

EDUCAÇÃO INTEGRAL E PERSPECTIVAS DE ENSINO: REDUCIONISTA X CRÍTICO/CRIATIVA

Christian Dennys Monteiro de Oliveira

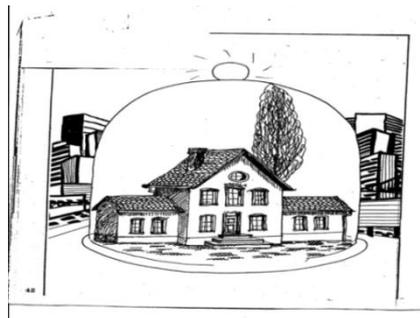
Editor - Geosaberes
cdennys@gmail.com

1

O exame do debate mais representativo para as saídas educacionais da segunda década do século XXI se depara com o “consenso” político-discursivo pela escola de tempo integral. Investimento alinhavado pelo enfrentamento direto do desperdício de tempo a que uma criança ou jovem são submetidos quando “não frequentam os bancos escolares”. Uma educação escolar em tempo integral pressupõe, no mínimo, a duplicação da oferta de práticas de ensino sistematizadas ao conjunto social de matriculados na escola Básica. Mas qual será a perspectiva educacional que embasaria tal investimento, tendo em vistas as características reconhecidas como “reducionismo”.

Podemos revê-las a título de apoio, nas 8 características listadas pelo curso que realizamos: *Ensinar é apresentar os conteúdos; Aprender é reproduzir conteúdos; Metodologia restrita à exposição, centrada na fala do professor; Aluno passivo, ouvinte; Planejamento: previsão rígida de etapas a serem cumpridas; Avaliação limitada ao ritual de aplicação de provas e atribuição de notas; Homogeneização, padronização; Não há espaço para o questionamento, para a problematização; Prática pedagógica baseada em esquemas predefinidos* (PASSOS, 2014)

Muito bem. A pergunta que assustaria qualquer defensor aberto e ilimitado da escola de tempo integral – nos limites em que ela é defendida – seria, na ausência de criatividade de ensino, uma educação integral pode ser conduzida por um ensino reducionista? Valeria a pena arriscar a duplicação do tempo escolar dos alunos a um quadro “expositivo”, hierárquico e padronizado dos temas a serem tratados, visando a ampliação dos resultados “formativos” em índices de melhoria? O motivo dessa crítica a uma leitura rasante sobre o consenso estabelecido para a Educação Integral, no “custe o que custar” da luta pela aplicação do ensino reducionista, encontra-se no temor da figura mais sintomática sobre a idealização da escola como espaço da ruptura social:



Fonte: PASSOS (2014): “Concepções de ensino” - Curso de Capacitação Docente em Didática do Ensino Superior

A imagem celebra uma leitura comum, embora fundamentada por diversas teorias políticas e econômicas do desenvolvimento da educação, de que a escola *deve ser* um espaço “protegido”, de qualificação exemplar diante do contexto desafiador de seu entorno. Cristóvão Buarque, senador da república e afinado defensor da federalização da escola pública no Brasil, chega a pautar um modelo estético-pedagógico radical para essa diferenciação, com base na impossibilidade de se ultrapassar a enorme defasagem de estrutura entre os entes federativos. Leia <http://www.revistadigital.com.br/2014/09/a-base-do-basico/>. Em se tratando de zelo, investimento e cuidado pedagógico, é isso que justificam, em todo Brasil a excelência de escolas federais diante do “mar” de fragilidades das estaduais e municipais. Independente das razões acolhidas pela tese

esboçada, o que emerge dessa visão é o papel centralizador, polarizador e setorial que povoa o pensamento intelectual brasileiro na questão educativa.

Não passa pela cabeça da maior parte dos pensadores a necessidade de tratar de forma justa e desigual, condicionantes regionais e locais que precisam respeitar diferentes ordens na relação escola/contexto. Apenas são conduzidas terapias de gestão administrativa, tendo em vista os êxitos discutíveis, ainda que nunca problematizados. Oito horas de ensino de péssima qualidade, ou limitado às práticas reducionistas é “sempre melhor” que horas/dias sem ensino algum! Como utilizar o aporte de uma reflexão sobre a didática do ensino superior para desmontar essa oposição extremista?

O exercício aqui manifesto não visa um distanciamento da problemática pedagógica em defesa de questões estruturais do sistema educacional. Visa apenas indicar, ao contrário da aparente tendência à consensual fórmula “*mais tempo de escolaridade => melhor educação*”, uma maneira de reconhecer o papel indispensável das concepções crítico-criativas do ensino.

Notadamente, as indicamos diante de três assertivas relevantes para que a condição ativa do discente possa emergir. São elas: *A aprendizagem implica em atribuir significado aos conhecimentos adquiridos; o desenvolvimento de habilidades mentais complexas; e a metodologia procura a diversificação das situações de aprendizagem* (PASSOS, 2014). Sendo assim, a formação “aprendizagem significativa + habilidades complexas + metodologia diversificada” tende a requerer um espaço parcialmente escolar e alternadamente cultural para se reproduzir. O que poderia ser traduzido como: melhor que uma educação integral *intraescolar*, seria disponibilizar outros espaços culturais para o acesso discente a essa integração, da forma mais diversificada e enriquecedora possível. Ao invés do confinamento em uma mesma escolaridade em dois turnos, cada escola mereceria ser equipada com a dupla finalidade cultural: o ensino formal, para contemplar seus matriculados em primeira finalidade; e o cadastramento em ações políticas diversificadas (cognitivas, técnicas, artísticas, esportivas, sociais, ambientais), contemplando matriculados de outras instituições próximas ou vizinhas. o invés da apropriação desigual – evidente todo período de transição de uma escolaridade de turnos para uma escola integral – o princípio da *dupla finalidade cultural* da escola (ensino e ações políticas) seria capaz de acelerar radicalmente a implantação dinâmica da Educação Integral, sem os explosivos e desequilibrados custos da criação de Escolas exclusivamente integrais. O raciocínio aqui apontado – e a didática crítico-criativa é força propulsora dessa completude na formação educativa básica – indica a evidente necessidade de redirecionamento da pauta de Educação Integral sem ingênua defesa da Escola de Tempo Integral, para apenas um contingente alunos. A Escola, pela dupla finalidade cultural, passaria a constituir-se núcleo social em redes de parceria e articulação com outras escolas e/ou centros de formação.

Para operacionalidade da proposta, alguns níveis de evidência institucional precisariam ser destacados. Vejamos tais níveis considerando os agentes sociais:

- a) Família: a matrícula dos filhos (menores) deveria vincular o *Tempo Integral* em duas instituições como em um sistema de créditos obrigatórios escolares (formais e não formais); no caso de pais ou responsáveis (maiores) sem escolaridade mínima completa, essa complementação poderia ser oferecida também como crédito escolar;
- b) Governos: sem modificação das responsabilidades setoriais dos entes federativos, a rede de matrículas precisaria fomentar o empoderamento da Unidade Escolar como núcleo da trama de valorização cultural; reequilibrando assim os papéis educativos e políticos da Escola sem uma discriminatória aposta exclusiva na política de resultados;
- c) Instituições civis (com ou sem fim lucrativo) precisam se colocar como motores intransigentes dessa qualificação integral da formação, não só na cobrança direta aos dois primeiros entes, como na demonstração prática e experimental do exercício de formação integral. Seja na perspectiva de um ensino reducionista (para selecionadas

atividades); seja no trajeto crítico-criativo, especialmente na amplitude política da escola como espaço cultural.

Quem sabe tenhamos na *Escola de Dupla Finalidade* desenhos e modelos de escola e ensino menos absorvidos pela “ilusão” pedagógica do confinamento, conforme a figura...

Esperamos com essa contribuição para uma nova mentalidade de Educação Integral sinalizar, aos Leitores da GEOSABERES, a possibilidade de diálogo com os demais textos da edição de nº 10. E também saudar os 10 anos do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFC (2004/2014)