

INTEGRAÇÃO CURRICULAR: DESAFIOS DE UMA PARCERIA INTERINSTITUCIONAL

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos*

RESUMO

Neste artigo analiso a integração curricular na perspectiva de uma parceria interinstitucional, em um contexto educativo formado por duas instituições – uma escola pública e uma instituição não-escolar – com o intuito de identificar os desafios de tal integração para o desenvolvimento da Educação em Tempo Integral. Considerando que o currículo integrado se mostra como perspectiva desejada na educação básica e que a organização da escola em tempo integral se apresenta enquanto possibilidade de trabalho para atingir tal finalidade, buscou-se compreender, a partir de uma perspectiva qualitativa, o contexto investigado que atende educandos de uma comunidade instituída por um processo de desfavelização, mediante uma parceria interinstitucional. A partir da concepção de integração curricular que assume a perspectiva de superar a fragmentação dos conteúdos escolares e valendo-se de entrevistas com os profissionais das duas instituições constata-se que a Educação em Tempo Integral, a partir da parceria interinstitucional, se torna possível: quando o currículo for assumido como um todo pelas duas instituições; quando a relação interinstitucional for assumida na perspectiva da constituição de um grupo de trabalho; quando os reflexos da relação das instituições com a comunidade alicerçarem um único desenho curricular para as duas instituições.

Palavras chave: Integração Curricular. Educação em Tempo Integral. Parceria Interinstitucional.

*Pedagoga, mestre e doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP, professora do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de currículo e formação de professores, coordenadora institucional do PIBID/UNIFAL-MG, membro do seguintes grupos de pesquisa: "Currículo: Questões Atuais" e "Contextos Educacionais e Produção do Conhecimento".

CURRICULAR INTEGRATION: CHALLENGES OF AN INTER-INSTITUTIONAL PARTNERSHIP

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos*

ABSTRACT

*In this article, I analyze the curricular integration in an inter-institutional partnership in an educational context between two institutions – a public school and a non-school organization – aiming at identifying the challenges of such integration to the development of Fulltime Education. The institutions we investigated, from a qualitative perspective, serve students from a community instituted through *desfavelização* (slum rehabilitation process), and we used interviews with professionals from both institutions as the instrument to collect data. From the conception of curricular integration, which assumes the perspective of overcoming the fragmentation of school content, it is observed that Fulltime Education in an inter-institutional partnership is possible: when the curricular organization of the regular and after-school shifts gets over the idea of curriculum complementation and the shifts are seen as a whole that must meet the needs of the students; when the inter-institutional relation is seen as a constitution of one working group; and, when the reflexes of the relation of the institutions with the community underpin a single curricular plan for both institutions.*

Keywords: *Curricular Integration. Fulltime Education. Inter-institutional Partnership.*

** Pedagogue, and a PhD in Education: Curriculum from PUC-SP, professor at the Institute of Human Sciences and Letters (ICHL) of the Federal University de Alfenas (UNIFAL-MG), develops the teaching, research and extension activities in the area of curriculum and teacher training, coordinator of institutional PIBID/UNIFAL-MG, a member of the following research groups: "Curriculum: Current Issues" and "Educational Contexts and Knowledge Production".*

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva analisar a integração curricular a partir de uma parceria interinstitucional, em um contexto educativo formado por duas instituições educacionais – uma escola pública e uma instituição não-escolar¹ – com o intuito de identificar os desafios de tal integração, sobretudo para o desenvolvimento de uma educação em tempo integral.

O aumento progressivo da permanência dos alunos no espaço escolar é evidenciado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), quando em seu artigo 34, ressalta a importância e a necessidade da efetivação da educação escolar em tempo integral como uma das bases para o pleno desenvolvimento dos educandos.

Como a própria lei deixa a critério dos sistemas de ensino as decisões pertinentes à ampliação gradativa do tempo de permanência do educando na escola, desde então, temos apreciado inúmeras iniciativas assumidas pelo poder público, a fim de garantir, parcial ou totalmente, a legitimidade da educação em tempo integral.

Uma das questões que dificulta a implementação da proposta de uma educação em tempo integral diz respeito à própria estrutura física e organizacional das escolas, sobretudo na organização do espaço e do tempo escolar. Segundo Felício (2010), como a quase totalidade das escolas públicas brasileiras organizam-se em diferentes turnos para o atendimento de uma população quantitativamente expressiva, o espaço e o tempo das escolas não se mostram suficientes para atender, em tempo integral, os diferentes sujeitos que frequentam a escola, diariamente, em dois ou três turnos diferentes.

Considerando que a própria arquitetura escolar não está estruturada para o desenvolvimento de uma educação em tempo integral, uma vez que ela demanda espaços alternativos para atividades diversificadas, diferentes daquelas realizadas, tradicionalmente, no cotidiano escolar, Guará (2009) apresenta como alternativa, a possível articulação entre a escola pública e outros espaços educativos e/ou comunitários, onde, em parceria, diferentes instituições podem compor projetos educacionais que compreendam o turno e o contraturno escolar.

A possibilidade da parceria interinstitucional também é ratificada por Carvalho (2006, p. 11) quando defende que a: “busca do tempo integral exige uma articulação orgânica entre escola pública e programas socioeducativos realizados por organizações não governamentais nos próprios microterritórios” que, na perspectiva da integração interinstitucional, oferecem uma riqueza de possibilidades para o desenvolvimento humano.

Na possibilidade de uma parceria interinstitucional total, ou seja, que envolve todos os alunos de uma determinada escola, mediante o desenvolvimento de um projeto educativo comum às instituições, Noam (2006) apresenta a *integração interpessoal*, a *integração sistêmica* e a *integração curricular* como níveis necessários para a efetivação de tal parceria. Para o autor, o âmbito mais comum de integração é o interpessoal, que compreende desde encontros formais entre as equipes institucionais até os contatos regulares estabelecidos no dia-a-dia. A integração sistêmica envolve o compartilhamento dos recursos financeiros, da tomada de decisões, da coordenação dos trabalhos, do estabelecimento de diretrizes, tanto para a escola como para a instituição parceira. Finalmente, a integração curricular consiste na tentativa de alinhamento entre os currículos institucionais e na clara articulação dos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento comuns às instituições parceiras.

Desta forma, ao desenvolver uma pesquisa sobre a construção de um currículo integrado, mediante parceria interinstitucional, analisamos os desafios e as perspectivas emergidas por este processo, sobretudo no tocante ao desenvolvimento da educação em tempo integral.

2 INTEGRAÇÃO CURRICULAR: FUNDAMENTOS PARA UMA PARCERIA INTERINSTITUCIONAL

No campo educacional, desde a década de 20 do século passado, são muitos os pesquisadores que defendem propostas de integração curricular. Dewey, Decroly, Kilpatrick, Beane, Santomé e outros são exemplos de estudiosos que nos apresentam fundamentações e justificativas para um trabalho curricular integrado, contribuindo para que a noção de integração curricular seja “utilizada com o significado de melhorar a aprendizagem dos alunos” (PACHECO, 2000, p. 25).

No processo da construção de conhecimento sobre a integração curricular, identificamos a origem de inúmeras abordagens sobre o tema. Para Lopes e Macedo (2002, p. 147) a integração curricular não pressupõe a inexistência da estrutura curricular por disciplinas. Ou seja, é preciso preservar o conhecimento, enquanto produção no interior de uma área específica, para propiciar a confluência de diferentes conhecimentos curriculares disciplinares, sem fragmentá-los.

Beane (2003) contribui na compreensão da integração curricular a partir de uma concepção de currículo que procura relações em todas as direções do desenvolvimento

humano. Para o autor, esta integração envolve quatro dimensões: a integração das experiências, a integração do conhecimento, a integração social e a integração como concepção curricular.

Essas dimensões sugerem que a concepção do currículo integrado está para além da ideia de um currículo comum prescrito. Ele defende a necessidade de uma estreita vinculação da instituição com a realidade de vida dos sujeitos, suas questões, bem como, com a cultura do contexto em que a instituição está inserida.

Ao corroborar com esta reflexão sobre a integração curricular, Alonso (2002) chama a atenção para a necessidade de compreender as limitações do currículo organizado segundo uma lógica disciplinar que podem ser resumidas: na falta de atenção aos interesses e motivações intrínsecas aos educandos, na descontextualização da aprendizagem, na prevalência de uma visão compartimentada e estática da realidade, na insuficiência do diálogo entre a instituição de ensino com o meio social, na inflexibilidade organizativa. Ao mesmo tempo, defende a necessidade de um *Projeto Curricular Integrado* que deve articular o conhecimento escolar com o conhecimento do cotidiano, oferecendo sentido aos percursos formativos e às experiências educacionais.

No contexto da parceria interinstitucional analisada, a integração curricular foi construída na perspectiva de uma concepção de currículo ampliada e expandida. Ou seja, foi possível considerar, no mesmo processo, as diferentes dimensões do conhecimento trabalhadas pelas duas instituições, visando a formação e o desenvolvimento global dos sujeitos envolvidos, e não apenas o acúmulo de informações.

Este percurso foi construído em meio a desafios, uma vez que cada instituição apresenta particularidades distintas, diretamente relacionadas com seus fins. Dessa forma, a análise de tais desafios enfrentados pela parceria firmada por duas instituições educacionais, instaladas no mesmo contexto social, atendendo aos mesmos sujeitos, a partir de um projeto comum para a efetivação da educação em tempo integral, se constitui o objetivo deste artigo.

3 CONTEXTO E PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO:

O contexto educacional investigado está instalado em um conjunto habitacional, construído, especialmente, para abrigar os moradores oriundos de três favelas, participantes do programa de desfavelização² desenvolvido pelo poder público de um município do interior de São Paulo, a partir de 1999.

=====

Este deslocamento, apesar de ter como intenção a erradicação das favelas e a oferta de condições dignas de moradia, gerou uma população à margem do centro urbano, com um contexto caracterizado por alto índice de violência e marginalidade.

O atendimento educacional nesta comunidade é realizado por uma parceria interinstitucional entre a escola pública municipal e a instituição não-escolar, que tem por finalidade básica a implantação de programas para o atendimento sócio-educativo às crianças e aos adolescentes.

A partir de 2006 essas duas instituições, instaladas neste contexto, firmaram parceria para desenvolver, coletivamente, um processo educativo em tempo integral, na perspectiva da integração curricular.

A escola pública municipal atende 552 alunos do Ensino Fundamental, sendo 282 alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, no período matutino, e, 270 alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, no período vespertino.

A instituição não-escolar, instalada ao lado da escola, atende esses mesmos alunos no contraturno escolar, no desenvolvimento do programa Arte-Educação³, mediante práticas artísticas e de comunicação organizadas nos seguintes núcleos: Comunicação, Artes Plásticas, Dança, Teatro, Música, Sala de Leitura, Educação Ambiental, Educação Física e Informática na Educação.

Em virtude da complexidade apresentada por este contexto educacional, a delimitação deste trabalho está circunscrita na análise dos desafios enfrentados por esta parceria interinstitucional, no processo de integração curricular para a educação em tempo integral. Para tanto, desenvolvemos este trabalho a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, em que a entrevista semi-estruturada e individual, com os educadores das duas instituições, foi o procedimento adotado para coleta de informações.

No total, entrevistamos 08 profissionais das duas instituições que foram selecionados a partir do nível institucional de trabalho. Dois dos entrevistados trabalham no nível organizacional das instituições, um da Secretaria Municipal da Educação (CIE-01) e outro da equipe geral de supervisores da instituição não-escolar (CINE-02). Dois dos entrevistados trabalham na equipe administrativa das instituições naquele contexto, um supervisor da escola (SIE-01) e um coordenador da instituição não-escolar (SINE-02). Quatro dos entrevistados são professores, sendo dois da instituição escolar (PIE-01; PIE-02) e dois da instituição não-escolar (PINE-01; PINE-02).

Os depoimentos foram gravados e transcritos a partir das devidas adequações da linguagem oral para a escrita, porém conservando com fidedignidade as informações oferecidas pelos entrevistados. Este conjunto de materiais foi considerado o texto de referência para o processo de análise que, segundo Szymanski, Almeida e Prandini (2004, p. 63), é definida como “uma atividade de interpretação que consiste no desvelamento do oculto”.

Neste processo procuramos identificar, nos depoimentos, os aspectos que elucidassem os desafios da integração curricular no desenvolvimento de uma educação de tempo integral, vivenciados pelos profissionais que construíam, cotidianamente, aquela parceria interinstitucional.

Os elementos abordados nas entrevistas versaram sobre os desafios em relação à organização curricular; sobre a construção do processo de interação entre as duas instituições; e sobre a articulação das instituições com a comunidade onde as mesmas estavam inseridas.

4 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR A PARTIR DO CONTEXTO ESTUDADO

Ao compreender a integração curricular a partir de uma concepção de currículo que procura relações em todas as direções (Beane, 2003) e, ao mesmo tempo, reconhecendo os limites deste trabalho, delimitamos nossa análise a partir das seguintes dimensões que julgamos importantes para a integração curricular na perspectiva interinstitucional: a organização curricular, a relação entre as instituições envolvidas e a relação das instituições com o contexto no desenvolvimento das atividades educacionais.

4.1 Organização Curricular:

O primeiro desafio enfrentado diz respeito à capacidade que os educadores da escola tiveram para romper com um currículo prescrito por uma determinada política educacional do município — que estabelece um currículo mínimo, padronizado, que deveria ser comum a todas as escolas da Rede de Ensino — para propor uma nova forma de organização curricular, em parceria com a instituição não-escolar, capaz de responder às necessidades e às peculiaridades da população daquele contexto.

Neste sentido, um aspecto a ser destacado, diz respeito à possibilidade de trabalhar com os conteúdos dos componentes curriculares, definidos nacionalmente (Português,

Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes), sem a necessidade de organizá-los em uma estrutura lógica disciplinar. Ou seja, os conteúdos passaram a ser trabalhados a partir de “temas”, definidos de acordo com os interesses dos educandos. Desta forma, os conteúdos passam a ser assumidos como “meios” utilizados para a resolução de problemas.

Outro aspecto a ser destacado nesta organização curricular, diz respeito à valorização das atividades complementares, desenvolvidas no contraturno da escola pela instituição não-escolar, como parte integrante do currículo. Tais atividades, oferecidas a partir da proposta de Arte-Educação, possibilitam a expressão, a criação, a experimentação e investigação em diferentes projetos desenvolvidos oferecidos, oportunizando, assim, a formação integral.

As ações educativas desenvolvidas pela instituição não-escolar, embora possam ser interpretadas como atividades de enriquecimento curricular, não são assumidas, pelos profissionais da escola e nem pelos profissionais da instituição não-escolar, como ações de complementação curricular, ou como aquilo que falta a uma instituição e precisa ser adicionado pela outra instituição. Muito pelo contrário, são, cada vez mais, assumidas como parte integrante de um único currículo construído no cotidiano das duas instituições, uma vez que propiciam aprendizagens que não se complementam, mas que se integram em um único processo de construção de conhecimento.

A compreensão de que as atividades desenvolvidas pelas duas instituições são provenientes de conhecimentos de natureza diferenciada, porém, com o mesmo grau de importância, e que são necessários ao desenvolvimento dos educandos, é comum aos educadores de ambas as instituições. É o que evidencia o testemunho de uma educadora:

A instituição não-escolar tem conteúdos específicos e os dois (escola e instituição não-escolar) são importantes e apresentam oportunidades de aprendizagens diferentes. Nós estamos desenvolvendo conteúdos que são importantes tanto quanto. Nós não complementamos o ensino escolar, mas complementamos o currículo escolar. O trabalho que é desenvolvido na instituição não-escolar auxilia as aprendizagens do currículo formal. A gente acredita que essa aprendizagem vai contribuir de alguma forma na aprendizagem do educando também na escola. É uma mudança de foco (SINE-02).

A compreensão da integração curricular apresentada pela parceria interinstitucional está para além da ideia de complementação de um currículo que se mostra incompleto, e que não abarca as necessidades formativas e de aprendizagens de educandos reais daquele contexto.

Tal parceria não evidencia a incapacidade de uma instituição frente ao desafio educacional apresentado pela contemporaneidade, que se mostra, cada vez mais, exigente e complexo. Muito pelo contrário, a parceria estabelecida entre duas instituições com características distintas evidencia o reconhecimento de que a escola, instituída e organizada (administrativa e pedagogicamente) da forma como está, não consegue, sozinha, construir, em seu cotidiano, um currículo que humanize, que supere a alienação e que potencialize a transformações.

4.2 A relação interinstitucional:

Os desafios apresentados no início da parceria interinstitucional diz respeito ao período de estranhamento instalado entre os coordenadores tanto da escola como da instituição não-escolar, como afirma o relato de uma das supervisoras:

Em um relatório, por mim produzido sobre a parceria interinstitucional, eu havia utilizado o termo que havíamos passado por um período de estranhamento mútuo. Na aprovação deste relatório, pediram para eu retirasse esse termo que acharam muito pesado. Mas eu acho que estranhamento é uma coisa normal nas relações humanas. Porque as pessoas ficam receosas de que vai ajudar ou não, vai ter que mexer no meu projeto ou não, se a gente vai conseguir conversar ou não (CINE-02).

É interessante percebermos que quando se reporta à parceria a entrevistada nos fala do “estranhamento” comum no início de qualquer relação humana e/ou profissional. Ela o vê enquanto um comportamento próprio natureza humana. A entrevistada não nega este estranhamento, ela o acata, enquanto outros sujeitos envolvidos no processo solicitam que esse acontecimento seja retirado do relatório, como uma atitude de negação à situação vivenciada.

Esta questão nos mostra a necessidade de reconhecermos a existência dos nossos não saberes e das nossas limitações, e que para avançarmos só é possível se assumirmos a condição de sujeitos “inacabados”, como nos afirma Freire (1996), inclusive enquanto instituições.

Ainda no início da parceria interinstitucional, os próprios alunos são afetados pela nova rotina compreendida por um turno escolar, onde as atividades caracterizavam-se pela

“monotonia” da sala de aula, e, por um contraturno, onde as atividades caracterizavam-se pela “novidade” e “diversidade” do programa Arte-Educação.

Tal rotina provoca alterações no comportamento dos alunos, sobretudo na escola, onde a indisciplina é acentuada como uma forma de negar sua metodologia no desenvolvimento das atividades. No depoimento da supervisora da instituição não-escolar, descrito abaixo, é possível perceber a tentativa da escola atribuir a culpa de tal indisciplina à forma como a instituição não-escolar organiza-se metodologicamente e, ao mesmo tempo, solicitar determinadas organizações engessadas que lhe são comuns:

Tivemos queixas iniciais “de que os moleques pioraram depois da parceria com a instituição não-escolar”, “eles estão indisciplinados”, tivemos reuniões semanais e esse questionamento era muito presente. Mas a coisa ficou tão insistente que a instituição não-escolar começou a externar “puxa vida, não confiam na gente”, “não querem conhecer o nosso trabalho”, as portas estavam abertas, mas as pessoas não iam e chega questionando o nosso trabalho. Tivemos reuniões sérias. Eles queriam projeto pedagógico, grade horária, os horários, que hora o menino entra o que ele faz, que hora ele sai. Eu falei, gente o que é isso, essa instituição não-escolar tem 20 anos de existência (SINE-02).

Observa-se, por um lado, a escola que apresenta uma proposta formal de trabalho, com as exigências do sistema, da obrigatoriedade dos conteúdos curriculares, das áreas de conhecimento, dos horários, do cumprimento dos dias letivos, da permanência em sala de aula, entre outros elementos que caracterizam a escola. Por outro lado, tem-se a instituição não-escolar que concebe a educação e o currículo de forma mais ampla e flexível, na dimensão do Programa Arte-Educação que privilegia atividades mais lúdicas e informais, que passam, a partir daquele momento, a trabalharem juntas.

Desta forma, o desafio instalado se configura na necessidade de, enquanto instituições conhecerem-se mutuamente, se aceitarem e se respeitarem nas características específicas de cada uma, tendo clara a contribuição de ambas no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos que lhes são comuns, não permitindo a supremacia de uma em relação à outra.

A constituição de um grupo de trabalho interinstitucional foi outro desafio enfrentado nesta parceria. Por um lado, as instituições faziam o seu trabalho de forma isolada e, até então, não havia nenhuma experiência de um trabalho coletivo entre essas instituições. Por outro lado, apesar de estabelecerem uma parceria com um objetivo comum, as diferenças institucionais e pessoais afloram na tentativa de sobreposição de uma instituição sobre a outra.

Não foi tranquilo no início, mas as duas instituições priorizaram que a gente tivesse espaço de conversa, a gente foi discutindo os problemas maiores, mas o próprio estranhamento das duas instituições, do que se poderiam fazer juntos, porque as duas instituições não sabiam trabalhar juntos, a instituição não-escolar sempre trabalhou sozinha, a escola sempre trabalhou sozinha, e uma não se intrometia nas questões e no desenvolvimento do trabalho da outra. A parceria se ocupava somente de saber se a criança estava vindo ou não, agora, é outro tipo de parceria, a gente tem que pensar em um projeto pedagógico comum (PIE-01).

Este depoimento de uma professora da escola evidencia a fragilidade na constituição de um grupo de trabalho que, na definição de Madalena Freire,

se constrói na constância da presença de seus elementos, na constância da rotina e de suas atividades [...], na organização sistematizada de encaminhamentos e intervenções por parte do educador [...], no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante [...], no enfrentamento do medo que o diferente e o novo provocam, educando o risco de ousar (FREIRE, M., 1997, p.23).

Superar a dificuldade do diálogo pela constituição de um grupo de trabalho apresenta-se como uma questão fulcral para o desenvolvimento da proposta de educação em tempo integral, uma vez que não era mais possível que cada instituição fizesse o seu trabalho de forma isolada, era necessário integrar e construir propostas de um único trabalho educativo.

Estes momentos são efetivados em reuniões semanais entre os coordenadores das duas instituições para estreitamento dos laços, possíveis adequações do projeto, maior aproximação, conhecimento e valorização das especificidades de cada instituição e a ampliação de construções conjuntas, com ganhos e benefícios para todos. Contudo, percebemos que a interação entre as instituições não pode ser efetivada somente no nível de coordenação, era necessário que a integração também fosse efetivada entre os professores, como é percebido neste relato:

Esses dias eu estava conversando com a educadora da escola, que ela tem um trabalho lá de teatro, já faz dois anos que eu estou na instituição não-escolar e agora que a gente vai conseguir fazer um trabalho em conjunto. Os educandos são os mesmos, ela tem uma peça de teatro para fazer sobre o trânsito e a gente está tentando conciliar essa atividade, como a gente vai fazer para combinar, mas é praticamente difícil trabalhar em conjunto com a escola, não por falta de vontade, mas em função da estrutura mesmo, o tempo para o planejamento não coincide. A prática do trabalho em conjunto é muito difícil. Existe toda uma intenção para isso, uma disposição para isso, mas a gente não consegue (PINE-02).

=====

Quando pensamos na integração curricular, considerando as duas instituições como uma única realidade educacional desenvolvida naquele contexto, percebemos que as limitações são evidenciadas, justamente, na construção do cotidiano educacional. Ou seja, são os professores das duas instituições, aqueles que estão diariamente com os educandos, que precisariam de momentos interativos entre si. O que requer um olhar para a estrutura organizativa das instituições a fim de que este espaço seja garantido na própria organização da educação em tempo integral, e não em situações pontuais, cuja iniciativa, geralmente, parte dos educadores fora de seu horário de trabalho.

4.3 A relação com o contexto:

O contexto sociocultural daquela comunidade foi um desafio enfrentado pelas duas instituições. Ambas, na sua individualidade institucional, tiveram que aprender a trabalhar naquela realidade, compreendendo que “a vida humana impõe limites, fundamenta normativamente uma ordem, tem exigências próprias” (DUSSEL, 2002, p. 131-132).

O histórico da constituição daquele contexto e as notícias veiculadas nos meios de comunicação social local, entre outros fatores, foram eventos que contribuíram para a construção do imaginário dos educadores que interferiram na aproximação dos mesmos com a comunidade.

Contudo, foram essas manifestações que despertaram a necessidade de, enquanto instituições, desenvolverem iniciativas que estreitassem as relações entre os educadores e os sujeitos daquele contexto em função de um trabalho que não deveria ser desenvolvido “para”, mas “com” a comunidade.

Esta aproximação só foi possível quando os educadores da instituição não-escolar se propuseram a: sair da instituição, ir ao encontro dos moradores, estabelecer com eles uma relação que favorecesse o conhecimento das potencialidades daquele contexto, como relata o depoimento:

Fizemos um mapeamento da comunidade, saíamos pela comunidade nos apresentando, ouvindo um pouco o que essa comunidade tinha para dizer. A gente fez também um mapeamento dessa comunidade, e foi muito legal, porque em um primeiro momento saímos pelo bairro e desenhamos o que tinha nesse bairro, trouxemos várias coisas, aqui tem um ponto de comércio, essa rua é perigosa, aqui tem alguma questão envolvida com tráfico, nessa praça fica assim. E depois teve um segundo momento que

foi descobrir as potencialidades que essa comunidade tinha, então teve que conversar com a comunidade, e foi uma surpresa pra gente que estávamos com outra visão e quando chegamos e recheamos esse mapa com inúmeras possibilidades: aqui mora um senhor que faz um artesanato, aqui os adolescentes se reúnem para tocar e cantar, então nós construímos outro olhar (PINE-01).

Este movimento de ir ao encontro da comunidade, de conhecer as suas possibilidades e reconhecer as potencialidades do bairro, das pessoas e das relações que lá são estabelecidas, são posturas de valorização e de respeito às diferentes experiências construídas pelos agrupamentos humanos, ao mesmo tempo em que revela uma compreensão, por parte da instituição, que o trabalho com a comunidade requer uma relação de horizontalidade, o que supõe o conhecimento mútuo das particularidades.

A escola, em seu processo histórico de configuração, não tem esta iniciativa. Posicionada como uma instituição que está à serviço da comunidade, traz, implicitamente, em sua concepção e em suas ações a ideia de ser necessária e de trabalhar para a comunidade, de ofertar algo que ela considera bom para um determinado grupo de educandos. Tal concepção leva, muitas vezes, a escola a impor-se aos educandos, desconsiderando a cultura construída por eles e por sua comunidade, desenvolvendo uma postura de permanecer em seu lugar e esperar que a comunidade venha à escola.

A parceria interinstitucional possibilitou certa ampliação, por parte da escola, da concepção de relação com o contexto, bem como da contribuição de profissionais de outras áreas, como o Serviço Social, para o estabelecimento de um trabalho educativo desenvolvido com os mesmos educandos.

O depoimento abaixo evidencia o quanto que, nesta experiência pesquisada, a partir do momento em que o Serviço Social e a Orientação Pedagógica propuseram-se a trabalhar juntos, a relação com a comunidade, e a compreensão da mesma, contribuiu de forma significativa para a resolução de problemas emergentes no interior das duas instituições.

Existe uma parceria entre o Serviço Social da instituição não-escolar e a Orientação Educacional da escola que tem conseguido resolver algumas questões. E é interessante porque a escola tem uma visão de trabalho com a família diferente, eles são bem limitados para conhecer melhor essa família e para a instituição não-escolar isso é essencial. Essa parceria trouxe muita contribuição para a própria escola porque o Serviço Social tem toda uma metodologia de trabalho voltado para essa família e essa escola está dentro da comunidade e não dá para fazer um trabalho só da instituição não-escolar com a família, e isso tem acontecido lá com a escola, eles tem relatado muito isso, o avanço do que está acontecendo e

a partir do momento em que as duas têm trabalho junto o resultado tem sido interessante (SIE-01).

Esta parceria evidencia o quanto a questão educacional, ao mesmo tempo em que é complexa, demanda conhecimentos de outras áreas distintas da pedagógica para a “resolução de problemas”, de diferentes naturezas, que emergem no contexto educacional. Abrir-se ao diálogo com outros profissionais, reconhecer a contribuição que outros conhecimentos podem agregar o fazer pedagógico institucional, é uma aprendizagem para os educadores especialistas que, até então, consideravam os conhecimentos pedagógicos como os únicos capazes de resolverem as questões emergentes do cotidiano educacional.

Outro desafio apresentado é a percepção de que a cultura do contexto e dos educandos na integração curricular também se fazem presentes nas práticas curriculares desenvolvidas pelos educadores no cotidiano. Contudo, evidenciamos que existem momentos em que esta cultura é valorizada e em outros não.

Algumas práticas mostram certo abafamento das questões trazidas pelos educandos, até mesmo em função da falta de preparo dos educadores para trabalhar com elas, ao passo que outras evidenciam um acolhimento a essas questões trazidas por eles, provocando um processo reflexivo sobre tais questões. Vejamos, paralelamente, os seguintes depoimentos dos educadores quando questionados sobre o que eles fazem com as questões trazidas pelos educandos que refletem a cultura daquele contexto.

A gente procura não entrar nesses problemas deles, a gente tenta mostrar para as crianças que tem outro lado. Que elas têm outras opções que elas podem escolher. O fato de o pai ser um ladrão não significa que ela precisa ser igual. A gente não pode entrar nessa questão porque a gente não vai consertar. Não vai mudar a visão deles. Eu acho muito complicado a escola interferir nessa situação, é difícil entrar nessa questão. A gente não está aqui para resolver a vida deles lá fora. Claro que você fica sabendo das questões. A criança vem e coloca você a par da situação, a gente ouve, a gente tenta confortar, mostrar que tem outros caminhos, mas interferir diretamente, não (PIE-02).

Eles trazem muito a realidade para sala. Uma vez nós fizemos um trabalho com empapelamento e os roletes viraram armas e começou um tiroteio na sala, e eu deixei só que ninguém queria morrer, um queria ser melhor que o outro, e aí fizemos um combinado que quem fosse acertado tinha que ficar no chão e chegou uma hora que todo mundo morreu e ficou um grande herói, eu também já tinha morrido, porque também já tinham me acertado. Eu pedi para parar e questionei: “E agora como é que nós vamos brincar se todos morreram? Sem o outro não tem a brincadeira.” Então eu acho que tem que ser sempre na busca da reflexão,

é a realidade deles. Eu não posso omitir a violência, a agressão, o medo que eles têm. Mas de que maneira utilizar isso como uma reflexão? A brincadeira pela brincadeira vai existir, e foi muito legal porque ele chegou a conclusão que não tinha mais como brincar e eu perguntei o que a gente iria fazer? “A gente vai jogar as armas fora”, ele falou. Talvez, isso não é tão claro para ele, mas ele percebeu que se ele matasse todos os colegas não tinha como brincar. Eu poderia simplesmente parar a brincadeira, ter dito que não iríamos brincar de armas, que aquilo era errado, mas e aí, efetivamente o que ia acontecer? Não ia ter nenhum efeito, eu acho que é isso, tem que utilizar muito o repertório dele (PINE-02).

Esses dois relatos evidenciam o quanto a prática pedagógica desenvolvida pelos educadores revela traços pessoais da formação, da profissionalidade de cada um e, até mesmo, a maneira como cada um concebe a realidade, o contexto e as questões sociais emergentes naquela comunidade.

É evidente que, mesmo que as instituições optem por trabalhar com o contexto advindo daquela comunidade, o cotidiano construído pelas práticas curriculares, no interior das salas de aula, é responsável pela efetivação da integração curricular nesta parceria interinstitucional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento deste trabalho foi possível identificar que a parceria firmada entre a escola e a instituição não-escolar foi, primeiramente, um resultado da tomada de consciência, por parte da escola, de que sua estrutura, organização administrativa e práticas curriculares não respondem aos desafios apresentados pelas exigências e complexidades do mundo contemporâneo, sobretudo em um contexto marcado por adversidades socioculturais.

Podemos afirmar que integração curricular foi uma alternativa proposta, uma vez que as duas instituições se sentiram impelidas, conjuntamente, na busca de caminhos integradores, onde o conhecimento possa ser entendido a partir de uma visão sistêmica, não dicotomizada, que contribui para que os educandos aprendam a olhar o mundo, situar-se no mundo e transformar o mundo.

Este caminho foi expresso, neste trabalho, a partir de vários movimentos desafiadores que nos autorizam defini-los como movimentos que, de certa forma, contribuíram para a efetivação da integração curricular que não podem ser evidenciados como dados feitos,

acabados, mas como um processo de construção permeado por relações dialéticas, conflitos, resistências, entre outras manifestações, que vai se configurando gradativamente.

O primeiro movimento evidenciado diz respeito à reorganização curricular que, mesmo sendo expresso a partir do currículo prescrito, tenta superar a ideia de complementação curricular, para organizar um único currículo a partir das especificidades de cada instituição.

O segundo movimento percebido diz respeito ao exercício de superação dos estranhamentos instalados, sobretudo no início da parceria, para a constituição de um grupo de trabalho interinstitucional baseado no respeito e no reconhecimento das contribuições de cada instituição. Desta forma, reconhecer que o trabalho com o Programa Arte-Educação, proposto pela instituição na-escolar, pode ser entendido como uma forma de trabalhar com o conhecimento por meio dos sentidos, do conhecimento imediato, de forma concreta, impulsionando a escola no desenvolvimento de um trabalho pedagógico que religue estes saberes, com aqueles considerados formais, na busca de um ser humano que possa se mostrar na sua inteireza.

O terceiro movimento faz referência à capacidade que as instituições, de diferentes maneiras, tiveram para deslocar-se, para saírem de si, para ir ao encontro da comunidade e conhecer, a partir dela mesma, a sua realidade e a sua cultura manifesta na forma de vida e nos costumes, refletidos pelos educandos no interior das instituições, bem como, permitir que os reflexos desta cultura alicercem o redesenho curricular das instituições em questão.

Assim, podemos concluir que encaminhar a construção do currículo para a dimensão integradora não é um dado feito, capaz de efetivar-se, unicamente, a partir de um projeto bem elaborado. É necessário que instituições e educadores assumam, intencionalmente, movimentos de desconstrução, de construção, de re-construção de paradigmas, de concepções, de posições, de organizações, de práticas, entre outros, a fim de que o processo educacional responda às necessidades, cada vez mais emergentes e complexas, apresentadas ao contexto educacional, pela realidade sociocultural dos educandos.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Luísa. Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do Projeto “PROCUR”. In: **Investigação e Práticas**. nº 5, 2002.

BEANE, James A. e APPLE, Michael W. O argumento por escolas democráticas. In: APPLE, M. W. e BEANE, J. A. **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez Editora, 1997. p. 9 – 44.

_____. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. In: **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.2, p. 91-110, jul / dez 2003. ISSN 1645-1348. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 09 abr. de 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. In: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral**. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006, p. 7 - 11.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. A construção do currículo para uma Escola de Tempo Integral: Parceria entre as dimensões formal e não formal da educação. In: LEITE, Carlinda; MOREIRA, Antonio Flávio; PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; MOURAZ, A. (Orgs.). **Debater o Currículo e seus campos**. Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro. Minho: Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Instituto de Educação – Universidade do Minho, 2010. p. 1579 – 1591.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Madalena. **Grupo: Indivíduo, saber e parceria**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. (org.). **Educação Integral e Tempo Integral**. Em Aberto, Brasília: INEP, v. 22, nº 80. 2009. p. 65 – 80.

LOPES, Alice R. Casemiro; MACEDO, Elisabete. **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NOAM, Gil G. Aprendendo com entusiasmo: conectando o mundo da escola ao pós-escola por meio da aprendizagem por projetos. In: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral**. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006, p. 29 - 38.

=====

PACHECO, José Augusto. Territorializar o currículo através de projectos integrados. In: PACHECO, J. A. (org.). **Políticas de Integração Curricular**. p. 7 – 37. Porto: Editora Porto, 2000.

SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, L. R. DE e PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para Análise de Entrevistas. In: SZYMANSKI, Heloísa (org.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: A prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

¹ A instituição não-escolar faz parte de uma rede de instituições sem fins lucrativos criada pela Prefeitura Municipal da cidade em que foi realizado este estudo. Todo o atendimento realizado por esta rede é gratuito e, para garantir estes serviços, ela conta hoje com um percentual do orçamento do município, recursos provenientes de contribuições, parcerias e convênios com instituições públicas e privadas, empresas, comunidade.

² O programa de desfavelização consiste na remoção das favelas instaladas nas áreas centrais de um município, do interior de São Paulo, para conjuntos habitacionais populares construídos nos bairros periféricos, pelo poder público, para abrigarem as famílias em locais com melhores condições de moradia.

³ O Programa Arte-Educação está pautado em uma linha sócio-pedagógica-cultural, de forma a garantir o atendimento das necessidades básicas das crianças e dos adolescentes e a práxis social, priorizando o desenvolvimento de ações interdisciplinares, a partir da junção de diferentes áreas de conhecimento, estruturadas por núcleos, pressupondo um planejamento coletivo e permitindo às crianças e adolescentes do Programa a possibilidade de fazer a escolha semestralmente pela participação em um dos diferentes núcleos, podendo, durante sua permanência no Programa, optar pela continuidade ou transferência para outros núcleos.