

Currículo escolar, BNCC e formação integral

Currículum escolar, BNCC y formación integral

Graciela Deise Metz
Neusa Regina Wachholz
Silvia Regina Canan

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)
Frederico Westphalen RS- Brasil

Resumo

As reflexões deste artigo nos remetem a discussões acerca do currículo, alinhando as propostas de formação humana integral e inclusiva na promoção de uma educação de qualidade, que permita a apropriação de saberes e experiências capazes de desenvolver habilidades diversas. A Educação Integral de estudantes deste país é um compromisso social e político. Uma discussão, compromissada com um currículo flexível e conciso implica, além de um sistema legal consistente e exequível, uma questão conceitual que contemple diferentes dimensões, como tempo e espaço, formação de educandos e educadores, articulação entre os diferentes saberes e relação entre escola e comunidade. Assim, pensar um currículo que possibilite educação de qualidade para todos é imprescindível, visto que estamos em momento de implementação da BNCC (BRASIL, 2017), que vem acompanhada de muitas dúvidas e incertezas.

Palavras-chave: BNCC. Currículo. Formação Integral.

Resumen

Las reflexiones de este artículo nos llevan a discusiones sobre el currículo, alineando las propuestas de formación humana integral e inclusiva en la promoción de una educación de calidad, que permita la apropiación de conocimientos y experiencias capaces de desarrollar competencias diversas. La educación integral para los estudiantes de este país es un compromiso social y político. Una discusión, comprometida con un currículo flexible y conciso, implica, además de un ordenamiento jurídico consistente y factible, una cuestión conceptual que contempla diferentes dimensiones, como el tiempo y el espacio, la formación de estudiantes y educadores, la articulación entre distintos saberes y la relación escuela-escuela. comunidad. Por ello, pensar en un currículo que posibilite una educación de calidad para todos es fundamental, ya que estamos en el momento de implementar el BNCC (BRASIL, 2017), que viene acompañado de muchas dudas e incertidumbres.

Palabras clave: BNCC. Plan de estudios. Formación integral.

Introdução

O currículo pode ser considerado a base da organização escolar, sem o qual saberes e práticas não conseguiriam se estruturar. Por isso, o mesmo não se estabelece apenas como saber sistematizado, que é composto por componentes curriculares pré-estabelecidos, mas como aquilo que define tudo o que uma escola realiza, bem como seu pleno funcionamento.

Moreira (2007, p. 18) corrobora com nossa discussão quando esclarece que:

[...] as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir.

Assim sendo, além de nortear as funções escolares, o principal objetivo do currículo deve estar direcionado para a aprendizagem e, principalmente, para o desenvolvimento integral dos indivíduos envolvidos no processo. Nesse prisma, precisa voltar-se “[...] não a qualquer conhecimento, desprovido de qualquer sentido, mas a um conhecimento que depois de uma série de perguntas que se façam e de respostas que se deem, seja a base para um posicionamento claro e consciente [...]” (GARCIA; MOREIRA, 2008, p.2). Sendo, assim, um conhecimento que tenha implicância para a otimização de uma aprendizagem com qualidade.

Tendo em vista que o currículo escolar é a base de toda e qualquer instituição educacional, pode servir como uma alavanca durante todo o processo escolar, tornando-se assim, necessário. Deve utilizar conceitos norteadores, partindo do que o aluno já traz cognitivamente para dar sequência à realização da prática.

Moreira (2007, p. 09) destaca que:

As indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Cabe a nós, como profissionais da Educação, encontrar respostas.

Elementar, um currículo apenas com os conteúdos pré-determinados não abarca a dimensão e a significância que ele apresenta no meio escolar. Este precisa estar relacionado

ao contexto e ter a possibilidade de articular-se com as influências históricas e ideológicas que são significantes na formação do sujeito. A dinâmica curricular só ganha correspondência com o âmbito prático na medida em que estabelece relações com a contemporaneidade.

Nesse contexto, é necessário que todos os docentes não estejam somente envolvidos com este momento, mas comprometidos, inclusive, em sua elaboração. Isso tudo perpassa pelo conhecimento escolar, reavaliando a teoria e a prática, em uma perspectiva que visa a melhores condições no processo de ensinar e aprender do educando e do educador e, sobretudo, da escola como um todo. Se bem elaborado, indicará que o aluno não é uma tábula rasa e que o professor também não sabe tudo. Permitirá entender que o trabalho deve ser contínuo para que resultados sejam alcançados e que é preciso transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar, para que os alunos possam compreender melhor os componentes curriculares.

Essas questões serão abordadas em três momentos: Currículo Escolar, BNCC e Educação Integral.

Currículo Escolar

O currículo e suas concepções não deveriam ser considerados referências unânimes e universais, evidenciando-se a necessidade da sua abrangência para construção de subjetividades plurais e não homogêneas. Desta maneira, a educação que incentiva a diversidade é aquela que age contra a exclusão. Logo, é preciso que a escola projete currículos que não sejam excludentes e discriminatórios, mas que sejam capazes de trabalhar com as diferenças e potencializar a aprendizagem.

Na perspectiva de construir uma educação de qualidade, o currículo escolar deve levar o sujeito a entender as relações, a posicionar-se e a situar-se dentro de um contexto. Matias (2008) colabora, na intenção de que esse currículo não seja singular, massificador, disciplinador e controlador, mas tenha vistas ao desenvolvimento do sujeito. Através destes pensamentos, é possível rever valores e instigar a constante transformação social e escolar.

Dessa forma, é essencial ter presente que a dimensão cultural é fundamental e implica no fortalecimento dos processos de aprendizagem significativos para todos os alunos. Segundo Sudbrack (2015, p.1), “repudia-se a visão de currículo fixista como listagem de matérias, acumulação de dados ou nova disciplina. Propugna-se uma concepção dinâmica

de currículo, encarando o conhecimento como construção histórica”. Contudo, o currículo tem uma amplitude que vai além dos muros da escola, perpassando por toda a sociedade e o seu contexto histórico e cultural. Muito mais do que um espaço de saber elaborado e sistematizado, a escola é um núcleo socializador de saberes, experiências e culturas.

Refletir sobre a concepção de currículo deve ser algo constante nas escolas. Atualmente, essas discussões encontram-se ainda mais acirradas, visto que estamos vivenciando a implementação de um currículo de base nacional comum, através da homologação da BNCC (Brasil, 2017). Ao nos reportarmos ao currículo escolar, precisamos ter clareza de que estamos tratando de um dos desafios da escola, pois nos remete ao fazer prático pedagógico, através da implementação curricular nas salas de aula e requer a participação efetiva dos professores. Conforme Minetto (2012), planejar o currículo, implica em termos a participação do professor, como sujeito pensante, aquele que considera seus alunos. Ambos influenciam na organização pela subjetividade de sua participação.

Ainda, segundo a autora:

[...] o currículo não é algo frio, descontextualizado, ao contrário, é algo vivo feito por gente para gente, precisa ser visto enquanto ação. Qualquer currículo traz a marca da cultura no qual ele pertence (ou pertencia). Por tal razão, podemos entender que no currículo estão contidos mais que os conteúdos, estão incluídas nele as concepções de vida do indivíduo e todas as relações interpessoais que este estabelece ao longo de sua história. (MINETTO, 2012, p.31).

Assim, o currículo está intrínseco ao contexto, sendo preciso dosar conhecimentos científicos com os valores e ideais, para que perpassasse ao senso comum. A aprendizagem está diretamente ligada ao currículo, visto que esse orienta e normatiza as ações que acontecem na escola. “Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (MOREIRA, 2007, p.07). Sua construção fica atrelada ao Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar, que deve estar em consonância com as políticas públicas educacionais vigentes. É através do currículo que a operacionalização do PPP é viabilizada.

Conforme Minetto (2012, p. 56):

A organização de uma escola realmente inclusiva está retratada no seu currículo e na estruturação do projeto político-pedagógico (PPP), que deve ultrapassar a mera elaboração de planos e exigências burocráticas. O PPP caracteriza e identifica a escola, ou seja, é a “cara” da escola. Por isso, deve acompanhar as modificações da sociedade, da história, de seus fatos, dos acontecimentos e das legislações,

considerando aspectos sociais, políticos, culturais e antropológicos que a caracterizaram. Deve corresponder ao pensamento dos que estarão envolvidos nela.

Na perspectiva curricular, nossos olhares também consideram que o contexto da sala de aula, as características sociais, culturais e individuais dos alunos são essenciais para traçar o planejamento pedagógico. Dentro de uma perspectiva inclusiva, todos os educandos têm direito ao acesso a um currículo que lhes possibilite a ampliação de seus conhecimentos.

Considerando a legislação, fica delegado aos professores de Educação Especial a adaptação curricular.

Para o MEC (BRASIL, 2003, p. 22):

Essas adequações resguardam o caráter de flexibilidade e dinamicidade que o currículo escolar deve ter, ou seja, a convergência com as condições do aluno e a correspondência com as finalidades da educação na dialética de ensino e aprendizagem. Não se colocam, portanto, como soluções remediativas para “males diagnosticados” nos alunos, nem justificam a cristalização do ato pedagógico igualmente produzido para todos na sala de aula. Do mesmo modo, não defendem a concepção de que a escola dispõe sempre de uma estrutura apropriada ou realiza um fazer pedagógico adequado a que o educando deve se adaptar. Implica, sim, a convicção de que o aluno e a escola devem se aprimorar para alcançar a eficiência da educação a partir da interatividade entre esses dois atores.

A construção do processo educativo decorrente de um currículo escolar inclusivo deve levar em conta os aspectos da diversidade, principalmente, nos dias atuais, em que as diferenças parecem ser ainda mais marcantes, ocasionando em exclusão social. Isso tudo é sinônimo de uma realização da prática pedagógica reflexiva, comprometida e atualizada.

A ênfase dada à equidade como princípio norteador das práticas curriculares diferenciadas tem sido frequentemente desafiada no contexto da Educação Básica, pela expansão da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Por isso, ter em conta a diferenciação curricular no acesso aos conhecimentos e no sucesso escolar como ponto de chegada dos percursos formativos dos estudantes identificados como público-alvo da Educação Especial, além do acesso e da permanência na educação escolar, pode potencializar a justiça curricular e equidade. (SANTA CATARINA, 2019, p. 107).

Tornam-se cada vez mais acentuadas as discussões em torno da construção do currículo escolar e a questão da diversidade. Acreditamos que é na escola o lugar onde se criam debates, reflexões e ideias sobre as relações sociais, vivência de valores e respeito mútuo. Se a escola é espaço de construção de conhecimento de qualidade para todos, indagamo-nos se o currículo contempla o diferente e atende à diversidade, uma vez que a diversidade faz parte do contexto escolar.

As raízes do processo histórico excludente refletem ainda hoje nos currículos escolares, por serem construídos com base em uma cultura padronizada, que contempla somente determinados grupos de indivíduos.

Moreira (2007, p. 19) acentua a importância do currículo quando pontua que:

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto.

Sendo a escola um lugar de diversidade, surge, então, a curiosidade de entender como um currículo inclusivo leva em conta esses aspectos fundamentais. Para Moreira (2007, p. 14):

O sistema escolar, assim como nossa sociedade, vai avançando para esse ideal democrático de justiça e igualdade, de garantia dos direitos sociais, culturais, humanos para todos. Mas ainda há indagações que exigem respostas e propostas mais firmes para superar tratamentos desiguais, lógicas e culturas excludentes.

Além de todos esses aspectos evidenciados é importante ressaltar que se for insensível às diferenças, o professor deixa de aprender com o aluno e a escola perde a oportunidade de dialogar com diferentes conhecimentos e saberes.

Nesse sentido, Sacristán nos traz que (2013, p. 25):

O currículo não pode deixar de pretender, em sua implementação, [...] - Ampliar as possibilidades e referências vitais dos indivíduos, seja lá de onde vierem. Ou seja, crescer e se abrir para mundos de referência mais amplos deve ser uma possibilidade para todos, ainda que isso se dê em maneiras distintas e medidas desiguais. - Transformar as crianças em cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis, [...] - Torná-los conscientes da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar à sua valorização também como “sua”, à valorização de cada grupo, cultura, país, estilo de vida, etc.

No contexto escolar, deparamo-nos com inúmeras situações que devem ser incluídas no currículo e levadas para discussões junto aos alunos, uma vez que é direito destes e dever dos educadores colaborar com a sua formação, em prol da constituição de cidadãos mais humanos, justos e com capacidades de tomar decisões democraticamente.

É imprescindível, também, considerar que, na atualidade, a educação brasileira está passando pela implementação de um currículo nacional, o que faz com que seja importante trazer para as discussões as implicações dessa nova política pública no campo educacional.

Nessa perspectiva, a implementação da BNCC (Brasil, 2017) no fazer diário das escolas, apresenta algumas implicações.

BNCC e o fazer cotidiano da escola

Ao estabelecermos uma breve incursão sobre a implementação da BNCC (Brasil, 2017), temos por objetivo compreender o momento atual da Educação Inclusiva no Brasil. Homologada no final do ano de 2017 e com sua implementação estabelecida até o ano de 2020, a BNCC surge com o pretense objetivo de diminuir as disparidades no aprendizado, através da implementação de um núcleo comum básico, ou seja, conhecimentos essenciais que devem ser contemplados por todas as escolas do território brasileiro, além de representar uma atualização ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, todas as escolas brasileiras, tanto da rede pública, quanto particular, deverão reorganizar seus currículos, a fim de atender os pressupostos determinados por esse documento norteador. Mello e Sudbrack (2019, p. 64) colaboram com o trabalho quando pontuam que:

A BNCC complementa as diretrizes enquanto elemento norteador na prática das escolas. Recomenda a construção de currículos pelos sistemas de rede de ensino e que as escolas elaborem propostas pedagógicas considerando as aprendizagens sugeridas. Ou seja, a versão homologada da BNCC em dezembro de 2017 propõe um currículo base para a Educação Básica nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Pela BNCC (BRASIL, 2017), os alunos são colocados no centro das atividades escolares, através dos campos de experiências, na educação infantil e através das áreas do conhecimento, no ensino fundamental, que visam trabalhar o aluno de forma integral.

Para que o currículo seja organizado na educação infantil, através dos campos de experiências, é preciso uma mudança em sua estruturação, com conteúdos prévios estabelecidos, já que passa a ser centrado no conhecimento da criança. Assim, para compor o currículo é primordial que professor conheça seus alunos e integre os campos de experiências às atividades planejadas. Construir um currículo para a educação infantil, tendo como base os campos de experiências, requer partir da premissa de que o currículo é mutável e que será conforme a participação ativa das crianças, ao expressarem suas dúvidas e curiosidades, que as adaptações ocorreram. Para Mello e Sudbrack (2019, p.66): “[...] com as mudanças que ocorreram na sociedade e perante vários estudos, pesquisas, reivindicações, lutas, debates, mudanças nas leis, a concepção educacional da criança foi evoluindo”, tornando-a, assim sujeito ativo no contexto escolar.

No ensino fundamental, o documento apresenta uma organização estrutural por áreas de conhecimento e surge com a proposta de assegurar que a aprendizagem aconteça através de um processo contínuo. Pelo documento, as disciplinas passam a ser nomeadas de componentes curriculares e os conteúdos a serem trabalhados, de unidades temáticas. Como na educação infantil, o mesmo determina um núcleo comum que deve ser abordado pelas escolas, mas deixa espaço para que seja inserido no currículo de cada escola, unidades temáticas que façam parte do contexto particular de cada espaço, como contribuição para a formação humana integral, estabelecida pelo documento. Os currículos devem ser pensados no intuito que os alunos se tornem sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel social. É preciso compreender as particularidades de cada um, suas habilidades, enfim, adotar práticas pedagógicas que respeitem as diversidades e o tempo de cada pessoa. Assim, é possível contribuir para o desenvolvimento desses indivíduos com identidade e valores próprios.

Dentro de uma perspectiva inclusiva, também se determina que o currículo precisa estar entrelaçado com a BNCC (BRASIL, 2017), ao mesmo tempo que considera as peculiaridades de cada contexto, adentrando-se aos aspectos sociais, culturais, regionais e as diferentes formas de aprender de cada aluno. A flexibilização curricular, ao permitir adaptações sempre que necessárias, favorece que todos os educandos sejam protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Paganelli (2017, s/p) corrobora com o trabalho quando traz que:

O termo flexível indica oposição ao que é duro, fixo, fechado. Assim, no contexto educacional, flexibilizar significa garantir o direito à diferença no currículo. Implica a busca pela coesão da base curricular comum com a realidade dos estudantes, suas características sociais, culturais e individuais – incorporando assim também os diferentes modos de aprender e as múltiplas inteligências presentes em sala de aula. De modo que todos se reconheçam no currículo e sejam protagonistas no próprio processo educacional.

Ainda, conforme o documento da BNCC (BRASIL, 2017, p. 15-16):

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Porém, se nos reportarmos à referida lei na BNCC (BRASIL, 2017), não encontramos recomendação de que seja realizada diferenciação curricular, mas sim adaptações razoáveis, descritas no Art. 28:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

Dessa forma, percebemos que a BNCC (BRASIL, 2017) deixa uma lacuna em relação à Educação Especial, quando não define, em seu texto, as competências que devem ser priorizadas no desenvolvimento do trabalho pedagógico nessa modalidade de ensino. Entretanto, traz possibilidades para que a escola construa o seu currículo, considerando o público-alvo atendido.

É preciso, também, que os profissionais da educação tenham a clareza de que a BNCC (BRASIL, 2017) não é o currículo pronto, mas um documento que normatiza o essencial que todas as escolas devem contemplar na elaboração de seus currículos, embora muitos debates levem ao entendimento da implementação da BNCC (BRASIL, 2017) como o currículo em si. Se o documento se consolidar como o currículo escolar, a educação ficará engessada e restrita às suas determinações, não abrindo espaço para ampliar as reflexões e os saberes a serem trabalhos na escola, comprometendo o preceito de promover uma educação de qualidade para todos.

Assim, uma escola comprometida com a aprendizagem de seus estudantes, conforme preceitua a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) é aquela que rompe com os modelos sociais de exclusão e que possibilita a oferta de “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, que possibilite oportunidades igualitárias para o desenvolvimento humano, no mesmo ambiente, por mais diversos que sejam.

Nesse viés, Gotti (2004, p. 353) expõe que “[...] a escola tem que ser construtora do saber com justiça social, promovendo a discussão de temas como ética, direitos humanos, diversidade, participação política [e] paz, dentro da sala de aula, como eixos integradores do desenvolvimento curricular.”

Historicamente, a instituição escolar tem se apresentado como um universo ambíguo e contrário às questões sociais, constituindo-se de forma imbricada como fonte geradora de

exclusão social, evasão e fracasso escolar. Entretanto, esse cenário está, continuamente, sendo revisitado com ações políticas e práticas de educação inclusiva, capazes de romper com este estigma. A escola é mais do que nunca, segundo Gotti (2004), a grande construtora do saber com justiça social, dentre as diversas experiências, em busca de combater a exclusão social e da formação integral do ser, conforme veremos na próxima seção.

A educação integral e a formação do cidadão

A Educação Integral vem se firmando como política educacional propulsora de práticas pedagógicas e de um currículo que atente para as diferenças e necessidades especiais.

Segundo Cavaliéri (2002, p. 249):

[...] recentes políticas públicas que buscam garantir a permanência das crianças na escola revelam a percepção, por parte da sociedade, de que existe a necessidade de construção de uma nova identidade para a escola fundamental, sendo a primeira e indispensável condição para tal a integração efetiva de todas as crianças na escola.

Na busca por essa nova identidade da escola fundamental, está a proposta de Educação Integral, compreendendo que a educação deve garantir o desenvolvimento pleno do ser humano em todas as suas dimensões, intelectual, física, emocional, social e cultural. Anísio Teixeira foi um dos primeiros a pensar em educação integral pública e democrática, ele considerava estas as diversas dimensões que constituem o ser humano.

A tônica dos textos e do pensamento de Anísio Teixeira é a forte crença nas amplas possibilidades da educação escolar, capazes de proporcionar uma formação plena a todos os indivíduos, de acordo com suas capacidades individuais. Nas palavras de Teixeira (1997, p. 86):

A escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o, simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança, que caracteriza esta civilização.

Analisando este fragmento de texto, retirado do livro *Educação para a Democracia* (1997), observamos que cada enfoque revela um aspecto diferente, com o papel socializador, formador de indivíduos e que fomente a cultura, mas não sem promover o fortalecimento da instituição escolar.

A compreensão do direito à educação, para garantir uma vida humana digna, em sua plenitude e que tem na construção da autonomia e da emancipação seu objetivo principal, vincula-se à necessidade de políticas intersetoriais que busquem a efetivação de direitos que historicamente foram silenciados, ou simplesmente excluídos, conforme elenca Moll (2012, p. 39):

[...] a educação integral é inscrita no campo das políticas de ação afirmativa, prioritariamente, não exclusivamente, para as classes sociais historicamente excluídas ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais, em função de suas condições concretas de existência.

A Educação Integral se embasa na perspectiva das interações dos estudantes, bem como suas oportunidades educativas. O desafio da equidade, acesso e permanência ao sistema educacional, em seus diferentes níveis e etapas, inclui o tema da ampliação do tempo escolar diário. A necessidade de socialização de conhecimentos, através do convívio que envolva o sujeito como um todo, em tempo escolar ampliado, contribui para seu desenvolvimento intelectual, físico, psíquico, afetivo e social.

Leclerc e Moll (2012, p. 17-49) pontuam que:

O trinômio, educação, diversidade e tempo integral, pressupõem reconhecimento das diferenças e dos diferentes e a escola de tempo integral só se reveste de sentido com este pano de fundo: constituída por uma educação integral que constrói sujeitos de seu destino, que desaliena, emancipa e, com isso, promove uma sociedade mais igualitária.

Inserida neste contexto de diversidade humana, encontra-se a proposta de formação integral, propondo uma escola de comunidade vivencial e inclusiva, em que todos têm acesso, tendo como premissa preparar o indivíduo para a vida democrática em sociedade.

Conforme preconiza Teixeira (1999, p. 63):

[...] não podemos ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola, sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, da formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão.

Para o autor, a Escola Integral prepara para a vida, de forma crítica e responsável, levando o estudante a ter consciência de sua importância na sociedade.

A Escola de Tempo Integral, com oferta de educação de qualidade, como direito social, que reconheça a diversidade, é a garantia da vida humana digna em sua plenitude,

que tem na construção da autonomia e emancipação, seu objetivo principal. O que caracteriza a Educação Integral em Tempo Integral, conforme Moll (2009, p. 13):

[...] é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos.

Dessa forma, a Educação Integral visa à formação humana global e exige um projeto pedagógico comprometido que respeite as particularidades de cada um. A BNCC (BRASIL, 2017), inicialmente, mantinha pouco destaque à educação integral, todavia, a mesma, em sua nova redação, traz uma seção dedicada ao tema.

O documento afirma que a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas que confundem “educação integral” com “educação ou escola em tempo integral”.

Assim, conforme o estabelecido:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Nesse contexto de formação integral e de diversidades, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) afirma seu compromisso com a Educação Integral e, a partir desta leitura, acreditamos que os preceitos da escola integral que demonstram em primeiro lugar a popularização da educação, no sentido de uma escola universal de qualidade, que prepare o cidadão para a vida, com integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, efetivem-se enquanto política pública educacional, se houver a compreensão, no momento de implementação de que as prerrogativas trazidas, por mais que busquem afirmar um compromisso com uma educação de qualidade e para todos, precisam ser adaptadas ao público-alvo. Atentamo-nos à construção do currículo que será trabalhado em cada escola. O documento traz indicativos comuns do que deve ser trabalhados em nível de país, mas não podem imperar como os únicos saberes a serem explorados. É preciso ir além. É necessário considerar as vivências e as experiências das

crianças para traçar os objetivos a serem contemplados, trazer para a elaboração do currículo, o contexto local, as culturas de cada espaço, as histórias regionais.

Ainda conforme Teixeira (1958 apud MOLL. 2012, p. 129), para ser uma escola que contemple a integralidade é preciso um reinventar da escola:

Dia a dia, toma a nação maior e mais intensa consciência de si mesma, de seus problemas, de suas contradições, de suas desigualdades, de seus diferentes níveis e modos de viver, de suas distâncias físicas e psicológicas, de sua pobreza e de sua riqueza, do seu progresso e do seu atraso, e, reunindo todas as suas forças, prepara-se para uma nova integração, em um grande esforço de reconstrução e desenvolvimento. Nesse processo de reconstrução, nenhum problema é mais essencial que o da escola, pois por ela se efetivará o novo senso de consciência nacional e se afirmará a possibilidade de se fazer permanente e progressiva a grande mobilização brasileira.

A partir desse entendimento de universalização da educação como traço essencial, a menção da Educação Integral nos documentos oficiais necessita se configurar, de fato, enquanto política pública, capaz de atender de forma igualitária aqueles que necessitam, proporcionando, assim, a formação integral do ser.

As questões da diversidade, da flexibilidade, do acesso, da permanência e da qualidade da educação, enquanto ações essenciais, contemplaram o cerne desta discussão. Ressaltamos, ainda, a premente necessidade de uma reorganização dos espaços escolares com ações estruturadas visando a atender as especificidades de cada estudante, dentre elas, a ampliação do tempo escolar e a oferta de recursos e serviços que assegurem acessibilidade e permanência destes estudantes na escola pública, combatendo a exclusão social e garantindo a todos os direitos básicos à educação no mundo contemporâneo.

Considerações Finais

Na contemporaneidade, pontua-se que um dos grandes desafios do campo educacional é proporcionar uma educação de qualidade a todos. Entendemos que esse objetivo deve perpassar pelas ações pedagógicas adotadas e difundidas no ambiente escolar, em especial pelos professores. Sendo assim, o currículo escolar e suas prerrogativas são fatores determinantes para o bom andamento do processo de ensino e de aprendizagem.

O currículo é o documento que determina o que será efetivado na prática em sala de aula. Contemporaneamente, temos uma preocupação em relação à implementação da BNCC (BRASIL, 2017) nas escolas brasileiras, visto que em muitos espaços o documento está

fugindo ao seu princípio de nortear a elaboração do currículo e se efetivando como o currículo, padronizando a educação em um momento que se fala tanto em respeitar e valorizar a diversidade.

Entendemos que um documento norteador tem sua importância e relevância para a educação brasileira, mas acreditamos que ele precisa ser implementado como tal e ser complementado com as particularidades reais de cada ambiente escolar. Assim, destacamos nesse artigo pontos relevantes que podem contribuir com o contexto educacional a partir da implementação da BNCC (BRASIL, 2017), mas salientamos a preocupação de que os profissionais não se detenham apenas ao que está normatizado no documento para estruturar seu planejamento escolar, uma vez que podem comprometer a qualidade da educação. As escolas têm autonomia para incluir conteúdos e competências, porém um número significativo de profissionais fez uma leitura equivocada elaborando seus planejamentos apenas naquilo que a BNCC (BRASIL, 2017) expõe. Falta, dessa forma, a compreensão de que o documento não é o currículo, mas uma referência do que deve constar no currículo escolar de cada unidade de ensino.

Em relação à educação inclusiva, os indicativos apresentados no documento são bem restritivos, não apresentam uma ênfase significativa a essa modalidade de ensino. Por ser uma das políticas educativas que surge num momento em que se discute a inclusão em seus vários segmentos a nível mundial, a BNCC (BRASIL, 2017) não dá a devida importância e abre espaço para a reflexão de que a educação continua seguindo um parâmetro classicista e excludente.

Sob o argumento da obsolescência do ensino brasileiro, revelada nos baixos índices de aproveitamento escolar, encontra-se respaldada a BNCC (BRASIL, 2017), vista por muitos como propulsora de uma reforma que alimenta a ilusão de que o problema da educação básica no Brasil está na definição dos conteúdos curriculares, camuflando as reais dificuldades, que ficam atreladas à criação e à implementação de políticas públicas educativas que de fato visam educação de qualidade e para todos os cidadãos.

Neste estudo, propomos uma reflexão apontando elementos capazes de garantir a tão almejada qualidade da educação, que deve ser embasada em projetos educacionais densos, contínuos e qualificados, com condições de infraestrutura, valorização docente e, essencialmente, com riqueza curricular em tempos alargados de aprendizagem.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**/ coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.
- BRASIL, **Lei Brasileira de Inclusão**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 24 de jul. de 2019.
- BRASIL. **LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.
- CAVALIERI, Ana. Maria. Villela. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.
- GARCIA, Regina Leite, MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GOTTI, Marlene. Oliveira. et al. **Direito à Educação: Subsídios para a Gestão de Sistemas Educacionais: Orientações e Marcos Legais**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- LECLERC, Gesuína. Fátima. Elias; MOLL, Jaqueline. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da escola**, Brasília, v. 7, p. 291-304, jul/dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 25 jul. 2019.
- MATIAS, Virgínia Coeli Bueno de Queiroz. A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, pp.62-75, Jan/Jun 2008. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/matias.pdf>>. Acesso em: 17 de nov. 2019.
- MELLO, Ana Paula Barbieri de. SUDBRACK, Edite Maria. **A BNCC e a consciência fonológica: aportes para a leitura e a escrita?** Curitiba: CRV, 2019.
- MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo este desafio**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.
- MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a Educação Integral. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 51, p. 12 – 15, ago/out 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br>>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2020.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura** / [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- PAGANELLI, Raquel. **Flexibilizações vs. adaptações curriculares: como incluir alunos com deficiência intelectual**. 2017. Disponível em: <<https://www.diversa.org.br/artigos/flexibilizacoes->

adaptacoes-curriculares-como-incluir-alunos-deficiencia-intelectual/>. Acesso em: 23 de setembro de 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em:< <http://www.apoeesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Currículo%20-%20Cap%201.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

SANTA CATARINA. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 2019.

SUDBRACK, Edite Maria. **Currículo: Revisitando o conceito**. In: apostila Escola e Currículo. 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia**. Ed. UFRJ. Rio de Janeiro, 1997 (Original publicado em 1936).

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e a crise brasileira**. Ed. UFRJ, Rio de Janeiro, 1999.

Sobre os autores:

Graciela Deise Metz

Mestra em Educação pela URI/FW. Psicopedagoga clínica e institucional, pedagoga e educadora especial.

E-mail: gracimetz100@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5780-9079>

Neusa Regina Wachholz

Mestranda em Educação pela URI/FW. Especialista em Arte, Educação e Terapia, Licenciada em Artes Plásticas.

E-mail: neusarwachholz@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0198-2643>

Silvia Regina Canan

Doutora em Educação. Docente do PPGEDU - URI - Campus Frederico Westphalen.

E-mail: silvia@uri.edu.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4504-3680>

Recebido em: 03/06/2020

Aceito para publicação em: 06/06/2020