (CIEP D – Profissional E; grifos nossos).

Em síntese, podemos afirmar, a partir das falas apresentadas e de suas análises, que educação integral e atividades diversificadas são propostas que se identificam. No entanto, em relação à diversificação curricular, o que temos é uma inexistência dessa concepção, tanto em teoria quanto na prática cotidiana dos entrevistados.

Nesse sentido, perguntamo-nos: a equação tem um caminho? Talvez, na medida em que se encontrem conteúdo e

forma, teoria e prática, enfim, um trabalho pedagógico que vise ao ensino de qualidade.

4 Diversificação curricular e educação integral

Concluindo, verificamos que a investigação nos possibilitou destacar que o coletivo dos profissionais, no cotidiano do seu trabalho pedagógico naquelas instituições escolares de horário integral, não possui definição clara e segura sobre educação integral e diversificação curricular, concepções fundamentais que deveriam orientar o currículo dessas escolas, atuando como matrizes diferenciadoras de suas práticas em relação ao conjunto das escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro.

Diversificar o currículo está diretamente relacionado à pesquisa de novas formas de proporcionar a aprendizagem, o que nos remete a indagações sobre a relação conteúdo-forma para as diversas áreas do conhecimento: a Matemática, a Língua Portuguesa, as Ciências Naturais, os Estudos Sociais, bem como a Educação Artística, Educação Sexual, a Saúde, o Meio Ambiente, os Esportes em geral.

Isso exige qualificação do professor. O assunto não é novo, e sempre foi abordado na relação direta com a formação inicial e continuada desse profissional. Os problemas que surgem da inadequação entre conteúdo e forma, em qualquer área do conhecimento, precisam ser enfrentados nos diversos espaços educativos, formais e não-formais. A busca de superação das dificuldades, de eliminação de barreiras, do

questionamento dos erros precisa ser alvo de trabalho e pesquisa constante por parte do docente e daqueles que com eles trabalham. Não podemos nos esquecer de que o dilema nos procedimentos para efetivar a seleção e organização dos conteúdos e métodos é vivido pelo professor na sala de aula e também nas atividades diversificadas.

O que nos surpreende é a ausência quase total da capacidade de entender relações conteúdo-forma presentes em todas as atividades desenvolvidas na escola sem territorializá-las, ou seja, sem esquadrihar terrenos delimitados que servem e outros que não servem para o trabalho pedagógico. É como se o pátio, as salas de vídeo, de estudo dirigido, da animação cultural, da biblioteca, por exemplo, não fossem lugares de ações educativas..

As entrevistas deixam pistas para futuras pesquisas que se detenham mais na relação conteúdo-forma da prática docente. Porém, a investigação realizada permitiu verificar que os professores separam atividades diversificadas do seu trabalho em sala de aula e que estas seriam as responsáveis isoladas pela construção da Educação Integral; portanto, se não existem mais, não lhes diz respeito perseguir o objetivo da Educação Integral.

Em nossa compreensão, a diversificação curricular é a essência do trabalho docente e se caracteriza pela pesquisa da própria prática, evidenciando estratégias de ação educativa que propiciem relações conteúdo-forma mais adequadas ao ensino, o que pressupõe o exercício contínuo do docente. A prática frequente e persistente de abordagens diversificadas para as aulas po-

de ser transportada para qualquer atividade diversificada. A existência de um espaço escolar com atividades diversificadas deveria ser impulsionadora da criatividade para construir a diversificação curricular. Vamos dar exemplos concretos. Uma aula de História da África, na qual se tenha por objetivo estudar a influência da cultura africana no Brasil, pode ter como estratégias de diversificação curricular a aula de capoeira ou as atividades de animação cultural...

Na história dos CIEPs pesquisados, vemos que se perdeu uma característica importante de interesse para os estudos do currículo. A existência de atividades diversificadas como ampliação das possibilidades de diversificação curricular poderia ter se constituído em matriz curricular que diferenciaria, em qualidade, essas instituições escolares de outras escolas.

Finalizando, queremos afirmar nossa posição contrária a qualquer raciocínio que tome como base a culpabilização da vítima, nesse caso, o professor. Em quase todas as situações que envolvem a avaliação do trabalho docente ou do cotidiano escolar é lugar comum apontar "lacunas" e "mazelas" no tocante à sua formação e/ou sua atuação profissional. Entretanto, cabe destacar que reconhecemos as dificuldades que os professores enfrentam, até porque também somos professores e, apesar de exercermos nossas funções em contextos diferentes, não são menores as dificuldades encontradas.

Parece que se tornou fora de moda a denúncia das condições materiais concretas de trabalho nas escolas, principalmente nas redes públicas. Mas, quando temos entrevistados afirmando que desenvolver Edu-

cação Integral requer tempo, requer dedicação e quem trabalha no magistério sabe que tempo e dedicação é uma coisa que falta muito ao professor principalmente pela situação que [se] chegou de baixos salários não podemos simplesmente desconsiderar o discurso, nem tampouco naturalizá-lo.

Declarações deste tipo não são raras nas entrevistas com docentes, quer seja em CIEPs, outras escolas da rede pública ou mesmo nas instituições particulares. Portanto, não é possível tapar os ouvidos a essas queixas, pois são reais e se arrastam ao longo da trajetória histórica do magistério. Sem condições objetivas de trabalho, que abrangem inclusive um tempo qualitativo nas escolas para a formação desse docente, não há por que se falar em currículo, ou em diversificação curricular: torna-se discurso pretensioso, em terra improdutivo por falta de adubo. Políticas públicas de educação devem estar relacionadas diretamente com outras políticas, de saúde, econômicas e sociais, sem perder de vista o quanto a educação pode garantir de melhoria na construção da cidadania de um povo.

Como dissemos no início deste ensaio, as pesquisas acadêmicas denunciam problemas de formação inicial e continuada de professores, precariedade de recursos materiais e humanos nas escolas e isso já é feito, com repercussão nacional, desde a década de 1930, com os Pioneiros da Educação. Com certeza, estaríamos em outras condições se atuássemos no sentido de estreitar a distância entre o proclamado e o realizado, diria Anísio Teixeira, entre os valores proclamados e os valores reais na Educação Brasileira.

Notas

¹ A pesquisa tem como objetivos refletir sobre as concepções de educação integral e de tempo integral existentes entre os corpos docente, gestor e de funcionários dos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública (Estado do Rio de Janeiro) e analisar as práticas educativa e de gestão existente nas escolas pesquisadas, tendo em vista a implementação de concepções de educação integral e de tempo integral que levem em consideração as relações existentes entre educação, saúde, cultura e trabalho (Relatório Final de Pesquisa-julho de 2004).

² Pela expressão “constituição profissional” entendemos um conjunto de processos e práticas que principiam na formação inicial e que vão se reconfigurando ao longo da carreira docente, no entrelaçamento das diversas práticas sociais e profissionais.

³ Referimo-nos aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) criados nas décadas de 80-90 do século passado, no Estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de implantar uma educação integral em tempo integral.

⁴ Ao que o Programa Especial de Educação denomina de “múltiplas atividades” designamos, neste ensaio, como “atividades diversificadas”. Essas atividades seriam, entre outras, as relativas ao videoeducação; artes; animação cultural; saúde e oficinas diversas.

⁵ Referimo-nos ao professor Edson Liberal, que também trabalha na Secretaria de Defesa Civil, responsável pela contratação, alocação e coordenação do corpo médico encaminhado aos CIEPs. Constam desse corpo médico pediatras, dentistas e auxiliares de enfermagem.

⁶ Para fins de distribuição do questionário e entrevista, consideramos as seguintes áreas de atuação: 1. Ensino (Professores em sala de aula); 2. Cultura (Bibliotecário; auxiliar de biblioteca; auxiliar de museu); 3. Artes (Professor de Artes em geral, ou Animador cultural); 4. Saúde (Médico; odontólogo; enfermeira ou auxiliar; nutricionista; psicólogo); 5. Esportes (Recreador, ou professor de Educação Física).

⁷ Entendemos como horário ampliado aquele que se estende por mais de quatro horas diárias de atividades.

⁸ Referimo-nos ao espaço privilegiado existente nos CIEPs, com quadra de esportes, biblioteca e salas ambiente de artes; animação cultural e laboratórios (estas últimas, dependendo dos projetos das escolas).

⁹ É digno de nota que, para essa docente, uma educação integral depende de atividades diversificadas sendo planejadas junto, ou seja, há um elo entre todos os conhecimentos escolares presentes na dinâmica curricular e que se consolida no encontro político-pedagógico e epistemológico do planejamento.

Referências

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, [s.d.].

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Análise situacional das escolas públicas de horário integral do estado do Rio de Janeiro. Fase 04. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, 2004. Relatório final de pesquisa.

DEVELAY, Michel. De l'apprentissage à l'enseignement – pour une épistémologie scolaire. Paris: ESF, 1995.

FOURQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. CIEPs e CIACs. A educação como prioridade. Rio de Janeiro, 2º Programa Especial de Educação, [s.d.].
- RIBEIRO, Darcy. O livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Templos de civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- YOUNG, Michael. A propósito de uma sociologia crítica de educação. Revista brasileira de estudos pedagógica, Brasília , 67 (157), p. 532-537, 1986.
- ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

Recebido em 30 de janeiro de 2009.

Aprovado para publicação em 20 de março de 2009.