

# CURRÍCULO, EDUCAÇÃO INTEGRAL E INOVAÇÃO EDUCATIVA: TRAÇOS CONCEITUAIS PARA UMA AGENDA INVESTIGATIVA NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO

## *CURRICULUM, INTEGRAL EDUCATION AND EDUCATIONAL INNOVATION: CONCEPTUAL FEATURES FOR AN INVESTIGATIVE AGENDA IN THE POST-PANDEMIC CONTEXTO*

Roberto Rafael Dias da Silva 1

**Resumo:** *O presente estudo teórico se inscreve no campo dos Estudos Curriculares e procura compreender as relações entre educação integral e inovação educativa, posicionando-as como traços conceituais de uma agenda de pesquisa para o contexto pós-pandêmico. Considera-se que a busca por novas abordagens analíticas, na pedagogia brasileira contemporânea, auxilia-nos a reconstruir os modos de compreensão da escolarização, tanto no que se refere à seleção e organização dos conhecimentos e experiências, quanto no que tange às racionalidades políticas que informam as práticas de ensino e de aprendizagem. Ao final do estudo, são descritos três desafios para as propostas curriculares com foco na educação integral, sejam eles: a) integrar saberes e ensinar democraticamente; b) inovação educativa articulada com as demandas escolares e c) novos formatos para a escolarização com foco na sustentabilidade.*

**Palavras-chave:** *Currículo. Educação Integral. Inovação Educativa. Escolarização.*

**Abstract:** *This study is inscribed in the field of Curriculum Studies and seeks to understand the relations between integral education and educational innovation, positioning them as conceptual traces of a research agenda for the post-pandemic context. It is considered that the search for new analytical approaches in contemporary Brazilian pedagogy helps us to reconstruct the ways of understanding schooling, both in terms of the selection and organization of knowledge and experiences, and in terms of the political rationalities that inform teaching and learning practices. At the end of the study, three challenges for curriculum proposals focused on integral education are described: a) integrate knowledge and teach democratically; b) educational innovation articulated with school demands; c) new formats for schooling focused on sustainability.*

**Keywords:** *Curriculum. Integral education. Educational innovation. Schooling.*

---

1 Doutor em Educação. Atualmente é professor da Escola de Humanidades da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3180659616699939>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6927-3435>. E-mail: robertods@unisinis.br

## Introdução

Ao longo do presente estudo teórico, de caráter pedagógico, procuraremos estabelecer algumas articulações teóricas entre currículo, educação integral e inovação educativa. A questão que será mobilizada nesta reflexão se encontra na seguinte formulação: as políticas curriculares com foco na educação integral são capazes de promover a inovação educativa? A busca por novas abordagens analíticas, na pedagogia brasileira contemporânea, pode nos auxiliar a reconstruir os nossos traços conceituais para uma agenda curricular, considerando as emergências advindas do contexto pós-pandêmico e a necessária repactuação educativa no nosso país?

Esta articulação entre educação integral e inovação educativa, na perspectiva que desenvolvemos neste estudo, adquiriu novos contornos com a emergência da pandemia global causada pelo Coronavírus. Em termos sociais, passamos a reconhecer que a interdependência global nos colocará diante da obrigação de criar tempos e espaços, considerando a fragilidade das vidas humanas e a precariedade a que estamos expostos (Butler, 2020). Por outro lado, a crença de que a vigilância digital pode salvar as nossas vidas direcionou os nossos pensamentos, de acordo com Han (2020), para um cenário em que a digitalização nos embriaga. A combinação desses aspectos, associada à complexidade decorrente do enfrentamento da pandemia, mobiliza-nos a repensar as relações entre inovação e educação integral, desde um prisma curricular.

Por caminhos variados, inúmeros pesquisadores ingressaram neste debate, ora buscando diagnosticar os impactos da mudança de domicílio da escola (Dussel, 2020), ora exercitando hipóteses sobre o futuro da escola após a pandemia (Terigi, 2020). Dussel (2020) realizou uma análise bastante relevante acerca dos desafios de repensar a escola em um novo domicílio, uma vez que suas formas de atuação se deslocaram para a casa dos estudantes. Tratou-se de um cenário em que “o ensino e a aprendizagem tiveram que se separar da co-presença dos corpos e da ocupação de um lugar físico compartilhado” (Terigi, 2020, p. 338). Acerca do contexto específico da aprendizagem, Terigi (2020) alertou para os limites da experiência escolar ser reduzida a um conjunto de tarefas atomizadas.

Estendendo um olhar para o futuro da escola, no contexto brasileiro, Silva (2020) sinaliza para duas atitudes pedagógicas a serem evitadas, quais sejam: a melancolia pedagógica e a compulsão modernizadora. Todavia, as elaborações de Nóvoa e Alvim (2021) – que nos servem de epígrafe para esse texto – avançam nessas proposições e tomam os professores como interlocutores privilegiados. Os autores argumentam sobre a importância desses profissionais para construir o espaço público comum da educação, para a criação de novos ambientes escolares e na composição de uma pedagogia do encontro.

Assim, sob tal intencionalidade, organizamos o presente estudo em três seções. Na primeira seção, elaboramos uma retomada conceitual do campo dos Estudos Curriculares, definindo um modo de olhar para as políticas de escolarização em curso no nosso país. Posteriormente, na segunda seção, revisitamos a literatura brasileira e estrangeira sobre as políticas de educação integral, sinalizando para as suas preocupações com o tempo escolar, com o entorno sociocultural das escolas e com a multidimensionalidade formativa. Ao final, na terceira e última seção, descrevemos três desafios para as propostas curriculares com foco na educação integral, sejam eles: a) integrar saberes e ensinar democraticamente; b) inovação educativa articulada com as demandas escolares e c) novos formatos para a escolarização com foco na sustentabilidade. Cada um desses desafios, considerando a repactuação educativa requerida pelo cenário pós-pandêmico, oferece potencialidade política e pedagógica para rediscutirmos os propósitos educativos para a escola no nosso país.

## Delineando o campo dos Estudos Curriculares

Para iniciarmos esta seção em que buscaremos delinear o campo dos Estudos Curriculares, tomamos como ponto de partida que a valorização do conhecimento é uma constante nos percursos civilizacionais da Humanidade, como nos explica José Augusto Pacheco. Entretanto, com os variados processos de institucionalização da educação – que ocorrerão principalmente a partir

da Modernidade -, reconheceu-se a pertinência de defender o acesso ao conhecimento para todos, tal como sinalizado na utopia comeniana de ensinar tudo a todos. De acordo com o pesquisador português, “o percurso da escola, de entre outras organizações e instituições formais, não formais e informais, é a história desta operação em torno do conhecimento” (Pacheco, 2014, p. 7).

Sob essa perspectiva, faz-se importante destacar que será na escola que “os percursos de formação serão trilhados” (Pacheco, 2014, p. 7), isso é, será nesta instituição que – atendendo às demandas políticas, econômicas ou formativas – que as experiências educativas e os conhecimentos serão selecionados e organizados para a composição de um percurso de formação. Esse processo de seleção e organização nos permite, na sua historicidade, reconhecer a natureza mutável e constituída dos conhecimentos escolares, uma vez que serão derivados deste processo. Mais uma vez recorrendo ao pesquisador português, “a visão idealizada da escola enquanto guardiã do conhecimento universal desvanece-se e, em seu lugar, surge a escola ligada a problemas sociais, em que o conhecimento não é um ponto de chegada, mas um ponto de partida” (Pacheco, 2014, p. 9). Dessa visão, deriva-se a principal tendência do campo dos Estudos Curriculares – nas suas versões contemporâneas – qual seja: o conhecimento define os currículos e permite com que as aprendizagens e os propósitos formativos sejam posicionados como um projeto de futuro, aberto aos tensionamentos de cada sociedade.

Em outras palavras, após uma breve revisão histórico-filosófica, Pacheco sistematiza que sendo “a ciência uma resposta à resolução de problemas, o conhecimento é uma verdade contextual, singular e coletivamente partilhada” (Pacheco, 2014, p. 27). Invertendo essa afirmativa, não se pode compreender a escola e o seu currículo sem uma crítica radical do conhecimento.

Conhecimento e educação constituem duas faces complementares de um processo institucionalizado ao longo do tempo que se intersectam na escola pela definição de percursos de aprendizagem, correspondentes a itinerários curriculares sinalizados pelas opções realizadas em função quer de disciplinas, áreas e projetos específicos, quer de métodos e práticas de avaliação (Pacheco, 2014, p. 14).

Essa dimensão se amplia em outras leituras do pensamento curricular, igualmente consolidadas neste campo, que nos encaminham para uma reconstrução das origens deste conceito. Sacristán (2013), reconhecido pesquisador espanhol, define que “o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (Sacristán, 2013, p. 17). O currículo, sob esse prisma, ocupa um papel fundamental na regulação das aprendizagens que ocorrerão na escola, organizando-as e unificando-as. Para explicar esta dimensão conceitual, o pesquisador utiliza a metáfora da “partitura”, uma vez que articula as variadas dimensões escolares.

Faz-se importante enaltecer que o currículo operou como um dispositivo que, historicamente, atuou tanto na seleção e na organização dos saberes, quanto na organização das nossas vidas.

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas. Por tudo isso, nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos (Sacristán, 2013, p. 18).

Em derivação às definições explicitadas anteriormente, cabe reiterar a centralidade atribuída ao conhecimento escolar. Esse conceito não se constitui como uma novidade; porém, no decorrer das últimas décadas, a literatura curricular reconheceu que o conhecimento escolar não é uma “categoria homogênea” e, mais do que isso, requer a sua inscrição no campo da controvérsia

(Sacristán, 2013). A seleção dos conhecimentos e das experiências formativas que ocorrerão na escola é variável no tempo e no espaço e, com maior ou menor ênfase, “deve considerar as concepções prévias do aluno, as representações culturais, os significados populares próprios do estudante como membro de uma cultura real e externa à da escola” (Sacristán, 2013, p. 32).

Ampliando o escopo desta argumentação, em termos de teorias curriculares, Diaz-Barriga (2013) nos permite uma reflexão sobre as escolas de pensamento predominantes e as suas permanentes tensões entre teoria e prática. O campo curricular se construiu historicamente acerca do debate entre a eficiência social e a preparação para a vida democrática; todavia, o seu objeto de estudo foi tornando-se cada vez mais difuso e com fronteiras difíceis de serem traçadas. De acordo com o pesquisador, as demandas teóricas do campo poderiam ser sistematizadas na seguinte interrogação: “Que teoria necessita o currículo?” (Diaz-Barriga, 2013, 349). Sob esse entendimento, poderíamos responder a essa indagação por, pelo menos, dois caminhos diferentes, quais sejam: a) o campo precisa construir conceitos próprios e b) o campo precisaria intensificar as suas articulações com outras áreas. Certamente, nenhuma teoria se consolida sem produzir interlocução com outros saberes; porém, o autor se preocupa com a impossibilidade de traduzir determinadas teorizações em práticas escolares.

O currículo, neste sentido, sofre a tensão entre desenvolver uma série de conceitos que tenham significado somente no mundo dos especialistas, frente a uma multiplicidade de exigências que demanda a prática (Diaz-Barriga, 2013, p. 350).

Em outras palavras, precisamos de um repertório que nos permita diagnosticar os desafios curriculares contemporâneos e, de forma concomitante, também oferecer possibilidades para essa elaboração dialogar com as práticas curriculares. No contexto brasileiro, uma preocupação dessa natureza também encontramos nos escritos de Santos (2007). Considerando a produção de conhecimento no campo curricular, desenvolvida nas décadas de 1990 e 2000 no contexto brasileiro, a pesquisadora sinalizava para algumas tendências que estavam se distanciando das possibilidades de contribuição com a prática pedagógica nas escolas.

Na sua perspectiva, o quadro promissor do debate curricular que se estabeleceu a partir da redemocratização política do nosso país foi suprimido tanto pelas preocupações sobre o desempenho escolar nas reformas posteriores à LDB de 1996, quanto pelas teorias contemporâneas que estavam abandonando temas mais universais, como a escola, o conhecimento e as desigualdades. Tratava-se de um cenário em que as próprias funções sociais da instituição escolar estavam sendo alargadas.

Além disso, a escola torna-se um assunto sem grande apelo acadêmico, quando as experiências fora dela parecem mais vibrantes, o que vem atraindo o interesse de um número considerável de intelectuais da própria educação. A emergência de campos novos de trabalho para o educador, fora das instituições escolares, cresce com a multiplicação de ONG's e de programas sociais geridos pelas iniciativas pública e privada (Santos, 2007, p. 295).

Acerca das teorizações curriculares que vinham sendo produzidas no Brasil, Santos destaca, ainda, os usos dos Estudos Culturais que vinham sendo realizados no pensamento curricular brasileiro. Por um lado, ampliou-se a importância atribuída à cultura popular e às mudanças culturais contemporâneas; por outro lado, intensificou-se os estudos sobre as lutas pelas identidades, a defesa das minorias e o desvelamento da realidade opressiva derivada do colonialismo. O que desperta preocupação na pesquisadora brasileira, inspirada nos escritos de Terry Eagleton, é a predominância de uma “rejeição à verdade, virtude, objetividade e moralidade” (Eagleton, 2007, p. 301). Mais do que isso, detendo-se aos Estudos Curriculares, esta abordagem nos adverte que

educadores e curriculistas precisam estar cientes de que a cultura responde a grande parte dos problemas sociais, mas à cultura se mesclam questões econômicas, sociais e políticas que, muitas vezes, têm maior peso e maior poder explicativo

para sérios problemas vivenciados na contemporaneidade (Santos, 2007, p. 303).

É importante ainda descrever, para fins desta seção, as racionalidades políticas e os propósitos formativos que perfazem a escolarização brasileira desde o final do último século. Com Libâneo (2020), podemos caracterizar o debate sobre a escola do nosso país a partir de três propósitos, sejam eles: o currículo de resultados, a atenção à diversidade e o ensino para o desenvolvimento humano. Cada um desses propósitos, com maior ou menor intensidade, oferece oportunidades reflexivas para a construção de uma escola justa no contexto brasileiro e favorece um direcionamento para a construção da nossa agenda curricular.

Interrogar acerca das finalidades da escola pública, de acordo com o autor, tem se constituído como uma tendência na literatura curricular contemporânea. Como combinaremos a formação cultural dos nossos estudantes com a necessidade de promoção de uma escola inclusiva que atenda à diversidade ou, em outras palavras, a escola democrática depende de elementos como um currículo nacional ou a produção de materiais didáticos? Questões dessa natureza acompanham os apontamentos de Libâneo (2020) e nos remetem a uma consideração sobre a democratização do acesso à escola para as populações empobrecidas e a consolidação do modelo de currículo de resultados. A escolarização engendrada em tais condições pode conduzir a um aligeiramento da formação oferecida aos mais pobres, reduzindo-a a um “kit de sobrevivência”.

Para o enfrentamento desta concepção, Libâneo defende uma proposta que seja capaz de articular um currículo comum com o reconhecimento da diversidade na escola. Essa proposta apresentaria, pelo menos, duas preocupações centrais.

a) uma educação escolar que tenha por finalidade fornecer as condições para apropriação, pelos alunos, da ciência e da cultura, e que se abra à diversidade social e cultural, em boa parte condicionada por suas condições sociais, culturais e materiais da vida; b) que a diversidade seja introduzida no cerne do trabalho pedagógico, isto é, nos conteúdos, metodologias, nas formas de relacionamento com os estudantes e na organização do ambiente escolar (Libâneo, 2020, p. 63).

Ao longo desta seção, procuramos construir algumas linhas interpretativas acerca dos Estudos Curriculares na atualidade. Inicialmente, com Pacheco (2014), procuramos explicitar a centralidade atribuída ao conhecimento na construção histórica da escola, nas suas possibilidades formativas engendradas desde a Modernidade. As formas de organização das experiências e conhecimentos selecionados para os percursos escolares estiveram vinculadas aos processos de regulação dos saberes, bem como das subjetividades dos sujeitos escolares (Sacristán, 2013). As teorias curriculares, com maior ou menor intensidade, são mobilizadas para decifrar as condições educativas planejadas para as práticas que serão desenvolvidas nas instituições escolares. Pesquisadores latino-americanos como Díaz-Barriga (2013) e Santos (2007), têm alertado para um crescente distanciamento das teorias curriculares dos contextos escolares.

Outra linha emergente do nosso diagnóstico, em termos políticos, encontra-se no mapeamento das racionalidades que operam nos processos de seleção do conhecimento a ser ensinado nas escolas. Com Libâneo (2020), colocamos em discussão a centralidade atribuída ao currículo de resultados, a atenção à diversidade e ao desenvolvimento humano. Questões relevantes acerca das relações entre o universal e o particular, o coletivo e o individual ainda precisam ser considerados na nossa abordagem teórica no campo curricular, especialmente no que tange às possibilidades de educação integral requeridas nesse início de século XXI. Na próxima seção avançaremos na composição dessa argumentação sobre currículo e educação integral, revisando a produção científica brasileira sobre a temática.

## **Currículo e educação integral no Brasil: um balanço crítico**

Para fins deste tópico, faz-se pertinente destacar que experimentamos uma ampla



intensificação na agenda pública das preocupações sobre a educação integral, bem como uma ampliação dos estudos sobre a temática na literatura brasileira e estrangeira (Catarsi, 2004; Martinic, 2015; Cavaliere, 2007). As discussões acerca das políticas educacionais com foco na qualidade e na equidade conduziram nossos olhares para as questões da multidimensionalidade formativa e, especificamente no nosso contexto, este debate foi perpassado por três grandes preocupações, quais sejam: a) a questão do tempo escolar; b) as mutações na função social da escola e c) modos de seleção e organização dos conhecimentos e das experiências escolares. Tais preocupações convergiram para um exame das questões curriculares no âmbito das políticas de educação integral.

Com relação à primeira preocupação, acerca dos tempos escolares, Cavaliere (2007) sinaliza que seria significativo redimensionar as relações entre tempo de escola e qualidade educativa. A autora examina políticas de ampliação dos tempos escolares e consegue mapear os modos pelos quais a ampliação da jornada dos estudantes na escola tem sido entendida e justificada no Brasil. Melhorar os resultados escolares, adequar a escola a novas demandas sociais e as mudanças na vida urbana são alguns dos aspectos evidenciados pela pesquisadora brasileira. No contexto do nosso país, especialmente ao longo do século XX, o tempo de permanência dos estudantes na escola vem acompanhando políticas variadas, com significativas contribuições pelo menos desde as precursoras preocupações de Anísio Teixeira (Moll, 2012). Seja nos CIEPs, na década de 1980, seja pela recente experiência do programa Mais Educação (anos 2000), a defesa da ampliação do tempo escolar – e de concepções de educação integral – é perpassada pelo debate acerca da “transformação do tipo de vivência escolar” (Cavaliere, 2007, p. 1021).

Ainda de acordo com Cavaliere, a questão a ser feita poderia ser elaborada da seguinte forma: “mais tempo para qual escola?” (Cavaliere, 2007, p. 1021). Em busca desta resposta, a pesquisadora consegue mapear quatro concepções de escola em tempo integral. Uma preocupada em atender as populações mais pobres, outra preocupada com a prevenção de riscos sociais, ainda uma com foco na formação cultural e, por fim, uma concepção multissetorial, que descentra as atividades do contexto escolar. Ao final do seu estudo, a autora defende a educação integral como ambiente de formação para a democracia.

Retomando Dewey, a estabilidade de uma instituição organizada, rica em atividades e vivências é o que pode fazer da escola um ambiente de formação para a democracia. Nesse modelo, o espaço escolar é o centro de referência, mesmo que eventualmente algumas atividades sejam feitas fora dele. Os professores pertencem à escola, da mesma forma que os alunos. Há um corpo social, há uma instituição com identidade própria, com objetivos compartilhados e que pode se fortalecer com o tempo integral e com uma proposta de educação integral (Cavaliere, 2007, p. 1031).

A segunda preocupação evidenciada na literatura se refere às mudanças na função social da escola. Tomando como ponto de partida a escola organizada por ciclos, Miranda (2005) descreveu que estava em curso um deslocamento do princípio do conhecimento para o princípio da socialidade, especialmente no que se refere aos tempos e espaços da instituição escolar. De acordo com a autora, esse deslocamento se evidencia como um contraponto aos modelos de escolarização moderna, pois “o princípio que vem orientando toda a concepção e a organização escolar seriada é o conhecimento, por que o que reúne os alunos e configura a dinâmica do processo ensino-aprendizagem é a aquisição de determinados conhecimentos e processos mediados pelos professores” (Miranda, 2005, p. 642).

O deslocamento mencionado pela autora diz respeito também a uma reconfiguração dos tempos e espaços escolares. A sua análise do advento dos ciclos de formação nos auxilia a perceber uma alteração de fundo, nos modos de conceber o trabalho pedagógico.

[...] deixa de orientar-se por uma lógica vinculada aos processos de aquisição de conhecimento (princípio do conhecimento) para orientar-se por uma outra lógica que, na falta de um nome melhor, está sendo chamada neste artigo

de princípio da socialidade, o qual propõe que a escola deva ser uma instância cuja finalidade precípua seja promover a socialidade dos alunos, ou seja, efetiva-se como um tempo/ espaço ao qual devam pertencer, construir um lugar no mundo, deixando como secundária a tarefa -de instruí-los para o mundo (Miranda, 2005, p. 647-648).

Por fim, o terceiro conjunto de preocupações evidenciado na literatura sobre a educação integral se refere aos processos de seleção e organização dos conhecimentos escolares. Tais estudo, de natureza curricular, sinalizam para as possibilidades da construção de currículos mais justos e democráticos, que garantam a oferta de conhecimentos relevantes para todos os estudantes. Galian e Sampaio (2013), em tais condições, argumentam acerca da tendência das escolas de tempo integral priorizarem experiências e atividades com foco no acolhimento social e, com isso, omitirem “os conhecimentos a serem priorizados nesta relação como saberes da experiência e com o mundo que nos rodeia” (Galian; Sampaio; 2013, p. 23).

Em direção semelhante, Silva e Silva (2017) também buscaram diagnosticar os lugares ocupados pelo conhecimento nas atuais políticas de escolarização. Inspirados na sociologia francesa da educação, os autores descrevem duas movimentações conceituais, que permitem uma releitura das políticas de ampliação da jornada escolar, quais sejam: “o redimensionamento do educativo, de acordo com Charlot (2009), e a revalorização das aprendizagens em comum enquanto princípio da justiça escolar, em Dubet (2011)” (Silva; Silva, 2017, p. 179). Essa elaboração favorece também um exame atento da ressignificação dos debates curriculares sobre a educação integral no Brasil, especialmente a partir dos deslocamentos políticos das últimas duas décadas.

No decorrer desta seção, em linhas gerais, procuramos descrever as três principais tendências sobre a educação integral na literatura acadêmica brasileira, delineando as nossas percepções em torno da dimensão curricular. Os debates sobre o tempo na escola, as funções públicas da escolarização e os processos de seleção dos conhecimentos e experiências formativas continuam acompanhando a promoção de políticas de educação integral e, com maior ou menor intensidade, buscam sintonizar-se com as demandas requeridas pelo novo século, particularmente no que tange aos desafios advindos do contexto pandêmico. Parecem se constituir como lacunas nestas reflexões a multidimensionalidade formativa, as recentes contribuições dos estudos sobre o desenvolvimento humano e os aspectos didáticos para a promoção da diversificação curricular. Acrescentando as dimensões da inovação educativa e da reinvenção de modelos centrados na convivência democrática, na próxima seção sinalizaremos três desafios contemporâneos para as políticas curriculares, com foco na educação integral.

### **Três desafios contemporâneos para as propostas curriculares, com foco na educação integral**

Após termos realizado uma breve revisão das tendências investigativas no âmbito dos Estudos Curriculares, bem como termos produzido um mapeamento acerca dos contornos do debate sobre a educação integral no Brasil, neste momento daremos um passo adiante para refletir sobre os três desafios para as propostas curriculares destinadas à Educação Básica. Cada um desses desafios compõe um horizonte de transformações possíveis para a escola brasileira, contribuindo para novas propostas de integração curricular, de inovação educativa e de redesenho dos tempos e dos espaços, questões cruciais para a atualização das propostas de educação integral no nosso país.

### **Integrar saberes e ensinar democraticamente**

A organização dos currículos escolares para a escolarização brasileira, na perspectiva da educação integral, precisaria promover novos modelos de integração curricular e construir possibilidades didáticas caracterizadas pela democracia. Como sabemos, os currículos das escolas, particularmente as de ensino médio, foram fabricadas à imagem e semelhança dos planos formativos das universidades. Essa figura organizativa – centrada na especialização e na compartimentalização

dos saberes – tomava as disciplinas científicas como matriz de pensamento. A escolarização das nossas crianças e adolescentes, sob essa lógica, baseava-se no acúmulo e na memorização de conhecimentos derivados de um conjunto representativo de saberes especializados.

Não resta dúvidas de que esses saberes são fundamentais e se constituem como direitos dos nossos estudantes. Entretanto, a possibilidade de produzir novas conexões emerge como um desafio pedagógico do nosso tempo. Acompanhando os apontamentos de James Beane (2003, p. 94), a integração curricular se torna uma questão relevante, uma vez que se ancora em “uma concepção de currículo que procura relações em todas as direções”. Referenciando uma construção mais abrangente para a seleção de conhecimentos e experiências para o currículo escolar, o pesquisador justifica esta integração por dois conjuntos de razões. “Por um lado, ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social democrática entre os jovens” (Beane, 2003, p. 94). Aprendizagens integradoras, experiências reflexivas e currículo centrado em problemas derivam dos estudos de Beane, evidenciando uma inspiração nos escritos pedagógicos deweyanos.

Nessa direção, estudos mais recentes do autor promovem uma aproximação com as possibilidades democráticas para o ensino, abarcando seleção de atividades, currículo e avaliação. Nas suas palavras, o desafio se encontra em “enxergar a conexão entre as minúcias da sala de aula e o caminho democrático” (Beane, 2017, p. 1057). A decisão de modo democrático é um dos aspectos enfatizados pelo autor.

A questão é que se precisa perguntar continuamente: ‘Como os alunos podem ser envolvidos?’. Às vezes, as opções podem ser limitadas, outras vezes, podem ser bem abertas. Ensinar de modo democrático significa envolver jovens na tomada de decisões sempre que for possível, e à medida que for possível. Não importa o quanto o professor se sente restringido por diferentes exigências, dar voz aos alunos é um passo na direção democrática (Beane, 2017, p. 1059).

A valorização da voz dos estudantes acompanharia uma preocupação com a seleção de conhecimentos mais significativos, com novas oportunidades de pensamento e com a integração curricular. No que tange à Educação Básica e os seus modelos de desenvolvimento curricular, as ponderações realizadas por James Beane proporcionam – com riqueza conceitual – o mapeamento de um primeiro desafio para as práticas de educação integral. Sob este entendimento, integrar saberes e valorizar práticas democráticas são pontos de partida para o desenho de currículos mais sintonizados a esses princípios.

## **Por uma inovação educativa articulada com as demandas escolares**

Caracterizando as nossas reflexões sobre as políticas de escolarização com foco na educação integral, um segundo desafio diz respeito ao conceito de inovação educativa e as suas articulações com as demandas escolares. Para começar esses apontamentos, faz-se importante enaltecer que, de acordo com Sancho-Gil e Hernández (2011, p. 476), “o século XX poderia ser definido como o século da inovação educativa, o século do desejo de mudança para melhorar, em princípio, os sistemas educativos”. A preocupação em redefinir as atividades escolares – por mudanças, reformas ou inovações – esbarrou em um número reduzido de alterações, propriamente ditas. Predominou no último século o ensino centrado nos professores e nas matérias constituindo o que Cuban nomeou como “gramática da escolarização” (Tyack; Cuban, 2001).

Foram inúmeras as tradições intelectuais que assumiram a tarefa de repensar os modelos escolares no decorrer do último século. Seja pelo caminho dos movimentos escolanovistas, seja pela tendência da escola progressista, defendia-se uma instituição sintonizada com os desafios da ciência, da tecnologia, da sociedade industrial e das vidas democráticas. De acordo com Sancho-Gil e Hernández (2011), em linhas gerais, foram iniciativas que “lutavam não só contra a intelectualização e a arbitração do conteúdo dos programas de ensino, mas também contra uma



escola distante da vida cotidiana e do ambiente natural” (Sancho-Gil; Hernández, 2011, p. 477). Contemporaneamente, porém, novas exigências são requeridas ao conceito de inovação educativa vinculadas às necessidades da sociedade da informação e aos novos modelos empresariais.

Em perspectiva crítica, Pacheco (2019) sinaliza a possibilidade de pensar a escola nas suas estratégias de mudança, trazendo presente as questões do currículo, da formação de professores e das políticas. Mais do que isso, o autor defende a promoção de mudanças no âmbito da escola, com foco no sucesso educativo ou na qualidade das aprendizagens. Sancho-Gil (2018), por sua vez, apresenta cinco elementos imprescindíveis para a composição de uma agenda inovadora, quais sejam: professor/aluno, conhecimento, tecnologias educativas, experiências de aprendizagem e inovação. Esse debate se torna fundamental em um contexto em que se desenha um imperativo da inovação. A proposta necessária a esse momento se vincula às possibilidades para uma aposta em modelos de inovação centrados na escola, com vivências reflexivas diversificadas e capazes de abarcar múltiplas dimensões da vida das nossas crianças e adolescentes. A proposição de inovação educativa centrada na escola também implicará novos formatos para a escolarização, o que ampliaremos a seguir.

## **Novos formatos para a escolarização com foco na sustentabilidade**

A busca por melhorias nos sistemas educativos se tornou uma preocupação difundida em várias regiões do planeta. Acompanha essa preocupação, de acordo com Hargreaves e Fink (2006), uma espécie de obsessão internacional em busca pela melhoria no rendimento acadêmico dos estudantes. O formato das reformas educacionais tomou como paradigma a avaliação de larga escala que atrela a obtenção de resultados com a qualidade educativa. Sahlberg (2018), ao analisar as experiências finlandesas, caracteriza esse modelo como GERM – modelo global de avaliação educacional. A escolarização engendrada nos diferentes continentes, em tais condições, conduziu a uma padronização das práticas educativas.

Hargreaves e Fink (2006), detalhando essa obtenção por resultados, sinalizam para a consolidação de uma “monotonia deprimente e debilitadora” (Hargreaves; Fink, (2006, p. 44). A referida monotonia, além de fracassar na obtenção de resultados, abandona um “currículo estéril baseado em exames”. Também descrevendo as condições internacionais, Robinson e Aronica (2019) apontam para uma “cultura de padronização”, que está contribuindo muito pouco para formação das futuras gerações neste início de século. Face a esse diagnóstico, o nosso desafio se encontra na busca por novos formatos para a escolarização, em pelo menos duas direções. Uma direção é aceitar, junto a Sahlberg (2018, p. 38), que “há outra forma de melhorar os sistemas de educação, diferente da ideologia reformista baseada no mercado”. Outra direção estaria em revalorizar a preparação dos estudantes “para enfrentar os caminhos de uma sociedade do conhecimento criativa, democrática e inclusiva” (Hargreaves; Fink, 2006, p. 45).

As referidas direções favorecem uma reelaboração conceitual dos tempos e espaços formativos. Para essa reelaboração, uma premissa importante se aproxima dos propósitos da educação, qual seja: “possibilitar às pessoas a compreensão do mundo à sua volta e de seus talentos a fim de que se tornem cidadãos plenos, ativos e solidários” (Robinson; Aronica, 2019, p. 7). Ademais, precisamos chamar a atenção para a questão das aprendizagens, particularmente o reconhecimento de que se trata de um “processo lento e duradouro” (Hargreaves; Fink, 2006). Promover uma ênfase em aprendizagem pode ultrapassar a lógica dos testes e das suas matrizes de desempenho.

Em tais condições, Hargreaves e Fink (2006) apregoam uma defesa de práticas sustentáveis – lentas e duradouras – para a promoção de novos formatos para a escolarização. Na sua percepção, “a liderança e a melhoria educativa sustentáveis preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda” (Hargreaves; Fink, 2006, p. 46). A maior vinculação entre escola e comunidade, coadunada por movimentos de responsabilidade compartilhada, permite a construção de propostas alternativas caracterizadas pela “sua relevância, sua difusão e sua continuidade no tempo” (Hargreaves; Fink, 2006, p. 56). Isso implica a construção a uma gramática formativa mais plural (Collet, 2020) e dirigida para o fomento da melhoria das aprendizagens para todos os estudantes.

## Considerações finais

Ao longo do presente estudo teórico, procuramos compreender se as políticas curriculares com foco na educação integral são capazes de promover a inovação educativa, considerando os desafios advindos do contexto pós-pandêmico. Seriam muitas as entradas possíveis para caracterizar esse cenário e escolhemos as articulações entre educação integral e inovação educativa, tomando como referência as suas potencialidades para renovar o debate sobre os propósitos da escolarização pública e, dessa maneira, produzir respostas consistentes para as nossas históricas desigualdades. Junto a Nóvoa e Alvim (2021), que nos acompanharam na composição inicial desta problematização e que nos serviram de epígrafe para este texto, com a pandemia se encerrou o grande ciclo de democratização do acesso da escola no Modernidade.

A necessidade de uma repactuação das nossas concepções, métodos e intencionalidades educativas nos convoca a defender outros arranjos formativos. Tais arranjos, ainda desconhecidos, poderão ser desvendados com programas de estudos de longa duração. O caminho que escolhemos para compor, preliminarmente, este itinerário de estudos, tomou o campo curricular como ponto de partida. Os Estudos Curriculares ainda apresentam potencial heurístico para interpretar este cenário e contribuir na proposição de alternativas. Educação integral e inovação educativa, em uma articulação progressista, configuram-se como traços conceituais muito importantes para uma agenda investigativa no contexto pós-pandêmico.

## Referências

- BEANE, James. Ensinar em prol da democracia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1050-1080, jun. 2017.
- BEANE, James. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 3, n. 2, p. 91-110, maio 2003.
- BUTLER, Judith. El capitalismo tiene sus limites. *In*: AGAMBEN, Giorgio *et al.* **Sopa de Wuhan**. Madrid: Editorial ASPO, 2020. p. 59-65
- CATARSI, Enzo Tempo pieno: pieno di che? Riflessioni ciariane a partire dall'esperienza "rottigiana". *In*: CATARSI, Enzo. **La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia?** Pisa: Edizioni del Cerro, 2004. p. 13-30
- CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, ago. 2007.
- COLLET, Jordi. Organización horizontal y dirección compartida para la nueva escuela: bases para una escuela democrática que cuida de lo común. *In*: FEU, Jordi; PRIETO, Óscar (orgs.). **La renovación pedagógica en España desde una mirada crítica y actual**. Madrid: Morata, 2020.
- DIAZ-BARRIGA, Ángel. Currículo, escuelas de pensamiento y su expresión en la tensión entre saberes conceptuales y prácticos. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 13, n. 3, p. 346-360, set. 2013.
- DUSSEL, Inés. La clase en pantuflas. *In*: DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patrícia; PULFER, Dario (Comp.). **Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera**. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, 2020. p. 337-348
- GALIAN, Cláudia; SAMPAIO, Maria. Conhecimento escolar na escola de tempo integral. *In*: SILVA, Roberto Rafael Dias da (Org.). **Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 11-28

HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. Estratégias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en e tempo. **Revista de Educación**, Madrid, v. 339, p. 43-58, dez. 2006.

HAN, Byung-Chul. La emergência viral y el mundo de mañana. *In: AGAMBEN, Giorgio et al. **Sopa de Wuhan***. Madrid: Editorial ASPO, 2020. p. 97-111

LIBÂNEO, José Carlos. Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuições ao debate sobre a escola justa. *In: BOTO, Carlota et al. (Orgs.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e inflexões***. São Paulo: Livraria da Física, 2020. p. 41-67

MARTINIC, Sergio. El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, p. 479-499, maio 2015.

MIRANDA, Marília Gouveia. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 639-651, out. 2005.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos***. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-143

NÓVOA, Antonio; ALVIM, Iara. Os professores depois da pandemia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-16, abril 2021.

PACHECO, José Augusto. **Inovar para mudar a escola**. Porto: Porto Editora, 2019.

PACHECO, José Augusto. **Educação, formação e conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2014.

ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. **Escolas criativas: a revolução que está transformando a educação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo***. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35

SAHLBERG, Pasi. **Lições finlandesas 2.0: o que a mudança educacional na Finlândia pode ensinar ao mundo**. São Paulo: Sesi-SP Editora, 2018.

SANCHO-GIL, Juana. Innovación y enseñanza: de la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. **Educação PUCRS**, Porto Alegre, v. 41, n.1, p. 12-20, maio 2018.

SANCHO-GIL, Juana; HERNANDEZ, Fernando. Inovação educativa. *In: VAN ZANTEN, Agnes (Coord.). **Dicionário de Educação***. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 476-481

SANTOS, Lucíola. Currículo em tempos difíceis. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 291-306, fev. 2007.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Currículo e conhecimento escolar nas políticas de ampliação da jornada escolar. *In: CARVALHO, Rodrigo; CAMOZZATO, Viviane (orgs.). **Educação, escola e cultura contemporânea: perspectivas investigativas***. Curitiba: Intersaberes, 2017. p. 165-199

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-12, jun. 2020.

TERIGI, Flavia. Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. *In*: DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patrícia; PULFER, Dario (Comp.). **Pensar la educación en tiempos de pandemia**: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, 2020. p. 243-250

TYACK, D.; CUBAN, L. **En busca de la utopía** - un siglo de reformas en las escuelas públicas. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

Recebido em 10 de outubro de 2023.  
Aceito em 07 de novembro de 2023.