

Educação integral e os espaços educativos: um diálogo necessário

3

*Integral education and educational
spaces: a necessary dialogue*

Mercês Pietsch Cunha Mendonça^{}
Iolene Mesquita Lobato^{**}
Cleonice Borges Ribeiro Faria^{***}*

Resumo: O presente estudo tem como objetivo discutir sobre o diálogo necessário entre comunidade e escola para o projeto da Educação Integral. Parte-se inicialmente da noção de jornada ampliada e a proposta da formação do sujeito, nas suas dimensões afetiva, social, política e cultural. Formação esta que transcende a sala de aula e ocupa o território, os saberes comunitários e as diversas instâncias sociais. E, nas entrelinhas, reflete-se de fato que ambas, comunidade e escola, estão preparadas para esse desafio.

Palavras-chave: Escola. Comunidade. Formação do sujeito. Educação integral. Espaço educativo.

Abstract: The present study aims to discuss the necessary dialogue between community and school for the design of Integral Education. Part was originally the notion of extended working day and the proposed formation of the subject in terms of its affective, social, political and cultural. This training that transcends the classroom and occupies the territory, the community knowledge and the various social levels. And between the lines reflected the fact that both community and school, are prepared for this challenge.

Keywords: school. Community. Formation of the subject. Comprehensive education. Educational space.

^{*} Doutora em Agronomia/UFG. Coordenadora-geral do Projeto de Extensão em Educação Integral e Integrada na UFG. Professora no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Goiânia – GO – Brasil. *E-mail:* mercesmendonca@yahoo.com.br

^{**} Graduada em Ciências Sociais, Especialista em História Cultural, Goiânia – GO – Brasil. *E-mail:* iolenelobato@gmail.com

^{***} Tutor de Polo (Artes Visuais), Universidade Aberta do Brasil, Uruana – GO – Brasil. *E-mail:* polouaburuana@gmail.com

Introdução

Ah, A Rua!
Só falam de tirar as crianças da rua.
Para sempre?
Eu sonho com as ruas cheias delas.
É perigosa, dizem:
Violência, drogas...
E nós adultos
Quem nos livrará do perigo urbano?
De quem eram as ruas?
Da polícia e dos bandidos?
Vejo por outro ângulo:
Um dia devolver a rua às crianças
Ou devolver as crianças às ruas;
Ficariam, ambas, muito alegres.
(Paulo Freire)

Uma das metas da educação brasileira, no contexto atual, é a ampliação da jornada escolar, ou seja, mais tempo do aluno na escola. Premissa idealizada por muitos estudiosos, dentre eles, Anísio Teixeira (1959), Darcy Ribeiro (1986) e Paulo Freire (1996), que lutaram por uma escola pública e de qualidade para todos.

Mas, muitas questões emergem na ampliação da jornada escolar, dentre elas atender a proposta da Escola de Tempo Integral que é oferecer aos seus alunos uma formação integral, completa. Uma aprendizagem que transcenda o ensino sistematizado, no qual eles normalmente recebem, mas que seja capaz de formá-los integralmente, não somente na parte cognitiva, mas cultural e socialmente. Todavia, como transformar escolas públicas em instituições capazes de promover de fato essa formação? Quem são esses educadores de tempo integral? Como serão pensadas e articuladas as oficinas que possibilitem a este público essa formação completa, integral? Sem dúvidas, inúmeras são as inquietações norteadoras deste estudo, que não se pretende apresentar respostas, mas reflexões e encaminhamentos acerca das mesmas.

É importante ressaltar que a Educação Integral não é somente a ampliação do tempo em que o aluno fica na escola, ela transcende essa perspectiva, como salienta Anísio Teixeira:

Propomos uma escola que dê as crianças seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física [...], saúde e alimento, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (1959, p. 79).

A educação em tempo integral no âmbito escolar é mais que uma forma de democratização do ensino, constitui-se, ainda, como uma garantia à permanência do aluno na escola, uma vez que a aprendizagem através de projetos esportivos, artísticos, de letramento, meio ambiente, socialização, entre várias outras possibilidades, é uma oportunidade que faz a diferença para crianças e jovens, e reduz consideravelmente os índices de evasão, repetência e desistência escolar.

Mas com uma perspectiva diferenciada que extrapola o atual sistema escolar, fugindo daquilo que Arroyo (2012, p. 33) salientou “se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças [...] condenados a opressivas reprovações, [...] mais uma dose do mesmo será insuportável”. Em outras palavras, essa ampliação do tempo deve oportunizar ao discente uma aprendizagem significativa, que valorize seus direitos, sua dignidade, que esse tempo e esse espaço sejam (re)significados, promovendo rupturas entre o horário normal e o contraturno e oferecendo a esse educando um viver digno. (ARROYO, 2012)

Sem dúvida é um desafio oportunizar essa formação integral pautada na formação do sujeito que contemple as dimensões ética, social, cultural, cognitiva e política. A escola sozinha não dá conta de responder à proposta da Educação Integral; é necessário o diálogo com outros saberes, dentre eles, a comunidade.

A escola tem estado ao longo dos anos isolada, afastada e fechada às outras instâncias sociais. Todavia, na formulação para a Educação Integral, ela sozinha não dará conta de cumprir essa nova função social, porque a perspectiva da educação integral transcende a sistematização do conhecimento universal. E amplia-se para um diálogo com as outras esferas da sociedade, que poderão oferecer espaços de interação e de aprendizagem, saberes

diferenciados que contribuirão aos seus educandos essa formação completa, inteira, integral. (MEC, 2009).

Como seria essa troca e essas experiências que juntas poderão contribuir na formação de crianças e adolescentes?

Primeiramente é importante salientar que tanto alunos e professores naturalizaram que se aprende somente na escola, utilizando o livro didático, prestando atenção nas aulas expositivas, etc. Sem dúvida, esses são alguns recursos que promovem a aprendizagem, todavia não são os únicos.

Por exemplo, quando elaboramos o Plano de Aula articulado com a comunidade e consideramos a riqueza cultural, os espaços educativos, os grupos comunitários e seu território, vislumbra-se uma proposta pedagógica, articulada, planejada e voltada para a realidade do discente. Assim, estaremos oferecendo aos nossos alunos uma aprendizagem significativa que vai além da sala de aula, do livro didático, do giz e do quadro negro.

É uma aprendizagem que extravasa os muros da escola, e alcança inúmeras possibilidades de interação e oferece condições para o crescimento pedagógico, pessoal, cultural e social de professores e alunos.

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social. (GUARÁ, 2006, p.16).

Mas, para que esse diálogo entre escola e comunidade aconteça, é necessário haver parceria com as entidades públicas ou pessoas que administram o seu uso, assim como firmar acordos com o Ministério Público, os Conselhos Tutelares, as Prefeituras e Organizações não governamentais (ONGs). Por exemplo, as prefeituras normalmente dispõem de espaços educativos como campos de futebol, quadras poliesportivas, clubes, salões, entre várias outras possibilidades, que contribuirão de forma determinante para a prática esportiva e demais atividades planejadas dentro dos projetos abordados.

Nesses espaços deverão ser planejadas atividades diversificadas, que o aluno poderá praticá-las livremente e de forma espontânea, favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades. Assim como afirma Moll,

as cidades precisam ser vistas pelas escolas [...] de tempo integral como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais: escolas, creches, faculdades, universidades, institutos; e informais: teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além de trânsito, dos ônibus, das ruas, etc. (2004, p. 42).

Assim os profissionais educacionais podem, pela intencionalidade das ações planejadas, converter vários pontos das cidades em espaços educativos, fazendo com que as cidades se tornem uma verdadeira pedagogia, compondo uma rede de possibilidades educativas. Isso tudo depende do entendimento do professor e do diagnóstico realizado previamente pela escola, para detectar as principais aspirações dos alunos, pois os aspectos sociais, econômicos e regionais não devem ser minimizados.

Entendendo os problemas

O relacionamento escola/comunidade pode ser um problema de difícil solução, e as dificuldades instalam-se nas próprias conceituações dos elementos básicos do problema.

O termo comunidade é utilizado com os mais variados sentidos, amplitudes e conotações. Por outro lado, a escola, cujo conceito jamais foi estabelecido de forma pacífica e universal, encontra-se sob o impacto de violenta necessidade de transformação. Essa necessidade, no entanto, é balizada muito mais pela identificação de alguns erros a serem evitados, do que pela existência de metas, nítidas e pacíficas, a serem atingidas.

Isso, porém, não elimina a necessidade de tentativas no sentido de equacionar em termos práticos e operacionais o problema do relacionamento escola/comunidade.

Como ponto de partida, pode-se tentar uma definição operacional da comunidade em relação à escola, ou, em outras palavras, da comunidade da escola. Essa comunidade é uma comunidade concreta e determinável de fato, uma vez que pode ser delineada pelo levantamento dos elementos

ambientais e humanos com os quais a escola relaciona-se, num determinado momento.

É uma definição específica e dinâmica que variará, não só segundo cada situação particular, como com as transformações dessa situação.

Assim a definição da comunidade da escola poderá ser uma definição descritiva, e não conceitual, que variará com o próprio processo de relacionamento escola/comunidade.

Desse modo, a comunidade da escola é um elemento dinâmico, que pode ampliar-se ou restringir-se, conforme inclua ou exclua componentes do ecossistema.

O Homem é, entre outras coisas, um ser de necessidade: O que observamos, historicamente, é que o hominídeo não desenvolvia uma ação qualquer, mas uma ação carregada de sentido, visto corresponder a uma carência. Assim, foi construindo representações vez a vez mais elaboradas da realidade, que se tornavam cada dia mais importantes a fim de poupar esforço desnecessário, diminuir o sofrimento e poder garantir a sobrevivência da espécie: a alimentação, a defesa contra os animais e intempéries, a defesa frente a outros bandos, a habitação, etc. O conhecimento, pois, sempre esteve ligado a necessidades, interesses, sendo que a partir deles o homem se empenhava no enfrentamento da realidade, vindo a construir cada vez mais representações mentais, [...] Portanto, a necessidade faz surgir o conhecimento e, com o tempo, o próprio conhecimento torna-se uma necessidade, como mediação para satisfazer outras necessidades. (VASCONCELLOS, 1996, p. 23).

Consequentemente, a comunidade de uma escola poderá ser estabelecida, concretamente, pelo levantamento e pela determinação dos elementos que se relacionam à escola, e estes podem ser, entre outros:

- alunos;
- corpo docente, administrativo e outros funcionários da escola;
- pais ou dos responsáveis pelos alunos;
- outras pessoas como: profissionais, técnicos, especialistas, industriais, comerciantes, autoridades legais, líderes comunitários, religiosos, etc., que manifestem interesse pela escola, ou que sejam trabalhados pelos

recursos humanos da escola para se interessarem, não esporadicamente, por suas atividades;

– instituições públicas ou privadas, como: escolas, empresas industriais, agrícolas, comerciais e de serviços, clubes ou sociedades recreativas, esportivas e de beneficência, bibliotecas, museus, etc., com as quais a escola buscará desenvolver, gradativamente, atividades de entrosamento.

Os alunos formam seu próprio conhecimento por diferentes meios: por sua participação em experiências diversas, por exploração sistemática do meio físico ou social, ao escutar atentamente um relato ou uma exposição feita por alguém sobre um determinado tema, ao assistir um programa de televisão, ao ler um livro, ao observar os demais e os objetos com certa curiosidade e ao aprender conteúdos escolares propostos por seu professor na escola. (COLL, 1996, p. 95).

Desse modo, é ainda importante considerar alguns elementos fundamentais que podem sustentar os processos de relacionamento da relação escola/comunidade:

- a iniciativa para o desenvolvimento do processo e a responsabilidade pela continuidade devem ser assumidas pela escola;
- a necessidade de sensibilizar a escola e a comunidade a respeito do valor e dos benefícios que resultarão da ampliação e intensificação do relacionamento escola-comunidade;
- os benefícios resultantes terão que ser concretos, significativos e recíprocos. Devem ter o poder de convencer os participantes, da escola e da comunidade, das vantagens resultantes do esforço dispendido;
- os pais dos alunos são os elementos da comunidade que estão de fato mais diretamente interessados na escola, e isso deve ser levado em conta em qualquer plano que objetive incrementar o processo de relacionamento escola/comunidade;
- os interesses dos pais, na escola, centralizam-se pelo menos no início, nos seus próprios filhos, e essa terá de ser a proposição básica. O futuro dos filhos e aquilo que a escola pode oferecer, para que esse futuro seja promissor em termos de continuidade ou de melhoria da família, devem ser o núcleo do interesse dos pais pela escola. Tudo

aquilo que não aponatr claramente esse caminho contará com poucas chances de receber apoio efetivo e continuado;

– a comunidade da escola não pode restringir-se aos pais dos alunos da escola, devendo incluir outros elementos do ambiente, tanto em termos humanos como institucionais.

Assim, é essencial pensar cuidadosamente em uma sistemática básica de implementação, em função dos objetivos e das metas do relacionamento escola/comunidade. “Repare como o professor se coloca sempre sobre um estrado, numa posição de importância no papel de autoridade absoluta. Isso acaba por inculcar submissão, familiariza a ideia de que deve existir uma hierarquia e que precisa de um chefe [...]”. (CECCON, 1998, p. 85).

As múltiplas formas e alternativas de incrementar o relacionamento implicarão de diversas maneiras o estabelecimento de práticas, ou seja, com essa ação pode-se construir;

- a estrutura, que poderá ser mais dinâmica e flexível, a fim de permitir rapidez e eficiência nas tomadas de decisão e estimular a iniciativa e a criatividade, mas deverão ser resguardados os limites mínimos a uma coordenação geral, que garanta a concretização dos objetivos estabelecidos;

- a responsabilidade e o poder decisório devem andar juntos, ou seja, o poder de decisão deve estar, obrigatoriamente, acompanhado da correspondente responsabilidade. Não é razoável o poder de decisão sem a correspondente responsabilidade, nem a responsabilidade sem o poder de decisão. Isso pode ser sanado com o estatuto básico ou com uma estrutura encarregada da implementação e discriminação em relação às diferentes funções.

Algumas consequências de falta de equilíbrio, nesse ponto, podem provocar amortecimento do processo, falta de estimulação adequada e até rompimento de elos sólidos de relacionamento entre a comunidade e a escola. Por isso é recomendada a confecção de um documento básico que estabeleça responsabilidades e poderes de decisão, das pessoas e instituições envolvidas no relacionamento escola/comunidade.

A maior participação da comunidade nos processos escolares decisórios, assim como democratiza a escola, também pode representar uma espécie de ameaça de perda da exclusividade em alguns “terrenos” pelos professores. A ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, [contribui] para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1.135).

Desse modo, percebe-se que um bom relacionamento da escola com a comunidade exige movimentação de um número significativo de pessoas e instituições, numa integração ordenada, para que as múltiplas atividades sejam realizadas. Para uma integração racional de esforços e diminuição das áreas de possíveis atritos e interferências indevidas, a divisão de trabalho e distribuição de funções são essenciais.

Todas as funções exercidas na escola – sejam elas de professor, diretor, orientador, supervisor, ou pai de aluno –, são interdependentes, são funções que uma pessoa exerce para outra, ou outras pessoas. Mas o fato dessas funções serem interdependentes e exercidas para outras, não as mistura ou mescla, não exclui a necessidade da divisão do trabalho. Ao contrário, quanto mais as funções que cada indivíduo ou cada instituição assume forem especializadas, maior o grau de dependência que uma função tem em relação à outra. Somente a divisão do trabalho social permite desenvolver, ao mesmo tempo, a especialização, a diferenciação social e criar, por meio da interdependência das funções partilhadas, um novo consenso que permite manter, sem o auxílio das similitudes, a integração social. (MUSSE, 2007, p. 32).

Além disso, cabe insistir que um dos objetivos fundamentais do relacionamento deverá ser o envolvimento efetivo de todos os pais de alunos da escola e que toda a estrutura dos órgãos de relacionamento, mesmo não se limitando a isso, deverá estar voltada para a maior concretização possível desse objetivo. E percebe-se que o relacionamento escola/comunidade pode ser ampliado ou solidificado quando a organização responsável por esse fortalecimento não atinge um padrão suficiente de eficiência. E, entre as causas mais comuns observadas até agora, estão a restrição dos objetivos da entidade, ou seja, muitas vezes restringem-se apenas a captação de recursos financeiros; a ausência de um diagnóstico adequado para a identificação das

reais necessidades, expectativas e potencialidades da comunidade e da escola; a ausência de planejamento adequado de aproveitamento dos recursos materiais e humanos da escola e da comunidade; pouco incentivo à iniciativa e à criatividade dos participantes, e falta de entusiasmo na direção da escola.

Considerações finais

Entendemos que o relacionamento escola/comunidade deve atingir níveis satisfatórios e, desse modo, deve-se pensar em criar uma entidade que tenha como função geral a ampliação do relacionamento escola/comunidade, em termos de qualidade e intensidade, por meio da otimização do aproveitamento das disponibilidades da escola e da comunidade e da criação e até do aperfeiçoamento de condições para o desenvolvimento de programas de atividades, que sejam julgadas úteis à escola e à comunidade.

É claro que, ao fazer opções, os responsáveis pela entidade devem ponderar sobre a filosofia de trabalho; a compatibilidade das soluções propostas com as diretrizes de níveis superiores à entidade; a aceitabilidade de cronogramas e a possibilidade de superação de obstáculos identificados.

As soluções propostas deverão ser detalhadas operacionalmente em função da natureza da meta proposta, da área abrangida, da clientela atendida, entre outros.

Por fim, vale ressaltar que a avaliação e o controle da execução do trabalho deverão ser feitos periodicamente mediante instrumento amplamente divulgado.

Tudo isso representa um desafio, uma aventura e um compromisso para a conquista do espaço coletivo, com posicionamento de sedução e parceria, na direção de um fazer comprometido e solidário.

Referências

- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de junto e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.
- BRASIL. MEC. *Rede de saberes mais educação: Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*. Brasília: MEC, 2009. (Série Mais Educação).
- CECCON, et al. *A vida na escola e a escola da vida*. 33. ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1998.
- COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- GUARÁ, Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec: Educação Integral*, São Paulo: Cenpec, n. 2, 2006.
- MOLL, Jaqueline. A cidade educadora como possibilidade: apontamentos. In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luisa Rodrigues; TOLEDO, Lesli (Org.). *Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 39-46.
- MUSSE, Ricardo (Org.). *Émile Durkheim: fato social e divisão do trabalho*. São Paulo: Ática, 2007.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.
- RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.
- TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula – Cadernos Pedagógicos do Libertad*, v. 2, 1996.

Artigo recebido em 7 de abril de 2012 e aprovado em 16 de julho de 2012.