

DIDÁTICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS/ES DE ESCOLAS PÚBLICAS NA PARAÍBA

*José Leonardo Rolim de Lima Severo**
Universidade Federal da Paraíba
<https://orcid.org/0000-0001-5071-128X>

RESUMO

O objetivo do artigo é discutir, a partir de dados coletados junto a 162 docentes de escolas públicas de tempo integral no estado da Paraíba, desafios didáticos de construção de práticas de ensino na perspectiva da Educação Integral. O tratamento analítico dos dados pautou-se pela técnica de Análise Categorical de Conteúdo. Aponta-se que o discurso pedagógico inovador e de ruptura paradigmática associado à Educação Integral é atravessado por desafios e lacunas que distanciam os(as) professores(as) de um fazer pedagógico integral e integrador. Por isso, a Didática deve mobilizar formas alternativas de conceber e organizar o ensino inspiradas pela inventividade, colaboratividade e qualidade social da aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Integral; Didática; Ensino.

ABSTRACT

DIDACTIC AND INTEGRAL EDUCATION: PERSPECTIVES OF TEACHERS IN PUBLIC SCHOOLS IN PARAÍBA

The aim of the paper is to discuss, on the light of data collected from 162 full-time public school teachers in Paraíba, didactic challenges in the construction of teaching practices from the perspective of Integral Education. The analytical treatment of the data was guided by the technique of Categorical Content Analysis. The innovative and paradigm-breaking pedagogical discourse associated with Integral Education is crossed by challenges and gaps that distance teachers from a pedagogical practice integrative. To this objective, the Didactic should mobilize alternative ways of conceiving and organizing teaching inspired by inventiveness, collaboration and social quality of learning.

Keywords: Didactic; Integral Education; Teaching.

* Doutor em Educação (UFPB). Pós-Doutorado em Teoria da Pedagogia (USP). Professor Adjunto do Departamento de Habilitações Pedagógicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa – PB, Brasil. E-mail: jose.leonardo@academico.ufpb.br

RESUMEN

DIDACTICA Y EDUCACIÓN INTEGRAL: PERSPECTIVAS DE MAESTROS EN ESCUELAS PÚBLICAS DE PARAÍBA

El objetivo del artículo es discutir, bajo la luz de datos recogidos con 162 maestros(as) de escuelas públicas de tiempo integral, desafíos didácticos en la construcción de prácticas docentes desde la perspectiva de la Educación Integral. El tratamiento analítico de los datos fue guiado por la técnica de Análisis de Categorical del Contenido. El discurso pedagógico innovador y de ruptura paradigmas asociado a la Educación Integral está atravesado por desafíos y lacunas que alejan los docentes de una práctica pedagógica integradora y integral. Así, la Didáctica debe movilizar formas alternativas de concebir y organizar la enseñanza inspiradas en la inventiva, la colaboración y la calidad social del aprendizaje.

Palabras clave: Didáctica. Educación Integral. Enseñanza.

Considerações introdutórias

De forma recorrente, porém descontínua, o debate sobre Educação Integral consubstanciado ao da escola de tempo integral circula no contexto brasileiro desde a década de 1930 com o movimento dos Pioneiros da Educação, importante marco histórico na trajetória de construção de um ideário de sistema público de educação para o país. Inscrita em um mosaico de experiências que se processaram em diferentes tempos e territórios, essa perspectiva de educação está longe de configurar um entendimento único sobre as mediações formativas que correspondem ao atributo usado para adjetivá-la.

Experiências que vão de iniciativas filantrópicas a programas governamentais de indução à ampliação do tempo escolar sinalizam a crença de que a oferta de atividades de aprendizagem em um tempo de maior duração na rotina diária escolar pode colaborar com a melhoria de indicadores educacionais. As razões normalmente apontadas para justificar tal investimento também se mostram plurais, envolvendo concepções holísticas de formação humana, concepções de enfrentamento às desigualdades que se originam ou se atualizam na/pela ausência de escolarização de qualidade,

bem como razões que se atrelam ao disciplinamento social e à capitalização da aprendizagem segundo demandas mercadológicas.

Este texto se propõe a discutir, à luz de dados coletados por meio de um webquestionário junto a 162 professoras/es de 18 escolas públicas de tempo integral no estado da Paraíba, desafios didáticos de construção de práticas docentes na perspectiva da Educação Integral. Nessa direção, o texto colabora com a problematização dos sentidos do ensinar na escola em tempo integral por focar os modos como os processos de ensino-aprendizagem são planejados, desenvolvidos e avaliados.

Como forma de tratamento analítico, os dados foram submetidos à Análise Categorical de Conteúdo (BARDIN, 2010). De acordo com esse procedimento, foram extraídos códigos nominais e temáticos das respostas atribuídas pelos/as professores às questões que compuseram o webquestionário. Posteriormente, esses códigos deram origem a categorias sobre: a) concepções de Educação Integral; b) planejamento didático; c) caracterização metodológica das práticas de ensino; d) atitudes didáticas e instrumentos de avaliação da aprendizagem.

Educação integral e escola de tempo integral

A lógica de formação humana atrelada à noção de Educação Integral operante neste texto propõe que o pleno desenvolvimento do ser humano decorre de experiências de aprendizagem capazes de mobilizar as diferentes dimensões que o constituem como sujeito cognoscente, ou seja, inserido em um movimento de diálogo, compreensão crítica e produção de sentido sobre o mundo, esfera de compartilhamento de experiências e produção histórica por meio dos cotidianos vividos. Essas dimensões contemplam capacidades cognitivas, socioafetivas e operativas que, articuladas, configuram possibilidades de um agir crítico-transformador, autônomo e colaborativo no mundo, para o mundo e com o mundo. As experiências de aprendizagem no marco de uma Educação Integral concorrem também, nesse sentido, à formação de pessoas que se percebam integradas a um mundo de pertencimentos intersubjetivos disposto ao humano como objeto cognoscível, sobre o qual se tecem diferentes redes de saberes, e como uma construção dialógica, fruto de uma “emissão das consciências, de que resulte a inserção crítica na realidade” (FREIRE, 1983, p. 40). Desse modo, a Educação Integral configura-se como um paradigma e não propriamente como um modelo organizacional. A Escola de Tempo Integral, por sua vez, diz respeito a um modelo organizacional que amplia o tempo de permanência de estudantes nas instituições escolares, nem sempre estabelecido no paradigma da Educação Integral. Por não representar, em si mesma, uma garantia de Educação Integral, às escolas que configuram sua dinâmica formativa em tempo integral cabe o questionamento acerca de que se tem “[...] mais tempo para emancipação/transformação ou mais tempo para a memorização mecânica do rol de conteúdos eleitos para a escola?” (ROVERONI; MOMMA; GUIMARÃES, 2019, p. 223).

Partindo de uma análise da histórica dualidade estruturante da trajetória das políticas de oferta de escolarização no Brasil, Libâneo (2012) provoca uma reflexão pertinente sobre arranjos institucionais destinados às classes populares, os quais priorizam o acolhimento social e a aprendizagem mínima para a sobrevivência sem a atenção às finalidades específicas da escola. Tais finalidades passam, necessariamente, pelo que a escola ensina e pela qualidade didática com que o faz, de modo que esses arranjos podem reforçar mecanismos de exclusão que antecipam ou atualizam a exclusão na/da vida social. Libâneo aponta que, para as crianças e jovens populares, se oferece “[...] uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral” (2012, p. 24). Em contraponto, defende que a ampliação do tempo de permanência na escola deve ser convertido em oportunidades de “[...] formação cultural e científica com as práticas socioculturais em que se manifestam diferenças, valores e formas de conhecimento local e cotidiano” (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

Apesar de todo arcabouço legal que tem ajudado a configurar uma política pública de Educação Integral no Brasil, não é possível afirmá-la, todavia, como um direito, uma vez que as experiências escolares pautam-se por critérios de seletividade de público, destinando-se, não raramente, a segmentos de infâncias e juventudes em situações de maior risco e vulnerabilidade social, em se tratando de instituições públicas (CAVALIERE, 2014).

Enquanto isso, os arranjos destinados às classes economicamente melhor situadas continuam fortemente comprometidos com a socialização do conhecimento poderoso (YOUNG, 2013). A natureza desse conhecimento – assimetricamente distribuído em função do dualismo escolar – “é diferente das experiências que os alunos trazem para a escola ou alunos mais velhos trazem para os ciclos básicos ou universidade. Esta diferenciação está expressa nas fronteiras conceituais entre

a escola e o conhecimento cotidiano” (YOUNG, 2013, p. 19). São conhecimentos formalizados que, embora devam se articular às experiências cotidianas dos(as) estudantes, desafiam essas experiências, ressignificando-as, ampliando-as, constituindo redes para construção do olhar complexo e desvelador do mundo.

A qualidade pedagógica de experiências de escola de tempo integral está condicionada, portanto, a um entendimento de Educação Integral como possibilidade de articulação de experiências de aprendizagens plurais no marco de um currículo multidimensional que qualifique, como expressão de um projeto pedagógico claro, a ampliação dos tempos e dos espaços formativos, valorizando a “pluralidade de saberes, da relação interpessoal como mote para o aprender e o ensinar, da leitura de mundo como ato político” (MOLL; LECLERC, 2013, p. 292).

Uma escola de tempo integral na perspectiva da Educação Integral pode se constituir como uma comunidade de aprendizagens e de valorização dos diferentes modos de expressão de como se aprende, o que supõe valorizar a singularidade do sujeito aprendente em seus contextos de pertencimento. A diversidade humana, quando transformada em fator de estigmatização e exclusão social, justifica abordagens formativas que não despertam engajamento e protagonismo de sujeitos que, no tecido social mais amplo, carregam marcas de processos discriminatórios estruturantes dos modos de organização simbólica e material da sociedade. Nesse sentido, essa escola pode potencializar mudanças sociais quando se vincula aos processos históricos de luta por garantia e consolidação de direitos a indivíduos e grupos que sempre tiveram uma educação limitada não apenas em tempo e em espaço, mas também em expectativas de aprendizagem.

Apesar da avaliação positiva das experiências acumuladas com as iniciativas de implementação de escolas de tempo integral no Brasil ao longo do século XX e de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996)

tenha previsto a ampliação progressiva da jornada escolar no ensino fundamental, é apenas como o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE) que a escola de tempo integral começa a ser desvelada em meio ao silenciamento das políticas, até então. A instituição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), ocorrida em 2007, colabora com a normatização dessa modalidade de funcionamento da escola, determinando mecanismos de financiamento próprios. O Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007) regulamentou que tempo integral corresponde a oferta mínima de sete horas diárias de atividades escolares.

Como um programa indutor de experiências de ampliação da jornada escolar, instituiu-se em 2007 o Programa Mais Educação. Atuando de modo a oferecer atividades de formação cultural às crianças e jovens das escolas para ampliar oportunidades educativas, o Programa Mais Educação oportunizou “a criação de territórios educativos, o uso de espaços educativos não escolares para desenvolvimento das chamadas atividades complementares e a incorporação de outros profissionais para o desempenho da ação educativa” (PARENTE, 2018, p. 421). O Programa Ensino Médio Inovador, lançado em 2010, também serviu como dispositivo de indução de ampliação da jornada associado à reestruturação dos currículos para formação de jovens no Ensino Médio com base em princípios de integração curricular, pluralização de oportunidades, espaços e tempos de aprendizagem. Esses dois programas passaram por sucessivas reformulações que reconfiguraram o quadro dos seus objetivos e diretrizes operacionais.

A Educação Integral é reintroduzida na agenda das políticas educacionais com o Plano Nacional de Educação 2014-2024 por meio da meta 6, a qual estima a oferta de “[...] educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014); dada a inoperância

do Ministério da Educação na implementação do Plano, a referida meta permanece como um desafio para a próxima década.

Assumida, então, como política de Estado, a Educação Integral, consubstanciada na escola de tempo integral, percorre um caminho de produção de sentido que, mesmo permeado por práticas descontínuas e sem uma concepção clara sobre o que a constituiria como paradigma educacional, a conduz à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) como um fundamento pedagógico do processo de desenvolvimento de competências na Educação Básica. Na esteira das políticas neoliberais no campo educacional, a noção de competências tem representado a imposição da lógica de desenvolvimento de capacidades produtivas segundo interesses de setores privatistas na escola, restringindo os processos de ensino-aprendizagem a capacidades com valor mercadológico agregado.

Cabe ressaltar, ainda que de modo tangencial, que essa perspectiva de Educação Integral, aparentemente vinculada aos pressupostos de uma formação humana holística, contextualizada, centrada no potencial das pessoas e em redes de múltiplos saberes, encontra limites para sua tradução didático-curricular; haja vista que a própria Base configura uma estrutura de objetos de conhecimento tomados como universais, o que enfraquece a produção local de currículos por sujeitos de contextos e de conhecimentos, marcados pela diversidade. Outro fator que dificulta a articulação de saberes é a superposição de listas de objetivos de aprendizagem, classificadas como habilidades, para cada componente curricular em sua respectiva área, com pouca intersecção e organicidade, critérios didáticos importantes de um enfoque de integração curricular. Assim, o caráter instrumental das competências, a pulverização dos conteúdos de ensino e a tendência a padronização curricular são fatores que podem comprometer a concepção de Educação Integral apontada como fundamento da Base.

Com a Lei Nº11.100 de 2018, o Estado da Paraíba regulamenta a Programa de Educação Integral e, com a Lei Nº 11.314 de 2019, estabelece Diretrizes Operacionais para funcionamento e organização das Escolas Cidadãs Integrais (ECI), das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) e das Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS), além de instituir o Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI). Atendendo a parâmetros gerais de desenvolvimento curricular, cada modelo de Escola Cidadã se diferencia por contemplar propósitos específicos, tendo em vista o perfil dos(as) estudantes ao qual se destina. As ECIs atendem jovens que cursam o Ensino Médio regular, as ECITs oferecem o Ensino Médio integrado à formação profissionalizante em nível técnico e as ECISs se situam em unidades de cumprimento de medidas socioeducativas para jovens em privação de liberdade. Em 2021, o Estado contava com 302 Escolas Cidadãs em toda sua extensão territorial. O modelo de Educação Integral no Estado da Paraíba se propõe a ampliar o tempo escolar e a formação do(as) estudantes, “[...] buscando contemplar os aspectos cognitivos e socioemocionais a partir da observância aos seguintes pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. (PARAÍBA, 2018, p. 103).

Ensinar na escola de tempo integral: inquietações para a didática

Os(as) docentes que participaram do levantamento atuavam em ECIs de diferentes microrregiões do Estado da Paraíba e foram contatados(as) por meio de uma estratégia de disseminação do questionário virtual pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que participaram de uma ação de extensão de natureza formativa promovida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES) no primeiro semestre de 2020. O grupo de respondentes integralizou

162 docentes, dos(as) quais 48% identificam-se como mulheres e 52% como homens, com idades entre 21 e 54 anos. Há um predomínio de faixa etária entre 27 e 40 anos (42%).

Quanto à formação acadêmica, todos(as) são titulados(as) em cursos de graduação, com licenciaturas nas áreas de Humanidades (55%), Ciências Exatas e da Natureza (32%) e formação em bacharelados na área de Ciências Sociais Aplicadas (16%). Um percentual de 41% possui formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, com predomínio de cursos na área de Educação e Ciências Humanas. Somando 20%, tem-se um grupo de professores(as) portadores do título de mestre(a), predominantemente nas áreas de Educação e de Ensino, enquanto 5% são portadores do título de doutor(a), com concentração na área de Educação.

No que diz respeito ao tempo de atuação nas Escolas Cidadãs Integrais, 49% dos(as) docentes têm entre um e três anos de experiência, 37% têm menos de um ano de atuação, 11% entre três e cinco anos e 3% estão há mais de cinco anos trabalhando nesse modelo de escola.

A seguir, serão estruturadas reflexões a partir dos dados produzidos, entendendo-os como elementos que sinalizam o modo pelo qual têm se traduzido didaticamente, na organização do trabalho pedagógico escolar, diferentes sentidos de Educação Integral que, assim como se pluralizam na literatura especializada e em documentos reguladores de políticas educacionais, moldam-se em um mosaico heterogêneo de compreensões sobre o fazer docente na perspectiva da Educação Integral.

Nesse sentido, as práticas docentes necessitam ser configuradas no marco de uma concepção de Didática que envolva a reflexão sobre a Educação Integral como fim e a ampliação do tempo escolar como meio, indagando sobre a pertinência das escolhas metodológicas que organizam os processos de ensino-aprendizagem em relação ao panorama de objetivos formativos que constituem o Projeto Político-Pedagógico da escola. É, pois, nesse horizonte que

o trabalho pedagógico em Educação Integral depara-se com a Didática Multidimensional, tendência caracterizada, segundo Franco e Pimenta (2016), pela compreensão do ensino como fenômeno complexo que extrapola a transposição de objetos disciplinares.

Deriva dessa compreensão o lugar da Didática como elemento estruturante de um trabalho pedagógico que se respalda na compreensão dos conteúdos curriculares como recursos formativos e não como fins em si mesmos. Isso implica pensar que a prática docente pode mobilizar a aprendizagem dos(as) estudantes a partir desses recursos, mantendo-se vinculada a um projeto intencional e metódico que transcende a ênfase nos conhecimentos desvinculados de redes que os acionam como elementos capazes de favorecer o desenvolvimento humano integral. Por desenvolvimento humano integral entende-se a formação de saberes e habilidades que conduzam o sujeito à inserção social participativa, potencializando sua consciência sobre os fenômenos que constituem a realidade como forma de impulsionar o engajamento necessário à construção de uma sociedade democrática e inclusiva, a autonomia e o senso crítico em experiências de aprendizagem ao longo de toda a vida.

As configurações da prática docente vinculam-se ao saber ensinado como objeto com especificidades epistemológicas e metodológicas. Todo trabalho de planejamento e desenvolvimento curricular envolve questões que são postas pelas áreas específicas dos conteúdos curriculares. Porém, na lógica da Didática Multidimensional, os significados desses conteúdos “[...] passam necessariamente pela análise das diferentes culturas presentes nas instituições, bem como pela análise das tensões e dos valores necessários à explicitação das finalidades do ensino” (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 545). O significado do ensino não está posto como razões cristalizadas nos documentos curriculares, cabendo aos(as) professores(as) decantarem didaticamente as finalidades e modos de ação que melhor aten-

dem aos princípios da Educação Integral como concepção pedagógica norteadora do seu fazer. A Didática é necessária para construção, no campo das intencionalidades que imprimem direção ao trabalho pedagógico, de teorias situacionais que expliquem, dinamizem e deem vitalidade reflexiva às opções que se abrem ao(a) professor(a) em sua prática.

Concepções das/os docentes sobre Educação Integral

Para discutir desafios didáticos inerentes às mediações práticas é importante conhecer quais concepções se traduzem nos elementos evocados pelos(as) professores(as) quando indagados(as) sobre o que entendem por Educação Integral. Em um total de 479 códigos de conteúdo mapeados, foi possível estabelecer três categorias temáticas: a) educação integral como desenvolvimento humano (34%); b) educação integral como ampliação da jornada escolar (51%); c) educação integral como articulação da formação profissional e a acadêmica (15%).

A primeira categoria temática, denominada “educação integral como desenvolvimento humano”, reúne códigos que sinalizam uma concepção de educação integral como expressão do processo multidimensional de formação desenvolvido no âmbito das instituições educativas. Essa concepção vincula-se a uma perspectiva paradigmática que acolhe termos-chave cuja circulação tem sido favorecida pelas políticas curriculares em vigência, especialmente em nível local, a exemplo de: projeto de vida, formação para a vida, protagonismo, mudança e transformação pessoal. Esses termos acompanham um sentido de aprendizagem que emerge do engajamento do próprio sujeito para o alcance de metas individuais, muitas vezes dispensando uma problematização conjuntural sobre o que representa o empreendedorismo de si em uma sociedade performativa (BALL, 2010), fortemente arbitrada pela lógica de mercado, ou seja, pela capitalização da capacidade

humana de viver e conviver. Tal sentido, no limite, dificulta a construção de políticas que estabeleçam mediações macroestruturais para o enfrentamento de dinâmicas que tendem a naturalizar as desigualdades, responsabilizando o sujeito, ou sua performance, por seu fracasso ou sucesso.

Com maior incidência entre os códigos constituídos, a segunda categoria temática, denominada de “educação integral como ampliação da jornada escolar”, refere-se à concepção mais comumente associada à Educação Integral: um modelo de organização escolar que se caracteriza pela ampliação do tempo de permanência do(a) aluno(a) na instituição. A literatura derivada de pesquisas na área de políticas de Educação Integral no Brasil (RIBETTO; MAURÍCIO, 2009) aponta que, embora seja um traço fundante da configuração de oportunidades educativas para qualificar a oferta de escolarização no país, a ampliação do tempo de permanência do(a) estudante na escola é uma variável que, para resultar em efeitos positivos na aprendizagem, demanda mediações didático-curriculares que ampliem, também, os espaços e as experiências formativas como expressões de um projeto educativo inovador, integrador e socialmente referenciado. Sobressai, entre os códigos de conteúdo, a título de exemplificação, o registro de um(a) docente que considera que “[...] ter os alunos dentro da escola é uma forma de minimizar riscos sociais” (participante 79).

Já a terceira categoria, denominada de “educação integral como articulação da formação profissional e a acadêmica”, teve menor incidência e plasmou-se por códigos que tinham como elemento em comum a ideia de integralidade como associação da formação geral com a preparação para o trabalho. Um(a) docente frisa que a Educação Integral teria condições de “[...] dar um sentido à vida, dirigindo escolhas profissionais” (participante 106). Esse registro sinaliza um sentido que se ergue no conjunto de códigos da categoria: a crença de que a finalidade da Educação Integral estaria

em desenvolver competências para o mundo produtivo. A maioria dos(as) participantes que tiveram registros vinculados a essa categoria são docentes atuantes nas Escolas Cidadãs Integradas Técnicas, um modelo escolar orientado para formação técnico-profissional integrada ao Ensino Médio. A ênfase do projeto pedagógico no desenvolvimento de competências atinentes a determinados setores do mercado de empregos implica em um enviesamento restritivo da concepção de Educação Integral, transformando-a em uma estratégia de controle social nos moldes do neoliberalismo.

O planejamento didático na Educação Integral

O processo de categorização das concepções de Educação Integral permite inferir um quadro panorâmico de elementos explicativos sobre as mediações didáticas que dinamizam o trabalho dos(as) docentes que atuam nas escolas em tempo integral, a começar pela dimensão do planejamento de ensino.

Parte-se do pressuposto de que o planejamento é uma prática didática de natureza contínua, dinâmica e integradora. Por essa razão, não se confunde com o plano ou outros instrumentos operacionais, visto que se desdobra, permanentemente, pela reflexão docente acerca da relação entre finalidades e meios educativos. Planejar implica conceber o ensino como prática intencional, cujas referências se explicitam, de forma coerente, na tomada de decisão sobre o para quê, o quê, o como, o com e o para quem, o quando e o através do quê ensinar.

Em modelos de gestão curricular que estimulam a autonomia e a colaboratividade docente, o planejamento converte-se em um espaço/tempo de reflexões sobre a Educação Integral como paradigma pedagógico e a configuração didática das práticas docentes, permitindo a problematização de divergências que, não raramente, distanciam os ditos dos feitos. Quando a cultura

profissional dos(as) professores estimula comportamentos mais associativistas e colaborativos, a escola pode tornar-se uma comunidade de prática, através da qual, segundo Shulman (1998, p. 521), “a experiência individual possa se converter em coletiva”.

A partir da questão sobre como planejam o ensino, os(as) professores(as) sinalizaram elementos agrupados em duas categorias temáticas: a) rotinas institucionais de planejamento; b) atitudes didáticas do planejamento. De fato, não há contradições evidentes entre uma e outra categoria, uma vez que é desejável que a organização dos processos escolares se norteie por parâmetros que, convencionados coletiva e dialogicamente, imprimam coerência e sinergia à dinâmica institucional. Contudo, os códigos mapeados na construção dessas categorias revelam uma ênfase bastante acentuada no planejamento como um instrumento operacional arbitrado por determinados modelos institucionais (64%) em detrimento de referências sobre o agir didático implicado no processo de planejamento (36%).

Os(as) participantes cujos registros foram agregados na primeira categoria destacam o planejamento como reuniões/encontros com periodicidade semanal, mensal e semestral para construção do PDCA, reforçando o planejamento como rotina institucional. Por outro lado, os(as) registros integrados na segunda categoria sinalizam que, para um grupo menor de professores(as), planejar implica tomar consciência das demandas da Educação Integral como paradigma pedagógico e construir conexões entre o que se pretende fazer e o que se pratica na relação com os(as) estudantes. Os(as) professores(as) delineiam uma perspectiva de atitudes, estratégias e recursos que parecem colaborar com um projeto de formação pautado pela Educação Integral, pois exploram a interdisciplinaridade, o estudo sobre o ensino (individualmente, por área curricular e em programas de formação pedagógica) e a experimentação de mediações inovadoras (*design thinking*, *kanban* etc.).

Caracterização metodológica das práticas de ensino

Quando indagados(as) sobre caracterização metodológica de suas aulas e outras atividades docentes – uma vez que nos modelos das ECIs há diferentes encargos didáticos que envolvem professores(as) em arranjos variados de atendimento aos(às) estudantes –, os(as) participantes compuseram um mosaico de estratégias e recursos didáticos. As pesquisas no campo da Didática e Formação Docente (GARCIA, 2010) ressaltam que as práticas docentes são marcadas por hibridismos metodológicos, o que as torna internamente contraditórias, uma vez que se justapõem princípios ou modelos de ação associados a perspectivas pedagógicas ocasionalmente divergentes. Em face desse mosaico, foi possível extrair códigos que configuraram duas categorias sobre caracterização metodológica: a) métodos instrucionais, com ocorrência de 57%; b) métodos integradores e com tendência inovadora, com ocorrência de 43%.

O acúmulo de referências da Pedagogia contemporânea leva à compreensão de que o método, a estratégia ou o recurso, em si mesmo, não assegura qualidade de alcance de objetivos didáticos. Determinados arranjos classificados como tradicionais passaram a ser combatidos em virtude de uma apropriação romântica e pouco contextualizada dos princípios da Pedagogia Ativa, gerando pressões sobre os(as)

docentes para transformarem suas práticas mediante adoção de fórmulas mágicas socioconstrutivistas – quase sempre genéricas e desprovidas de uma base conceitual mais consistente, resultante de pesquisas com e para intervenção no contexto escolar. Nesse sentido, este texto não incorrerá em uma associação sumária entre métodos instrucionais e escola tradicional, visto que há muitos(as) docentes que se esforçam, usando o repertório derivado do acúmulo de experiências que possuem, para construir uma perspectiva de Educação Integral, ainda que priorizando estratégias mais convencionais.

Um elemento fundante dessa abordagem didática seria a construção de situações de ensino-aprendizagem “[...] que estimulem continuamente o desejo de pesquisar, aprender, criar e se comunicar dos(as) alunos(as)” (SEVERO; ZUCCHETTI, 2020, p. 20). Trata-se de uma abordagem que emerge no seio da Pedagogia Integradora porque articula pessoas, conhecimentos e territórios sob uma clara intencionalidade de dar qualidade pedagógica e social às mediações docentes.

No intuito de traçar paralelos entre as duas categorias, apresenta-se, a seguir, um quadro ilustrativo com características das abordagens metodológicas classificadas como instrucionais e daquelas com tendência inovadora, de acordo com os registros fornecidos pelos(as) professores(as).

Quadro 1 - Características de abordagens metodológicas segundo os(as) professores(as)

INSTRUCIONAIS	INOVADORAS
<ul style="list-style-type: none"> » Aulas excessivamente expositivas; » Ênfase em recursos grafocêntricos; » Exercícios têm função fixadora; » Ensino limitado ao espaço da sala de aula; » Recursos multimídias têm função expositiva; » Centralidade de conteúdos disciplinares. 	<ul style="list-style-type: none"> » Aulas colaborativas e mais participativas, com simulações práticas; » Incorporação de diferentes suportes de linguagem para dinamizar a relação pedagógica; » Exercícios têm função aplicadora e criativa; » Itinerários extra-sala para acompanhamento discente; » Gamificação e ludicização de recursos; » Centralidade de temas que despertem diálogos interdisciplinares.

Fonte: dados da pesquisa realizada pelo autor (2021).

Observou-se um contraste recorrente entre as expressões “aula expositiva” e “metodologias ativas” que faz prevalecer a ideia de que a segunda rejeita a primeira. Entre os(as) 37 professores(as) que mencionaram “metodologias ativas” como orientação didática de sua prática, nenhum(a) faz referência à exposição oral como estratégia metodológica frequente, o que, a considerar o cotidiano conhecido no interior das escolas, parece ser irreal. É importante frisar que o rótulo “metodologias ativas” é empregado como uma expressão genérica que congrega diferentes arranjos didáticos orientados pelos princípios do construtivismo e socioconstrutivismo, e tampouco consiste em um corpo organizado e coerente de características didáticas (CARBONELL, 2016). Por essa razão, é fundamental que seja pautado na escola o debate sobre a convergência entre as metodologias ativas e a Educação Integral, de modo que a expressão não disfarce, de um lado, práticas usuais que os(as) professores(as) sentem-se constrangidos(as) em assumir que implementam e, de outro, não se resume a um vocabulário genérico acionado quando se quer justificar uma determinada tendência inovadora.

De qualquer forma, a escola em tempo integral na perspectiva da Educação Integral pode e deve ser um espaço de experimentações inovadoras que concorram às finalidades do seu projeto político-pedagógico e a tornem uma presença diferenciada na vida dos territórios em que se insere. Para tanto, demanda itinerários didáticos que expandam e dinamizem as relações dos estudantes com os diferentes saberes, inclusive os que se produzem em currículos culturais emergentes em outros espaços para além das fronteiras da escola (BONAFÉ, 2016).

Uma escola aberta, inovadora, plural, que valoriza o protagonismo e o engajamento comunitário como expressão de um projeto de Educação Integral cria oportunidades de aprendizagem para e junto com os(as) estudantes, as quais necessitam ser reconhecidas e aperfeiçoadas no marco de uma compreensão mais dinâmica de avaliação.

Atitudes didáticas e instrumentos de Avaliação da Aprendizagem

Quando indagados(as) sobre como avaliavam os(as) estudantes, os(as) professores forneceram dados que foram organizados em duas categorias: a) instrumentos e critérios avaliativos, com ocorrência de 68%; b) atitudes didáticas de avaliação da aprendizagem, com ocorrência de 32%. A primeira categoria engloba códigos que têm em comum um sentido de avaliação atrelado à dimensão técnico-operacional do uso de determinados instrumentos e critérios, já a segunda categoria inclui códigos que registram um sentido didático de avaliação diante de suas finalidades e das atitudes requeridas do(a) professor(a). O percentual demonstra que semelhante ao observado nas respostas acerca do planejamento, os(as) professores(as) têm tendência a tratar da avaliação a partir dos protocolos e rotinas institucionais, com ênfase nos instrumentos. Entre os instrumentos avaliativos mencionados com maior frequência pelos(as) docentes, encontram-se: a) provas e testes (33%); b) seminários e atividades orais (30%); c) registro contínuo de atividades (24%); d) observação, simulação e experimentação (15%); e) autoavaliação (7%).

Já os(as) professores cujos dados foram agrupados na segunda categoria detalharam melhor as implicações da avaliação para a prática docente, enfatizando atitudes didáticas, dentre as quais se destacam: avaliar o(a) estudante em diferentes momentos com foco em aspectos qualitativos; encontrar meios de avaliar a capacidade de ação dos(as) estudantes; avaliar para diagnosticar, intervir e certificar a aprendizagem. No conjunto de dados pertencentes a essa categoria, foram frequente termos como “contínua” (47 vezes), aludindo ao sentido processual da avaliação, e “qualitativa” (38 vezes).

Com efeito, os processos avaliativos na escola em tempo integral organizam-se em

diferentes dimensões, mas os dados apresentados neste texto aportam reflexões sobre a avaliação da aprendizagem desenvolvida pelo(a) professor(a) e suas turmas. A partir deles, é possível sinalizar algumas demandas que inspiram a revisão didática das práticas e instrumentos avaliativos, quais sejam: a) tradução da concepção de aprendizagem em Educação Integral em dimensões e critérios que possam ser avaliados(as) sistematicamente pelo(a) professor e pelos(as) próprios(as) estudantes, dialogicamente; b) se o saber se corporifica em ações práticas, os instrumentos avaliativos necessitam alcançar dimensões da aprendizagem que nem sempre se expressam escrita ou oralmente; c) transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem pressupõe que os(as) estudantes sejam mobilizados metacognitivamente; d) avaliar é conhecer para intervir; logo, os dados dos processos de aprendizagem e seus resultados necessitam ser conectados pelo(a) professor(a) em uma lógica sistêmica, contínua e integradora de aspectos qualitativos e quantitativos, com foco na promoção da aprendizagem e não em esquemas punitivos; e) as informações resultantes das avaliações necessitam ser discutidas profundamente para inspirar intervenções contextualizadas que impactem positivamente no desenvolvimento integral do(a) estudante.

Cumprir sua finalidade civilizatória e republicana é um princípio que leva a Educação Integral a ser assumida como paradigma pedagógico, levando em conta os desafios históricos da garantia do Direito à Educação na sociedade brasileira. A busca por construir uma perspectiva didática coerente com a Educação Integral implica sintonizar planejamento, mediações e avaliação do ensino de forma orgânica e coerente. Os dados e reflexões aportadas neste texto traçam um cenário complexo de desafios que inspiram a necessidade de uma Didática que sirva, principalmente, como perspectiva de análise crítica das finalidades da Educação Integral e na construção de conexões metodológicas que mobilizem o ensinar e o aprender

na direção de uma escola emancipatória em um contexto de transformações sociais, culturais e políticas que desafiam os sistemas democráticos.

Considerações finais

A natureza da profissão docente é o trabalho com o conhecimento e com a formação humana. Os(as) professores(as) dominam, para isso, um repertório heterogêneo de saberes que se organizam em torno de capacidades pedagógicas do ensino. A Didática, como campo de saberes da Pedagogia, conforma e imprime sentido identitário ao ensino como uma ação social, política e pedagogicamente intencional, estruturada na relação ética e conceitualmente justificada entre fins e meios. Para atingir objetivos de formação humana é necessário que às escolas - lócus do ensino como objeto da ação docente, para atingir objetivos de formação - conceber a qualidade das experiências de aprendizagem que promovem em sintonia com as demandas dos contextos em que se situam. Nesse sentido, a Didática se implica em um processo de reflexão historicamente referenciado sobre o que é ser/fazer escola e o que é ensinar e aprender em tempos de emergência da Educação Integral como paradigma pedagógico e modelo de organização escolar.

A expansão quantitativa de escolas em tempo integral não significa que as experiências de formação humana nessas instituições têm sido desenvolvidas sob os princípios de uma Educação Integral. Os dados discutidos neste texto sinalizam que o discurso pedagógico inovador e de ruptura paradigmática associado à Educação Integral é atravessado por desafios e lacunas que distanciam os(as) professores(as) de um fazer pedagógico que mobilize as diferentes dimensões do desenvolvimento humano como expressão de um projeto educativo coerente com as práticas institucionais que, efetivamente, encontram lugar no cotidiano das escolas. Assim, é necessário fortalecer as capacidades de indagar e de criar didaticamen-

te situações de ensino ajustadas a tal projeto, considerando-o como uma estratégia para construção de uma escola socialmente justa, pois não abre mão de qualificar o tempo e o espaço de aprendizagem para garantir o direito à Educação aos(as) estudantes.

Uma Didática para/na Educação Integral certamente estará cumprindo sua finalidade quando “ensaia. Analisa. Experimenta. Rompe com uma prática profissional individualista. Busca as formas de aumentar a permanência das crianças na escola [...] etc.” (CANDAU, 2011, p. 24). Essa Didática deverá inspirar educadores(as) a se indagarem acerca de: como as diferentes dimensões do desenvolvimento humano podem ser mobilizadas em experiências de aprendizagem integradoras? Que elementos didáticos devem ser considerados na construção de currículos orientados para a Educação Integral?

A realidade das escolas brasileiras, especialmente as de natureza pública, é de descaso e déficits históricos que consistem em formas de negação do direito à Educação. É imprescindível considerar que o contexto socioeconômico dos(as) estudantes e os insuficientes recursos para investimento na qualidade da educação afetarão a qualidade do trabalho docente, cabendo à Didática ecoar a defesa pela escola pública como lócus de construção da cidadania e fator determinante para a redução das desigualdades.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865/9445> Acesso em: 07 dez. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BONAFÉ, Jaume. Na escola, o futuro já não é o passado, ou é. Novos currículos, novos materiais. In: ZABALA, Antoni et al. **Didática geral**. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 149-164.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 07 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2017**. 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. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27593246_RESOLUCAO_N_2_DE_22_DE_DEZEMBRO_DE_2017.aspx Acesso em: 07 dez. 2021

BRASIL. **Decreto nº 6.253/2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206253&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.253%2C%20DE%2013,2007%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 07/12/2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 07 dez. 2021.

CANDAU, Vera. Maria. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca de relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **A didática em questão**. 31 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 13-24.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out.-dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401205&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 07 dez. 2021

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p.539-553, abr.-jun. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00539.pdf> Acesso em: 07 dez. 2021

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/17> Acesso em: 07 dez. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf> Acesso em: 07 dez. 2021

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. Diversidade e Tempo integral: A garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul/dez. 2013. <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/306> Acesso em: 07 dez. 2021

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. Lei nº 11.100/18. Cria o Programa de Educação Integral na Paraíba. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa – PB, 09 de fevereiro de 2018.

PARAÍBA. Lei Nº 11.314. Altera a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, que cria o programa de educação integral. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa – PB, 12 de abril de 2019.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434,

abr./jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200415&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 07 dez. 2021

RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2424/2163> Acesso em: 07 dez. 2021

ROVERONI, Mariana; MOMMA, Adriana Missai; GUIMARÃES, Bruna Cirino. Educação integral, escola de tempo integral: um diálogo sobre tempos. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 223-236, maio-ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/s9H3HrY6rx9XKsgz58jNrh/s/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 07 dez. 2021.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Pedagogia integradora: sinalizações didático-curriculares para a Educação Integral. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 9, n. 3, p.9-26. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/7856> Acesso em: 07 dez. 2021.

SHULMAN, L. Theory, Practice, and the Education of Professional. **The Elementary School Journal**, v. 98, n. 5, p. 511-526, 1998.

YOUNG, Michael. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, M.; PACHECO, J.; SALES, S. (orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, p. 11-31, 2013.

Recebido em: 30/09/2022

Aprovado em: 14/02/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.