

EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA – NOVOS TEMPOS, ESPAÇOS E OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

Prof. Ms. Marcos Paulo Torres Pereira

(marcospaulo@unifap.br)

Prof. Esp. Fábio Freire do Vale

(fabio_seduc@maracanau.ce.gov.br)

RESUMO: O presente artigo trata-se de uma reflexão acerca do tempo e do espaço da escola à luz de estruturação e reestruturação de propostas didático-metodológicas educacionais no contra turno escolar, através de ações da educação integral alicerçadas nas proposições de que a ampliação do tempo diário da escola, de espaços e vivências educacionais responde às mudanças de concepção de educação escolar contextualizada, na qual se instrumentalizam vivências educacionais plurais às múltiplas necessidades do educando.

Palavras-chave: Educação integral; Tempos e espaços educacionais; Bens simbólicos.

1. CONSTRUINDO UM CONCEITO

A Educação Integral institui uma nova visão às escolas como locais geradores de conhecimento, como ativos no processo de ensino/aprendizagem e como ferramentas de acesso à educação, de forma a dotar de organicidade o processo de ensino/aprendizagem em uma realidade preñe de significados que possibilitem ao educando situações, experiências, instrumentos e conceitos à construção sócio cognitiva da aprendizagem.

A estruturação e a reestruturação de propostas didático-metodológicas educacionais no contra turno escolar, através das ações da educação integral, visa orientar todos os seus atores (estudantes, educadores, professores, pais e comunidade) acerca do valor social da educação, através da conscientização destes em relação à importância da formação do educando, enquanto ato e aprendizado social possibilitador de transformação.

Essas transformações se alicerçam nas proposições de que a ampliação do tempo diário de escola responde às mudanças de concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos, dada as novas condições da vida urbana e das famílias. A ampliação do tempo proporciona maior exposição dos

educandos às práticas e rotinas escolares contextualizadas às realidades nas quais estes se inserem, como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar.

Em observância ao que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394/96, cujo texto, em seu art. 34, § 2º, aponta para o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral, a integralidade do processo ensino/aprendizagem torna-se palpável à proporção que adquira a competência de cooperar com o currículo da escola no atendimento às necessidades dos alunos, dos professores e dos demais elementos da comunidade escolar, estimulando e orientando a comunidade no desenvolvimento da capacidade de selecionar e avaliar, numa prática crítica-reflexiva de pensamento.

Ao escrever sobre *Educação Integral* alguns pontos necessitam ser discutidos para melhor entendimento. *Educação* não é algo preso às paredes de uma sala de aula, tampouco algo cativo a regras impostas, seja por necessidade ou coerção social (DURKHEIM, 1997), mas sim um elemento necessário ao desenvolvimento cultural do indivíduo.

O ato educativo é comum ao ser humano (FREIRE, 2000) e, por sê-lo, torna-se tão presente na vida de todos. O senhor que não sabe ler e escrever, por exemplo, que nasceu e viveu no mais distante local do interior do país, sem acesso a uma educação formal, ao interagir com o meio, à proporção que construa seu próprio conhecimento pelo acúmulo de experiências e vivências (PIAGET, 2005), desenvolverá sua prática de aprendizagem. Se esse mesmo senhor socializar seu conhecimento com seus filhos e netos, mesmo sem nenhum texto, nenhuma frase, ou qualquer contribuição do vernáculo escrito, então se semeará uma prática educativa matizada pela maturação de conhecimento, conceitos e saberes alicerçados pela vivência.

A premissa do *Integral*, que evoca aquilo que é completo, inteiro, total e acabado em si, ao ter seu sentido agregado à *Educação*, evoca uma ideia que não pode ser resumida ao trabalho realizado nos “bancos escolares” e não se finda ao término do período que compõe a educação básica, vai além, na busca de ampliação de tempos, espaços, sujeitos e situações de educação.

O aporte teórico que seguimos à tessitura deste artigo é o que se apresenta no bojo do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, por ser aquele que, após extenso trabalho avaliativo, melhor instrumentaliza a rede de ações e pessoas na construção efetiva de uma jornada ampliada de educação em complementação e coadunação de

saberes, conceitos, concepções de ensino/aprendizagem integralizadas em tempo integral.

2. OPERACIONALIZANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA

O que se busca desenvolver na construção de aprendizagens do educando durante as ações da educação integral é a prática de atividades criadoras mediadas pelo entorno histórico, social e cultural, à medida que se reconheçam conhecimentos prévios do educando, as relações que se instaurarão entre aprendizagem e experiências e os conhecimentos que se construirão e que se tornarão basilares à organização de comunidades de compreensão, de estações de conhecimento contextualizados, seguindo-se o que estabeleceu Vigotsky:

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm sua própria aritmética pré-escolar, que somente os psicólogos míopes podem ignorar (VIGOTSKY, 1998, p. 110).

Daí a necessidade de se instrumentalizar conhecimentos em diálogo com as práticas de ensino/aprendizagem no desenvolvimento da práxis pedagógica. Construir situações educacionais que possibilitem ao educando articular aprendizagem mediante análises, sínteses e informações geradoras de conexões múltiplas entre conceitos, do abstrato ao concreto, de forma a contextualizar saberes, é o norte a ser seguido.

Compreender a natureza e a validade dos contextos sociais (e os caracteres políticos, psicológicos, antropológicos e históricos que lhe são ulteriores) e sua relação com as práticas escolares, mediando competências e habilidades através de articulação de saberes, é o fim gerador do papel de sujeito ativo da aprendizagem ao educando.

Carmen Teresa Gabriel e Ana Maria Cavaliere, analisando as propostas curriculares do Programa Mais Educação (exercício de ampliação de jornada escolar), do Governo Federal, asseveram que

Interessa-nos perceber como os sentidos fixados para esse universo semântico que gira em torno da ideia de um “currículo integrado”, nesse documento [Manual do Programa Mais Educação], reatualizam os sentidos

de “currículo”, “conhecimento”, “cultura”, “disciplina/disciplinarização” e “escola”, em disputa no campo educacional, intervindo, desse modo, nas lutas hegemônicas pela democratização da educação básica (GABRIEL & CAVALIERE, 2012, p. 288-289).

O Programa Mais Educação tem como uma de suas ideias basilares a afirmação de que a experiência educacional se perfaz em um processo que ocorre dentro e fora da escola, numa construção dialética entre abstrato e concreto na maturação de conceitos. Nesses termos, reconhece-se a efetividade das disciplinas e dos métodos de ensino tradicionais, porém as atividades que serão realizadas na educação integral devem ser alicerçadas por oficinas que terão por principal intuito demonstrar a aplicabilidade na vida do educando do que se aprende em sala, não se tratando de reforços, e sim de uma forma específica de se construir conhecimento, dirimindo as distâncias entre escola e vida.

Para fins de operacionalização, faz-se necessário reforçar a ideia de que a educação integral não visa à institucionalização do chamado “mais do mesmo” (PAPERT, 2008), no qual o educando ao invés de ter 2 aulas/dia de português, por exemplo, teria 4 aulas/dia com os mesmos conteúdos e metodologias, mas uma iniciativa que tem por norte fomentar novas propostas educacionais que possibilitem ao educando construir conhecimentos em situações reais de prática e educação, seguindo preceitos metodológicos sócio interacionistas.

Cavaliere, acerca da operacionalização do tempo na educação integral, afirma:

Em alguns casos, pode ocorrer um efeito paradoxal causado pela ampliação do tempo. Na experiência dos CIEPs da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, houve casos em que a jornada integral, empobrecida em sua rotina devido à falta de atividades diversificadas, gerou o efeito contrário ao esperado. Nos CIEPs de 5ª a 8ª série, a ocupação pouco interessante do horário integral levou à criação de um conceito negativo sobre essas escolas e ao seu consequente esvaziamento (CAVALIERE, 2007, 1019).

Porquanto, ressalte-se: não é apenas estabelecer maior quantidade de tempo, mas tornar real práticas escolares qualitativamente diferentes e integralizadas que proporcionem aos educandos o reconhecimento de si e de seu universo.

3. QUANTO AO *LOCUS* ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA

O papel da escola deve ser repensado como *estação de conhecimento*, pautada

por habilitações que incluam conhecimentos subjetivo-interativos, cognitivos e éticos, educacionais e culturais. Seguindo as veredas traçadas por Papert (2008), para que a educação integral possa ser, de fato, integrada, faz-se necessário que se desvencilhe do paradigma fabril (e sua interferência na cultura escolar) e que se desenvolva o aprender em que a criança é um ser ativo que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, em uma ação interiorizada ou formulando suas hipóteses, numa dinâmica educacional que rompa com o paradigma da mera divulgação de conteúdos em prol de uma prática de vivência.

A sala de aula, além de ser um espaço acolhedor e seguro que propicie aos educandos a sensação de bem-estar, deve ser pensada didaticamente a fim de se instrumentalizar organicamente situações de aprendizagem e desenvolvimento, que capacitem aos educandos compreender e expressar o mundo utilizando as diferentes linguagens (verbal, matemática, artística, corporal etc.), à proporção que se reconheça o processo de ensino/aprendizagem como uma realidade multidimensional tanto cognitiva quanto afetiva.

Práticas de vivência de aprendizagem desenvolvidas em ambientes e situações educacionais, em realidades mediadoras, que estimulem o pensamento e a expressão de ideias é o objetivo pretendido pela educação integral, a fim de que o estudante possa ver-se estimulado e curioso para solucionar problemas e os resolver de maneira independente, procurando e selecionando informações. Práticas pedagógicas de aprendizagem que busquem insuflar a curiosidade dos educandos.

No atendimento à necessidade de práticas didático-pedagógicas nas quais se contextualizem saberes, conhecimentos e vivências, a educação integral torna-se responsável pela construção efetiva de realidades multidisciplinares de educação, mediante a compreensão de que a escola se concretiza na instrumentalização de ferramentas que permitam aos educandos compreender que a capacidade de obter informação e gerar conhecimento são os alicerces do processo de aprendizagem e de formação do indivíduo.

Para que se estabeleçam as práticas educacionais que caracterizarão o espaço escolar como *estação de conhecimento contextualizado* se faz necessário que se pense a aprendizagem como prática contextualizada às necessidades educacionais do educando, dirimindo distâncias entre o concreto e o abstrato.

O espaço escolar, no corolário do clima e da cultura das instituições, também educa, a partir da percepção e do uso da infraestrutura preparada para atender o desejo

de aprendizado do educando, o que gerará a ideia de pertencimento, de identidade, mediante reconhecimento e valorização, promovendo experiências e vivências transdisciplinares, sobre isso Freire nos fala que:

O espaço retrata a relação pedagógica. Nele é que nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é o retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação [...] e organização [...] a nossa maneira de viver esta relação (FREIRE, 1994, p. 96).

O espaço transforma o homem, o homem transforma o espaço, logo sua interação reflete a cultura das pessoas que nele vivem. Perdoe-se o silogismo, mas hábitos, valores, costumes, tradições, memória e mentalidade dos educandos devem ser observados na organicidade da escola, a fim de se atender às necessidades de seus aprendentes como um lugar composto por equipamentos e ritmos de vida. O espaço físico e social das instituições escolares, observando-se símbolos, ludicidade, aspectos sensoriais e psicomotores, sob os liames da educação integral, tornam-se fundamentais para o desenvolvimento dos aprendentes. Frago explica:

Todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaços que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica (FRAGO, 1998, p. 78).

Experiências e vivências transdisciplinares são evocadas pelas diferentes dimensões (física, funcional, temporal e relacional) que definem o espaço, quando articuladas às relações simbólicas de aprendizagem. Esta, por sua vez, na educação integral, requer uma pluralidade de situações que legitima a necessidade de se instrumentalizar os espaços escolares aos elementos curriculares, durante o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, pois o espaço escolar nunca é neutro: se pensado pedagogicamente, torna-se estimulante; caso não, torna-se limitador, até mesmo acachapante, podendo-se precocemente o aflorar de aprendizagens.

A organização do espaço, nesta perspectiva, proporciona interações sociais que emularão o universo do aprendente, contextualizando saberes e conhecimentos. A escola, como microcosmo simbólico da sociedade na qual se insere, deve ser

compreendida na complexidade do processo educativo, numa visão que contemple o espaço social e a formação cultural, adequando o agir à realidade local.

4. POR UMA *PRÁXIS* DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA

Sob os liames de que a capacidade de conhecer e aprender se constroem a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio, o espaço escolar deve ser pensado no dinamismo que é característico ao desenvolvimento do aprendente, não como objetos do processo de ensino/aprendizagem, não como passivas e nem meras receptoras de informações que estão à sua volta, mas como sujeitos atuantes na captação, criação, maturação e desenvolvimento de saberes, conceitos e conhecimentos durante a aprendizagem.

Se se busca compreender a escola como “negócio” – no sentido capitalista do termo – que interpreta uma educação de qualidade baseada principalmente em índices e resultados de avaliações externas, então se encaminhou ao fracasso o desenvolvimento do educando como cidadão crítico e emancipado (FREIRE, 2000), pois se alijou as oportunidades de desenvolvimento pleno do educando.

Edgar Morin estabelece que:

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio. O homem do trabalho é também o homem do jogo. O homem empírico é também o homem imaginário. O homem da economia é também o homem do consumismo (MORIN, 2001, p. 58).

Ao homem plural, múltiplas realidades de aprendizado. Magda Soares, em “A Escolarização da Literatura Infantil”, definiu a escola como:

instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, processos de avaliação e seleção, etc.). É a esse *inevitável* processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos – é a esse processo que se chama *escolarização*, processo *inevitável*, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui (SOARES, 1999, p. 20-21).

A corporificação de saberes e conhecimentos, práticas e atividades, artes e

expressões no que denominamos de *escolarização* é a finalidade da escola, criando-se contextos dialéticos entre os saberes escolares (formalizados em currículos e naquilo que lhes são inerentes: conteúdos, disciplinas, programas e metodologias) e os saberes comunitários em três pilares: currículo, conhecimento e cultura, formalizando o processo de ensino/aprendizagem em áreas de conhecimento escolar que concatenem esses saberes plurais em objetivos educacionais que reconheçam as necessidades do educando.

Nesse contexto de trocas materiais e culturais, de busca pela informação e posterior utilização desta para construção do conhecimento, a linguagem se inscreve como sistema mediador de todos os discursos. Em função dessa potencialidade de mediar nossa ação sobre o mundo (declarando e negociando), de levar outros a agir (persuadindo), de construir mundos possíveis (representando e avaliando), aumenta a necessidade e a relevância de novas práticas educacionais relativas ao uso de diferentes gêneros textuais e aos requisitos de um letramento adequado ao contexto atual (MEURER, 2002, p. 10).

As práticas pedagógicas que se instauram na educação integral deverão estar de acordo com a constituição complexa e multifacetada do ser humano, de forma integralizada, condicionando as práticas pedagógicas da escola às diversas situações em que as dimensões de conhecimento plurais e caleidoscópicas se dão, instrumentalizando-se linguagens e saberes para atendê-las.

A intervenção didática no processo de aprendizagem, tendo o professor o papel de mediador da aprendizagem, à proporção que se reconheça a escola como *estação de conhecimento*, deve seguir o caminho da mediação de saberes escolares e comunitários em vivências de ensino/aprendizagem que contextualizem conhecimentos, buscando-se a aplicabilidade destes em situações significativas de aprendizagem ao educando.

Sobre o tema, escreveu Amália Simonetti:

Entender a intervenção didática significa situar a sala de aula como microssistema visto de forma dinâmica e conectada com o planejamento, a ação e a avaliação do processo didático. A análise da prática educativa servirá de alicerce para o sucesso da intervenção pedagógica que vai mostrar a eficácia do ensino e da aprendizagem, sobretudo quando a professora assume o compromisso de realizar com competência seu ofício, visando atingir os objetivos didáticos e compreendendo como as aprendizagens se produzem (SIMONETTI, 2007, p.57).

Essa *integralização* se dá, também, mediante a articulação da escola com outros espaços públicos de aprendizagens, governamentais ou não-governamentais, a fim de se

destituir a imagem de nicho que é comum às escolas, através de projetos e programas que busquem o resgate histórico, cultural e social que integrem a escola, a comunidade e seu entorno.

Erro deveras comum no ato de planejar de nossos educadores é ter o conteúdo como ponto de partida, elegendo-o como peça principal do ato de ensinar, quando, em verdade, não é a ele que cabe esse papel. Pensar o processo de ensino/aprendizagem sem que antes se pondere acerca das reais necessidades que os educandos apresentem é desprovê-lo de sentido, de porquê.

O conhecimento escolar é um conhecimento selecionado a partir de uma cultura social mais ampla, associado diretamente ao que se entende como conhecimento socialmente válido e legítimo. Porém, os processos de seleção e de legitimação desse conhecimento não são construídos a partir de critérios exclusivamente epistemológicos ou referenciados em princípios de ensino-aprendizagem, mas a partir de um conjunto de interesses que expressam relações de poder da sociedade como um todo em dado momento histórico. Dessa forma, atuam sobre o processo de seleção cultural da escola, em relações de poder desiguais, o conjunto de professores e professoras, aqueles que fazem parte do contexto de produção do conhecimento de uma área e a comunidade de especialistas em Educação (LOPES, 1998, p. 2-3).

Como que em resposta às palavras de Lopes, a metodologia do Bairro-Escola (semente da Cidade Escola Aprendiz, pensado de forma a contextualizar saberes e conhecimentos escolares e comunitários) tem como fundação os pressupostos de que o ato de aprender é o ato de se conhecer e de intervir em seu meio e que “a educação deve acontecer por meio da gestão de parcerias, envolvendo escolas, famílias, poder público, empresas, organizações sociais, associações de bairro e indivíduos, capazes de administrar as potencialidades educativas da comunidade”.

O Bairro-Escola se define como um novo modelo de gestão de potencialidades educativas, que busca transformar toda a comunidade em extensão da escola, trançando o processo de ensino-aprendizado à vida cotidiana. O espaço escolar deixa de se resumir à instituição e passa a ser todo o bairro. Como exemplo de sucesso, cite-se Nova Iguaçu e Vila Madalena, realidades que integralizaram a educação de seus aprendentes à vivência histórica, cultural e social do bairro, gerando cidadania, à proporção que currículo, conhecimento e cultura se tornaram ferramentas à transformação destes.

Os pressupostos para tal ideia tem como base o fato que o ato de aprender é o ato de se conhecer e intervir em seu meio, alijando a concepção de que a educação se restringisse à escola em prol de uma construção alicerçada nos diálogos científicos, culturais, epistemológicos, sociais etc. da educação com todo o entorno da comunidade.

A cidade aprendiz, por conseguinte, é um desenvolvimento do Bairro-escola, surgido do processo de expansão do bairro. No entanto, para seu desenvolvimento, faz-se necessário que toda a estrutura e infraestrutura sejam empregadas para o bom desenvolvimento do aprendiz.

Seguindo essa premissa, o Manual do Programa Mais Educação define que a educação integral deve se conectar com a vida do aprendiz a fim de se erigir efetivamente o processo de ensino/aprendizagem:

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada a vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

Conforme o Decreto nº 7.083/2010, os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária; e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2011, p. 01)

Sobre o tema, Paulo Roberto Padilha nos fala que:

Se educamos sem dialogar com os saberes e experiências que os alunos trazem para a escola, estaremos contribuindo para dificultar as suas aprendizagens e para aumentar os índices de exclusão escolar. Portanto, inviabilizamos a inclusão educacional, cultural social e política, dificultamos a superação da desigualdade social, da violência que hoje ganha fôlego na sociedade mundial, e a manutenção e a conquista de novos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos. E uma das maneiras de enfrentarmos esses desafios é investirmos mais tempo e energia, com rigor, seriedade e sempre com muita música e alegria, no que temos chamado de educação integral. Isso se faz tanto no cotidiano de nossas atividades escolares/comunitárias, como no âmbito de nossa participação e acompanhamento das diferentes políticas públicas em nossa sociedade (PADILHA, 2012, 361).

O Programa Mais Educação, no desenvolvimento de suas atividades, organiza-se em macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. Estes, por sua vez, instrumentalizam experiências, vivências, competências, habilidades, conceitos, concepções e saberes, não ficando a prática pedagógica reduzida à transmissão de um conhecimento pronto, mas na

operacionalização de pesquisas, análises, desenvolvimentos de hipóteses, observação, criação, questionamentos e descobertas.

Um observador mais incauto poderia questionar o porquê de uma atividade como o Taekwondo, pertencente ao macrocampo Esporte e Lazer, fazer parte do rol de atividades do tempo integral, por uma visão imediatista de que isso não se refletirá em seu rendimento escolar. A esse observador, para suas próprias inferências, pergunte-se: a concentração e a disciplina necessárias ao Taekwondo não são também necessárias ao exercício da matemática? As noções de espaço, lateralidade e equilíbrio comuns a essa prática não são necessárias ao desenvolvimento psicomotor do educando? O conhecimento de uma nova cultura não propiciará ao aprendente a curiosidade da história e geografia de outros povos?

Insista-se: Ao homem plural, múltiplas realidades de aprendizado.

Nessa dimensão de integralização, a prática do Taekwondo ou de quaisquer outras atividades concernentes aos macrocampos não podem mais ser vistas como atividades extraclasses, pois pelo seu princípio, objetivo e método, observando-se competências e habilidades, todas as atividades ali realizadas são educativas, no sentido lato do termo, na contextualização e socialização efetivada na prática de ensino/aprendizagem.

Tempos e espaços convergem a novas oportunidades de realização da aprendizagem. Igualmente, família, comunidade e sociedade, além do poder público, devem fazer parte da promoção de um ambiente educativo amplo e seguro para o aprendente. A proposta do Bairro-Escola, por exemplo, trabalhava com trilhas educativas, que consistiam em percursos educacionais que iam além da sala de aula, em direção à rua, a praças, a ateliês, a museus e aos teatros, etc. a fim de tornar concreto o que era abstrato, a fim de tornar prático o que era excessivamente teórico... A fim de, *in loco*, tornar acessível o que era distante.

A educação integral de hoje para ser real precisa desenvolver-se em territórios mais amplos e em múltiplos espaços e lugares: na escola e também nas praças, nas ruas, nas bibliotecas, nos museus e nos teatros; mais além: na horta, na construção e no galinheiro da vizinhança. De tal forma que locais com potencial educativo até hoje ignorados pela escola possam ser utilizados pelo grupo de aprendizes para suas explorações e descobertas, porque se esses locais e equipamentos fazem parte da vida social desses grupos, estão plenos de significados e valores para serem apreendidos (LIBLIK e BRANCO, 2009, p. 391).

Abrir as portas da escola à comunidade é maximizar potencialidades educativas

à proporção que se descortina a realidade ao aprendente numa miscelânea de aromas, cores, sabores, sons e sensações em filtros amatórios ao que era excessivamente técnico e fabril. Abrir as portas da escola à comunidade é, enfim, preencher de sentidos o que era distante, gerando identificação, reconhecimento e pertencimento para que os educandos possam tomar posse daquilo que a escola lhes oferece, em diálogos epistemológicos, científicos e emocionais, criando redes de aprendizagem que lhes permita acessar novos e distintos conteúdos, porque aquilo, agora, lhes pertence.

Menosprezar reais situações de aprendizagem que se nos apresentam quando ponderamos acerca da cultura, do histórico e das experiências dos educandos, seu conhecimento de mundo e saberes, que passam a ser operacionalizados no exercício de construção significativa que empregue ampliações de tempos e espaços educacionais, é dizer “não” às construções significativas iminentes ao processo de ensino/aprendizagem.

O significado daquilo que guardamos está em signos individuais (referentes à psique) e coletivos (referentes ao social e ao cultural) que, num constante jogo de porquês, manifesta na estruturação da memória, de maneira muito precisa, o arcabouço de escolhas forjadas na *mentalidade*. Assim, cunha-se na memória do aprendente a relação entre significantes e significados que estruturará os aprendizados posteriores. O educando passa a reconhecer e distinguir os símbolos que compõem o código das diversas linguagens apresentadas pelo processo de ensino/aprendizagem, à proporção que esses se tornam significativos.

Segundo Bourdieu (2009), o acúmulo de bens simbólicos (inscritos consciente ou inconscientemente na mentalidade do indivíduo, em suas estruturas de pensamento) é o elemento constitutivo do *habitus*, o conjunto de padrões sócio-comportamentais, cognitivos e emocionais, ou seja, o molde da cultura e base da tradição (porque passa de indivíduo para indivíduo), como temas geradores de ação adaptados a um determinado espaço da vida social. Tomando como norte essa acepção, a educação integral, à proporção que integre tempos, espaços e sujeitos à educação, emprega bens simbólicos para aperfeiçoar e influenciar o desenvolvimento social do aprendente.

Rotinas e ritos, o humano e o divino, o comum e o extraordinário se alternam na vida das sociedades, onde se sucedem constantes transformações marcadas por um mosaico de símbolos e significados os mais vários, quer os de forma individual, quer os de forma coletiva, que fundam o espírito.

A história individual, a biografia, se faz precisamente pela alternância de

situações que foram esquecidas com situações que “guardamos” e denominamos “memória”. O que se *guarda* – só se guarda aquilo que é importante ao coração –, por sua vez, traduz-se pela escolha valorativa (consciente ou inconsciente) desse todo dialetal que é a vida (repita-se: “rotinas e ritos, o humano e o divino, o comum e o extraordinário”) embasada em existências simbólicas.

O aprendente, imerso em sociedades nas quais os bens simbólicos atuam em mais vários e específicos campos e que se tornam fatores identitários e de agregação, participa do intercâmbio social que lhe suscitará os estímulos necessários à ação volitiva de querer dominar os códigos imanentes às relações de significante e significados. O manancial simbólico que emergirá desta, por sua vez, adquirirá significado maior quanto maiores forem suas oportunidades de utilização e emprego destes bens.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ampliar tempos e espaços de aprendizagem através da educação integral propicia aos aprendentes a aquisição de competências à conquista de conhecimentos e saberes, assim como a aquisição de uma visão social, à proporção que este se torne consciente do papel de sujeito que desempenhará no grupo, tendo ciência de direitos e deveres dada a condição de cidadania que lhe é apresentada.

As práticas pedagógicas, desse modo, são repensadas de forma a responder às reais necessidades de aprendizagem do educando, obedecendo e se adequando às regras instituídas para tal fim. A produção de competências, em essência, não se refere apenas à apreensão de determinados conteúdos, mas à tessitura dialógica destes como bens simbólicos em vivências reais de aprendizagem. Os bens simbólicos, incorporados durante o processo de ensino/aprendizagem, adquirem seu caráter valorativo por preparem o indivíduo à pluralidade de vivências e atuações na multiplicidade de campos com os quais se relacionará.

Se o sujeito, como ente sócio e historicamente constituído, vê-se imerso em realidades significativas de mentalidade, então a forma como este tratará/investirá os bens simbólicos (como marcas de sua construção, de seu desenvolvimento e de suas ações e reações – consciente e/ou inconscientes) matizará seu aprendizado. O processo dialógico de aprendizagem desenvolvido através da educação integral durante a maturação de conhecimentos e saberes, que se realiza através de contexto social imerso em ideologias pré-estabelecidas pelo meio na qual se insere o sujeito, torna-se real à

medida que se revivifica tradições e modernidades no ato discursivo que caracteriza esse processo de ensino/aprendizagem.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU & PASSERON, P; J.C. A Reprodução - Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. O mercado de bens simbólicos. In: MICELI, Sergio (Org.). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRASIL. *Manual do Programa Mais Educação*. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

_____. *Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica*. Brasília: Senado Federal, 2012.

DURKHEIM, Emílie. *As regras do método sociológico*. São Paulo, Ed. Martin Claret, 1997.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. In.: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

FRAGO, A. V. ESCOLANO, A. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Trad.: Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, M. Rotinas: construção do tempo na relação pedagógica. *Cadernos de Reflexão*. São Paulo, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 6ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. *Educação na Cidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2000.

FOUCAULT, Michel. "Soberania e disciplina". In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro. Vozes, 1998.

GABRIEL, Carmen Teresa e CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado – quando dois conceitos se articulam em um programa. In.: MOLL, Jacqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

LIBLIK, Ana Maria Petraitis e BRANCO, Verônica. Projeto de Intervenção Pedagógica. In.: LIBLIK, Ana Maria Petraitis. *Educação integral e Integrada: no contexto da educação à distância*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2009.

- LOPES, A. R. C. Questões para um debate sobre o conhecimento escolar. *Ensino de História: Revista do Laboratório de Ensino de História da UFF*, Niterói, n. 3, 1998.
- MEURER, José Luiz. “Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais”. In.: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.). *Gêneros textuais*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- PADILHA, Paulo Roberto. Educação integral e currículo intertranscultural. In.: MOLL, Jacqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.
- PIAGET, JEAN. Seis estudos de psicologia. Tradução: Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- SIMONETTI, Amália. *O Desafio de Alfabetizar e Letrar*. Fortaleza: Editora IMEPH, 2007.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In EVANGELISTA, A. A. M. BRANDÃO, H. M. B. MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.