



EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: FORMAÇÃO OMNILATERAL, FORMA ESCOLAR E CURRÍCULO

FULL-TIME EDUCATION: OMNILATERAL TRAINING, SCHOOL FORM AND CURRICULUM

Fernanda Ribeiro de Souza

Clésio Acilino Antonio

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Resumo

Este artigo discute a organização curricular no âmbito da educação em tempo integral, ressaltando aspectos da organização dos espaços, dos tempos e do currículo da escola moderna, reproduzidos nas experiências escolares. Aborda a formação omnilateral fundamentada no trabalho como princípio educativo, em categorias como a auto-organização e a emancipação. Defende uma escola voltada para a formação integral, dialogando com teóricos como Apple (2006), Canário (2003; 2005; 2006), Freitas (2005; 2009), Makarenko (2002), Manacorda (2007), Marx e Engels (1992), Marx (1996), Pistrak (2000) e outros. Evidencia que a ampliação do tempo escolar ainda se limita à oferta de uma educação fragmentada e minimalista, que repete as mesmas práticas e experiências formativas instituídas tradicionalmente no âmbito escolar.

Palavras-chave: Educação em tempo integral. Educação integral. Organização curricular.

Abstract

This article discusses the curricular organization in the context of full-time education, highlighting aspects of the organization of space, time and the curriculum of the modern school, reproduced in school experiences. It addresses the omnilateral training based on the work as an educational principle, in categories such as self-organization and emancipation. It defends a school focused on the integral formation, dialoguing with theorists such as Apple (2006), Canary (2003; 2005; 2006), Freitas (2005; 2009), Makarenko (2002), Manacorda (2007), Marx and Engels (1992), Marx (1996), Pistrak (2000) and others. It shows that the expansion of school time is still limited to the provision of a fragmented and minimal education, which repeats the same practices and formative experiences traditionally established in the school.

Keywords: Full-time education. Integral education. Curriculum organization.



Introdução

Temos observado na atualidade ações do Estado e da sociedade civil relativas à ampliação da oferta educacional por meio de escolas em tempo integral, que, muitas vezes, são equiparadas com propostas de formação integral.

Discutir a educação integral no seio de uma sociedade capitalista, ordenada por políticas sociais e econômicas neoliberais, é adentrar uma dimensão utópica, ou de perspectiva distante, diante das políticas educacionais para as escolas públicas brasileiras. Neste sentido, faz-se necessário diferenciar as experiências de educação em tempo integral de experiências de educação integral, visto que, as últimas exigem a apropriação conceitual, filosófica, ideológica e prática em torno da formação humana numa perspectiva total, plena.

A educação integral traz em si um fundamento filosófico-pedagógico que se insere no debate educativo sobre a formação humana integral. Essa formação integral não dissocia formação intelectual da formação de outra natureza, quiçá prática. É uma Escola fundada em uma totalidade educativa para a sua função social, exigente em relação a uma práxis educativa pela difusão do conhecimento científico, vivo e atualizado, a partir de uma experiência cultural associada ao trabalho social. Essa escola ainda não foi possível de alcançar no país, justamente porque ela ainda está configurada com um formato limitado.

Mas qual é problemática de caráter filosófico-pedagógico nesse tipo de escola de tempo integral que se está construindo no país? Essa questão está associada ao projeto educativo que necessitamos debater sobre esse tipo de escola, ou sobre a escola em geral. O projeto educativo de uma escola que potencialmente poderia pautar a formação integral numa escola de tempo integral levaria, por exemplo, ao rompimento do antagonismo do sistema de ocupação temporal das atividades escolares, entre um turno para a escola convencional e outro para as atividades da escola de tempo integral.



Ao defendermos que a educação integral requer uma formação plena, compreendemos que esta se configura praticamente utópica na sociedade atual. No entanto, revisitamos o conceito de formação omnilateral por julgar fundamental a compreensão de que educação integral não se faz sem rompimentos, sem a transformação do currículo, da escola e das relações sociais que configuram as bases materiais de nossa existência coletiva.

Neste texto propomos-nos, basicamente, a refletir sobre a formação humana e o papel da escola pública, a partir da compreensão do ser humano como sujeito histórico, movido por objetivos intencionalmente definidos para sua formação plena. Neste sentido, iniciamos a discussão a partir do conceito de educação integral, passando pela própria evolução histórica da escola de massa, para chegarmos aos elementos formativos da omnilateralidade.

Após, desenvolvemos alguns apontamentos críticos acerca da forma escolar e como suas características incidem sobre os fundamentos da escolarização na modelação do ser humano. Compreendemos que esta discussão se torna importante para repensarmos o alcance das iniciativas da escola de tempo integral, caso planejadas no formato convencional de escola de massas.

Num momento seguinte discutimos sobre o currículo escolar, objetivando debater a versão corrente e predominante de educação de tempo integral na atualidade, que aponta para os períodos de atividades escolares subdivididos em dois sistemas de ocupação temporal antagônicos: um trabalha a formação escolar convencional, a partir da organização dos componentes curriculares para aulas dos conteúdos escolares; outro trabalha com atividades consideradas de “ampliação” curricular.

Por fim, adentramos às considerações finais apontando algumas questões acerca do desafio que temos para construirmos um projeto educativo de escola de tempo integral.



A formação integral omnilateral a partir do trabalho

De acordo com Coelho (2009), o conceito de educação integral esteve presente na história da humanidade desde a Antiguidade, tendo como origem o conceito de formação humana que abrange a formação do corpo e do espírito, do desenvolvimento intelectual, físico, metafísico, estético e ético. Neste sentido, o conceito remonta à Paidéia grega, destacando a presença de uma preocupação com uma formação integral de busca pelo homem livre da polis, aos considerados cidadãos, a partir de uma unidade entre a formação do corpo para o ofício e a formação do espírito.

No mundo moderno, a escola de massas, emergida no século XIX com a Revolução Industrial, configura seus propósitos formativos afinados com sua função de educar os trabalhadores e enquadrá-los no novo modelo produtivo, diante das alterações que se efetivavam no quadro econômico, social e político.

Em meio à emergência de uma nova condição social, era necessário um tipo de educação escolar, configurado a partir dos processos de divisão do trabalho na sociedade capitalista. Instituem-se, assim, padrões e formas para a escolarização das massas, com a contínua fragmentação de seus processos educativos, materializados pelas seleções hierárquicas dos conhecimentos disciplinares vinculados à acentuada divisão social do trabalho (GOODSON, 1995; APPLE, 2006). A escola pública configurou-se, então, enquanto instituição responsável pela instrução dos sujeitos necessários à ascensão e estabelecimento da ordem capitalista.

O modo como o sistema produtivo se organizou na sociedade da divisão de classes e do trabalho, da separação entre atividade intelectual e prática, não possibilita ao ser humano emancipar-se pela via do trabalho, da experiência sociocultural e da educação escolar. No capitalismo emerge uma necessidade formativa de um sujeito unilateral, formado vocacionalmente por sua origem de classe, especialista para ramos do trabalho social. Um sujeito que não mais satisfaz suas necessidades plenas por meio



do trabalho. Ao contrário, negativamente, aliena-se e fragmenta-se por meio deste.

Manacorda (2007) discute esse sentido negativo assumido pelo trabalho na sociedade capitalista. Para ele, a divisão do trabalho oportuniza o avanço e desenvolvimento da civilização, mas apresenta uma forte negatividade, ao romper a íntima relação do ser humano e seu trabalho na produção de bens necessários à sobrevivência e à sua liberdade. Neste sentido, o trabalho na sociedade capitalista torna-se estranhado, alienado; um produto que deixa de pertencer e corresponder às necessidades do trabalhador.

Canário (2003) considera que a categoria trabalho é uma das contribuições da concepção marxista sobre a crítica ao trabalho alienado na sociedade moderna, que pode ser tomada como aquela que objetiva alguns dos importantes elementos da constituição do trabalho pedagógico escolar. Como ele se refere, “nós só conseguimos construir modos alternativos de vida se conseguirmos fazer uma crítica radical a essa maneira de conceber o trabalho”. Neste sentido, necessitamos considerar a escola como local de trabalho, “onde se trabalha e o trabalho é, regra geral, se pensarmos na instituição escolar que foi produzida pela modernidade, um trabalho alienado tanto dos professores como dos alunos” (CANÁRIO, 2003, p. 100).

Contrapondo-se a este processo de expropriação do sujeito e de seu caráter humano, Marx e Engels (1992) concebem um modelo de educação para a superação do ser humano unilateral, que dependeria de uma formação integral, abordando três dimensões formativas: a educação intelectual, a educação corporal e a educação tecnológica. Esta última compreende os princípios científicos gerais de todo o processo de produção, iniciando as crianças e jovens no manejo de ferramentas elementares de todos os ofícios.

Há nessa concepção a ênfase da necessidade de oferecer nas escolas dos trabalhadores um ensino politécnico ou tecnológico, que seja ao mesmo tempo teórico e



prático, ao assumir o trabalho como princípio educativo. Marx e Engels (1992) defendem a produção do ser humano omnilateral, como uma formação possibilitada pela superação da divisão do trabalho e pela união do trabalho manual e intelectual, por meio da vivência social efetiva e pelo trabalho produtivo.

Em Marx (1996) situa-se objetivamente também essa discussão em termos pedagógicos, quando essa associação entre trabalho produtivo e ensino necessita ser instituída "não só como um método de elevar a produção social, mas como único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões (MARX, 1996, p. 112). Uma proposição reafirmada por Manacorda (2007, p. 78), quando a discute a partir da superação da alienação humana, destacando "a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação". O trabalho carrega, portanto, em sua essência, um princípio educativo, de humanização e produção da vida social que permeia nossa compreensão de formação humana integral.

A proposta da educação de formação integral está diretamente associada à necessidade de superar a escola convencional que dissocia a formação humana dos processos de produção da vida que regem a realidade social. A formação integral é um pressuposto com orientações pautadas no trabalho como constituidor da formação humana, como elemento indissociável da mediação do fazer-se humano com a natureza e com as relações sociais.

Nesse processo, pressupõe-se que as forças naturais do homem, próprias de sua corporalidade, na integralização corpórea entre braços, pernas, cabeça e mão, fazem-no objetivar a apropriação da "matéria natural numa forma útil para sua vida" (MARX, 1996, p. 297). Atualmente, assim, não seria concebível, "uma escola que se limitasse ao ensino entendido como instrumento, como aquisição de técnicas e renunciasse aos



objetivos da educação e da formação dos sentimentos” (MANACORDA, 2007, p. 109).

Sendo o trabalho produtivo o constituidor da materialidade fundamental da vida social, torna a relação entre a realidade social e essa atividade formativa um importante elemento orientador para o processo pedagógico e curricular, concebido como uma possibilidade de organizar as mediações educativas não apenas centradas na dimensão do ensino. A dimensão educativa para além do ensino, na perspectiva crítica anunciada por Manacorda, está presente na pedagogia do meio, expressa por Pistrak (2000). Este pedagogo compreendia que “a grande produção é antes de tudo o ponto de junção da técnica e da economia, consideradas em seu conjunto, e deste ponto de junção partem fios em direção aos múltiplos fenômenos da vida” (PISTRAK, 2000, p. 76).

Na mesma linha de pensamento, Freitas (2005, p. 100) afirma que a perspectiva de Pistrak aponta para “várias formas em que o trabalho com valor social, trabalho útil, pode ser levado em conta pela escola”, a partir de suas diversas formas pedagógicas, “desde o trabalho doméstico, passando pelo trabalho social que não exige conhecimento especial, as oficinas escolares e o trabalho agrícola, até o trabalho na fábrica e o próprio trabalho ‘improdutivo’”. Freitas ainda adverte para alguns aspectos sobre a relação entre trabalho e educação na atualidade, que Pistrak os caracterizou como desvios na sua utilização desses recursos na escola:

Entre elas a insistência para que o trabalho tenha sempre um valor social, reconhecido pelo coletivo da escola. Em nosso caso, em que as relações sociais não foram modificadas, essas advertências devem ser levadas mais a sério ainda, para que não transformemos a escola em um local de exploração do trabalho infantil (FREITAS, 2005, p. 100).

As considerações à formação integral na relação com o trabalho social reconhecem a necessidade de processos formativos escolares que apontem para as atividades educativas de modo a torná-las tangenciadas objetivamente pela realidade social dos estudantes. Nesta realidade, o trabalho social e a atividade concreta



socialmente útil apresentam-se como elementos fundamentais de princípios formativos escolares, conforme registra Pistrak (2000, p. 38):

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático.

O princípio de formação pelo trabalho é compreendido na condição de orientador nuclear das atividades educativas, introduzindo “na escola como um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e formação” (PISTRAK, 2000, p. 44). Nesse sentido, a formação escolar estaria fundada na tensão significativa entre realidade, trabalho e conhecimento, com o objetivo da formação sócio-cognitiva do sujeito integral.

Pistrak (2000, p. 79) ainda afirma que “os estudos o levarão a esta ou àquela questão científica ou, mais exatamente, a toda uma série de questões científicas e práticas para as quais a escola deverá lhe fornecer respostas através da formação básica e da educação”. Este autor indica alguns aspectos fundamentais para essa formação:

1. A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida.
2. Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente.
3. Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções (PISTRAK, 2000, p. 90).

Para Freitas (2009), a escola precisa conectar-se com o seu meio, as contradições e lutas que permeiam o cotidiano da comunidade, ligando a ciência e a técnica à realidade social com vistas a emancipar os sujeitos e transformá-la. Isso não significa negar os conteúdos e as disciplinas escolares, mas ampliar as possibilidades de se apropriar dos elementos culturais historicamente elaborados.



Pensar a escola na perspectiva da educação integral requer, portanto, superar com as práticas convencionais, limitadas e unilaterais de formação, instituídas a medida de uma educação de finalidades específicas na sociedade capitalista. Tal perspectiva contrapõe-se, portanto, a uma formação minimalista que se pauta na reprodução das estruturas sociais.

No atual contexto de ampliação do currículo e das funções sociais da escola, reiteramos, como pano de fundo, a defesa da formação integral, que pressupõe a reintegração das dimensões fragmentadas na separação entre teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual e a compreensão da totalidade social, econômica e cultural historicamente.

Discutir a escola para pensar um currículo para a jornada em tempo integral

As características de um sistema escolar rígido também são próprias de uma racionalização pedagógica surgida há mais de quatro séculos na Europa ocidental, a partir de acepções organizacionais para a prática pedagógica a ser constituída por valores da ética e rigidez disciplinar, expressão do controle pedagógico sobre as escolas como tradução dos conhecimentos para uso escolar (PETITAT, 1994).

No Brasil essas características foram intensificando como orientações normativas e curriculares da organização das escolas que vinham se constituindo no final do século XIX e início do XX, alcançando seu êxito de homogeneização educativa com o Grupo Escolar nesse início de século (SOUZA, 2008). Esse período constitui o contexto histórico de introdução mais efetiva desse modelo, a partir do processo de escolarização de massa, ainda que de modo elitizado. O Grupo Escolar, nesse contexto, é a representação institucionalizada do “ensino simultâneo” a partir de formato pedagógico e curricular característico, de um professor, uma classe, que conforme Canário (2005, p. 62): “viabilizou a emergência de sistemas de ensino moderno”, pois



essa organização escolar “corresponde a modos específicos de organizar espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber”.

Makarenko (2002), em seu tempo, também fazia menção às problemáticas acerca da divisão das crianças em coletividades seguindo os princípios da organização escolar clássica:

Mas este tipo de organização também tem as suas desvantagens, porque as coletividades básicas organizadas desta forma fecham-se rapidamente no círculo dos seus interesses estritamente escolares e afastam-se do trabalho, da produção e da evolução econômica de toda a instituição. [...] Na escola, como é evidente, as crianças devem estar organizadas por classes ou por turmas. (MAKARENKO, 2002, p. 282).

Ou ainda:

Cada classe vive separada: a 10ª classe não sabe o que se passa na 9ª e o que acontece na 3ª e na 2ª classe nem sequer quer saber! Como relacionam as 2ª e 3ª classes com as mais adiantadas? Com respeito, com estimação, com carinho? Nada disso: as 2ª e 3ª classes não reparam na presença dos alunos mais velhos e nem querem conhecê-los. Impera um divórcio absoluto nas coletividades de base. (MAKARENKO, 2002, p. 377).

Assim, o modelo clássico da escola seriada/classe, para amplas populações escolares, vem trazendo contradições educativas para o trabalho pedagógico e curricular homogeneizado. Ou seja, como indica Souza (2008), ao discutir a organização do trabalho pedagógico associado intimamente a uma certa organização curricular, como normatização da organização dessa homogeneização, a

[...] série tornou-se a matriz estrutural da organização do trabalho escolar. Essa unidade temporal, aliada aos horários escolares e aos sistemas de exames, emoldurou as rotinas escolares, sedimentando práticas que conformaram uma identidade duradoura na escola primária.

[...] racionalização pedagógica, que encontrava respaldo na organização do trabalho fabril teve, de certo modo, boa aceitação pelos professores ávidos por soluções aos problemas cotidianos do ensino (SOUZA, 2008, p. 44-45).

O peso histórico da escola por séries/classe parece ser muito mais consistente, ou duradouro como cultura organizacional da escola, ante as tentativas de reorganizar o



método didático e o trabalho pedagógico e curricular por diversas perspectivas.

Concepções pedagógicas de organização desse método e trabalho representam essas tentativas, muito conhecidas e apropriadas no Brasil, como as propostas liberais de “projeto de trabalho” (HERNÁNDES; VENTURA, 1998), ou aquelas adequações mais progressistas no interior do formato escolar, como os “temas geradores” (FREIRE, 2002), tendem a ser circunscritas às limitações temporais de duração e de transformações reais mais abrangentes da prática escolar, por serem processos voltados a reconfigurar a prática pedagógica num formato de escola de raízes sólidas e duradouras.

Essas propostas chegam, de certo modo, a se caracterizar como adequações didático-curriculares no interior do formato escolar convencional, como experiências importantes construídas pelos professores e advindas dos resultados de processos indicadores de reconfiguração da prática escolar. Todavia, os dispositivos de distribuições diversas do uso do tempo, como os quadros de horário (PALAMIDESSI, 2002), e a sala de aula, como lugar privilegiado das experiências escolares, tornado espaço como realidade educativa de seu uso e representação (FRAGO; ESCOLANO, 1998), envolvem o trabalho educativo na sua hegemônica caricatura da escola seriada que se conhece. Esta fica restrita às dimensões temporal e espacial, impondo limitações às práticas potencializadoras de efetivação das inovações. Portanto, as tradições pedagógicas assentadas nesse formato escolar revelam as questões mais particulares ao trabalho pedagógico e curricular.

As questões da forma escolar incidem sobre os fundamentos da escolarização moderna, que sempre foi o de modelar o ser humano num sistema temporal muito bem administrado pedagogicamente para que a ação educativa tivesse o efeito esperado, mediante um controle cronológico, estandardizado e estéril do aprender. Como



observam Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 42):

O modo escolar de socialização poder ser dito dominante não somente por a forma escolar está largamente difundida nas diversas instâncias socializadoras, mas também (e estes dois aspectos estão associados) porque a relação com a infância que ele implica, o tipo de práticas socializadoras que ele supõe, são os únicos a serem considerados como legítimos.

Esses elementos referentes à forma escolar dizem respeito àquilo que Canário (2006, p. 13) identificou como sendo a instituição de “um espaço e um tempo distintos, destinados às aprendizagens” conflitantes àquelas que ocorrem na experiência social. Um fundamento da escola idealista, que não toma o ser humano em sua materialidade social e que tem como resultado um ensino abstrato, passivo. A posição passiva é aquela também que leva os estudantes a se colocarem como desejáveis aprendizes no interior de um método de ensino sem uma “relação com o saber” e o mundo (CHARLOT, 2000). Tudo isso ainda incide sobre o possível fator de baixos índices de aprendizagem que se encontram na escola pública brasileira.

Para Saes (2006), atualmente se presencia uma realidade educacional no país que garante o acesso da maioria dos indivíduos em idade escolar ao ensino fundamental, mas que, necessariamente, não garante a saída com uma formação escolar de qualidade. Nesse sentido, podemos questionar os efeitos estranguladores também provocados pelo formato escolar convencional ou da própria configuração da escola de ensino de massas que se conhece. Ou seja, aspectos de um sistema de seriação fundado em princípios de seleção e controle dos escolares, derivados de uma concepção e prática educativa e de avaliação sustentadas por sua tendência estratificadora e excludente (FREITAS, 2003).

Esses elementos de racionalização pedagógica, apontados acima, que são próprios do formato escolar convencional evidenciam questionamentos sobre uma tendência de não tratar com a devida atenção as particularidades desse formato escolar. A escola fechada em si mesma, assim, é concebida com resquícios de um formato escolar



convencional e secular com seus processos pedagógicos não permeados com seu entorno ou com as práticas sociais.

Para Canário (2005, p. 62), "a forma escolar representa uma nova maneira de conceber a aprendizagem, em ruptura com os processos de continuidade com a experiência e de imersão social que prevaleciam anteriormente". Canário (2005) apresenta ainda elementos que correspondem mais a especificidade desse formato a partir da dimensão da pedagogia:

A forma escolar é aquela que mais tem polarizado uma tradição de crítica à escola, centrada nos métodos, de que encontramos traço persistente, por exemplo, na literatura. Constitui-se, progressivamente, como a forma tendencialmente única de conceber a educação, o que teve como consequências fundamentais, por um lado, conferir à escola o quase monopólio da ação educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos por via escolar e, por outro, contaminar as modalidades educativas não escolares, modificando-as à sua imagem e semelhança. Este empobrecimento do campo e do pensamento educativos privou a própria forma escolar de referenciais exteriores que lhe permitiriam criticar-se e transformar-se. (CANÁRIO, 2005, p. 62).

Encontrar-se-iam, a partir dessa intervenção educativa mais aberta com os processos locais, perspectivas redimensionadas sobre o que poderia ser a escola. Ao mesmo tempo, as questões envolvidas com essa dinâmica de mudança do formato da escola são tomadas de modo cuidadoso. Canário (2003), por exemplo, chama a atenção para a necessidade de investigar quais as relações que a escola mantém entre a prática de abertura à comunidade e as possibilidades de mudanças de sua “gramática tradicional”. Um processo que pode resultar em práticas de relações, necessariamente, não de rupturas, mas de concorrência e de adição com a gramática tradicional da escola, partilhada com outras construídas de modo diferentes, como da “interação das crianças com os idosos e a participação dos idosos na escola”. Ou seja, práticas de relações que ainda não levariam substancialmente a mudanças fundamentais na prática escolar, que conviveriam com práticas tradicionais e tentativas de inovação, mas “em que as duas se



prejudicam ou, em que nenhuma delas dá nenhum contributo à outra. Limitam-se a coexistir e a gerir essa coexistência difícil” (CANÁRIO, 2003, p. 101).

As preocupações sobre o ir além do formato escolar, no sentido de uma relação mais aberta à realidade social ou a seu entorno, ainda que importantes para mobilizar pedagogicamente a escola, também sugerem a necessidade de criação de outros dispositivos do trabalho global da escola, diferentes daqueles que fundamentam a sua “gramática tradicional”. Nesta perspectiva, podemos identificar alguns elementos importantes também em Paro (2009), quando compreende a educação como o processo de apropriação pelo sujeito histórico, no contexto social em que se insere e da cultura historicamente produzida, ressaltando que a formação integral nesta perspectiva não se relaciona diretamente ao âmbito da instituição escolar e da ampliação do tempo de escolarização. Ou seja, condena as práticas de ampliação da jornada escolar para o regime de tempo integral em que se repetem as mesmas práticas excludentes e fragmentadas da escola que temos hoje.

Essas são preocupações que subsidiam a crítica à escola ou sua organização; essa organização histórica que se conhece, como foi visto acima, registra uma “gramática” secularmente orientada no ensino simultâneo ou estandardizado, pelo qual o professor ensina a grupos ou classes de alunos com as contradições de interações pedagógicas entre os sujeitos envolvidos. Assim, não adiantaria propor incursões socioculturais ou educativas de caráter mais ampliado do que as rotinas escolares tradicionais se não se chegasse a modificações para outro formato do trabalho pedagógico e curricular. Modificações que necessitariam estar pautadas numa “reorganização total, do espaço, da gestão do tempo, da interação dos professores com os alunos” (CANÁRIO, 2003, p. 101).



O currículo e o projeto formativo na perspectiva da educação integral

Ao compreendermos o currículo como uma construção social, como práxis, ligado às condições concretas de desenvolvimento da realidade, revela-se que este expressa as finalidades e objetivos da escola em seu projeto de formação cultural (SACRISTÁN, 2000). Neste sentido, envolve a seleção dos conteúdos e saberes, sua organização, o ensino, o método, a didática, a avaliação, além das relações entre os sujeitos, que são permeadas por valores, concepções e tradições que se entrecruzam em seu desenvolvimento e o tornam singular. Ou seja, o currículo se torna “um instrumento potente de configuração da profissionalidade do professor”, a partir dos componentes essenciais da dimensão de seu formato, imbricada por códigos, conteúdos e práticas, numa dinâmica de ensino considerada mais apropriada para efetivar o projeto educativo e cultural das escolas (SACRISTÁN, 2000, p. 75).

Ao conceber o currículo como expressão do projeto socializador que a instituição escolar elabora e desenvolve para cumprir determinadas finalidades, também reconhecemos seu caráter dialético e contraditório, enquanto campo de conflitos e equilíbrio entre interesses e concepções diversas. Assim, a escola, em sua função primordial de socializar o conhecimento historicamente elaborado, é marcada por processos de seleção cultural, movida por necessidades e interesses divergentes e contraditórios entre os diversos grupos sociais, especialmente se considerarmos a divisão social do trabalho e as classes sociais.

Destaca-se, aqui, a função do currículo nas suas dimensões formal, real e oculta, na inculcação de valores morais, éticos, na formação de habilidades fundadas na eficiência e na utilidade econômica, por meio do controle social e padronização da aprendizagem e da socialização (MOREIRA e SILVA, 2002; APPLE, 2006).

A educação em tempo integral voltada para uma formação integral necessita



possibilitar o desenvolvimento completo das possibilidades humanas. Quanto mais limitadas e restritas forem as seleções curriculares, mais homogeneizador será o projeto educativo. Neste sentido, a escola que se pretende comprometida com uma formação integral e democrática, não pode fugir de um processo de reorganização do seu currículo, modificando as formas de seleção e organização de seus componentes, que interferirão no modo a conceber um processo de formação crítico, amplo e democrático.

Ressaltamos ainda que a ampliação do currículo da escola na perspectiva de uma concepção de formação integral exige elementos para a formação completa do ser humano, não apenas no aspecto cognitivo, mas também nos aspectos estético, ético, moral, afetivo, físico, o que envolve a retomada dos conhecimentos e elementos culturais clássicos produzidos historicamente nas mais diversas áreas.

A educação nesta perspectiva não pode se reduzir à transmissão de saberes intelectuais, acadêmicos e nem secundarizá-los. Para Sacristán e Gómez (2007), é necessário ampliar os conhecimentos e diversificar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Para que os conteúdos do ensino obrigatório, sendo comuns para todos, deem oportunidades aos indivíduos – distintos em culturas de procedência, em possibilidades, em expectativas e em interesses – terão de permitir a expressão e o estímulo de todas as capacidades humanas: intelectuais, motoras, afetivas, expressivas e comunicativas ou sociais – capacidades que devem ser valorizadas na escolaridade. Já que é evidente que nem todos os indivíduos, devido à sua cultura de procedência e às possibilidades pessoais, estão igualmente capacitados para tudo, é preciso diversificar os conteúdos escolares para que todos encontrem possibilidades de expressar e desenvolver suas capacidades, respeitando o sentido de igualdade que o currículo tem (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007, p. 175).

O desenvolvimento das diversas capacidades humanas contribui para uma formação menos implicada no atendimento das necessidades imediatas da sociedade. Todavia, comprometida com a formação do ser humano em suas múltiplas dimensões, sem perder de vista a importância da formação intelectual, temos a fundamental



articulação dessas múltiplas dimensões que se direciona para um processo pedagógico e curricular teórico-prático para o desenvolvimento humano ampliado.

A educação de formação integral numa escola de tempo integral não se fundamenta numa dissociação entre as naturezas das atividades escolares. Todas as atividades, por uma concepção integral de formação humana, fundamentam-se para que as capacidades e potencialidades humanas sejam significadas e desenvolvidas pelas dimensões científica, corporal, tecnológica; todas integralizadas numa dinâmica de experiência escolar completa. Nessa perspectiva, os tempos escolares para, por exemplo, o científico e o estético-artístico não estariam situados de forma compartimentada, pelo princípio dicotômico entre o pensar e o fazer, pelo qual há um tempo disponível que concentraria para apenas uma ou outra natureza dessas atividades.

Na educação de formação integral numa escola de tempo integral, a formação humana escolar necessita ser planejada de modo indissociável entre essas várias dimensões formativas para os escolares, no sentido daquilo que Cavaliere (2002) aponta para o redimensionamento da escola. Assim, as atividades escolares dos diferentes componentes curriculares poderiam acontecer a partir de uma variação permanente entre os tempos para as variadas atividades. A distribuição semanal das atividades não seguiria o parâmetro do antagonismo entre as naturezas dessas atividades, pelo qual num período ocorreriam as aulas das disciplinas escolares ou conteúdos e num outro as outras atividades.

Se temos um tempo integral que potencializa um alargamento do tempo educativo, isso não justifica que o tempo distribuído às aulas dos conteúdos ou das disciplinas escolares deixe de ser repensado. É esse modelo já convencionalizado de escola enciclopédica, que perdura por mais de quatro séculos, que temos como maior empecilho para construirmos uma escola diferente e potencializadora à formação humana realmente integral para os estudantes brasileiros, não apenas aos considerados



“pobres”.

É importante considerar que todas as atividades da escola em tempo integral, sejam elas científicas, estético-artísticas, corporais, tecnológicas ou éticas, complementam o processo global de desenvolvimento humano, num processo integrado e total pelo qual não cabe hierarquização das disciplinas científicas, estético-artísticas, culturais e esportivas.

Buscar elementos para fundamentar a proposta curricular da escola em tempo integral nas teorias e experiências críticas é certamente um caminho válido quando se compreende a formação integral como perspectiva de desenvolvimento humano pleno, de emancipação e transformação social.

No interior dos aspectos já apontados por Pistrak anteriormente, além daqueles referentes ao trabalho social, faz-se presente um outro fundamental orientador para as práticas educativas da escola de tempo integral, que é participação ativa dos escolares no processo pedagógico e curricular a partir da “auto-organização” das atividades formativas. Essa dimensão social da formação dos escolares é uma rica prática escolar que pode ser potencializada no tempo ampliado da escola de tempo integral.

A “auto-organização” das atividades leva os escolares a envolverem-se pela participação ativa em decisões colaborativas de diversas atividades para além da dimensão específica do ensino. A prática da “auto-organização” é apontada como “uma necessidade, uma ocupação séria das crianças, encarregadas de uma responsabilidade sentida e compreendida”, já que a “autonomia escolar só pode se basear num trabalho sério e que implica responsabilidades” (PISTRAK, 2000, p. 196-197). Ao mesmo tempo, ao se relacionar diretamente às atividades do ensino escolar, como, por exemplo, os conteúdos curriculares disciplinares, os princípios da “auto-organização” a elas se integram. Porém, são orientações de amplitude integral para uma prática curricular que buscam superar a escola convencional aqui referida.



Considerações finais

A implantação de experiências da escola de tempo integral pode significar um avanço frente ao modelo de educação atual, para alcançarmos uma proposta de formação integral, porém só isso não basta.

Defendemos que, desde que não se reduza ao assistencialismo, a ampliação do tempo escolar pode potencializar o processo de apropriação dos conhecimentos e desenvolvimentos das amplas capacidades dos estudantes. Para isso, é necessário oportunizar uma reestruturação do formato escolar e de suas finalidades formativas no processo de escolarização da escola de tempo integral, como elementos fundamentais para a superação dos desafios que se impõem à educação emancipatória e crítica.

A educação ou escola de tempo integral não é uma proposta de formação escolar para compensar problemáticas sociais. Essa proposta não pode ser compreendida a partir da história das iniciativas populistas nesse âmbito social. As iniciativas populistas dispõem para si mesmas de reservas de soluções inócuas que descaracterizam a primordial função social da escola. Não é de se estranhar que, a partir dessas soluções de enorme divulgação, a escola se torna uma agência de serviço social organizada, fundamentalmente, por um rol de atividades de ocupação prática para o tempo extraescolar (extraturno!) das crianças.

Considerando a escola hoje como instituição fundamental devido ao seu inigualável potencial socializador e formador das novas gerações, ressaltamos a importância de uma educação em tempo integral, com a ampliação da jornada escolar que vise à extensão das oportunidades de desenvolvimento humano, vivências sociais e culturais, vinculada a uma proposta ampla e complexa de formação omnilateral do ser social e sua emancipação.

Tal proposta exige a ressignificação do currículo, dos tempos e espaços da escola pública para garantir o rompimento com a compartimentalização e fragmentação



das diversas áreas do conhecimento e a aproximação do processo educativo formal com a realidade social. Com isso, o projeto formativo da escola aproxima-se com os importantes meios de produção da vida social e coletiva, com o espaço e a cultura para romper os limites escolares e possibilitar aos estudantes a formação crítica na sociedade em que vivem.

A formação integral ou omnilateral requer um modelo de escola única para todas as classes sociais, que rompa com o dualismo na oferta da educação mínima para os pobres e da formação geral para as classes dominantes. Como também, requer que os professores sejam alocados de forma integral na escola, com salários dignos, instalações e vastos materiais de apoio pedagógico.

Diante do exposto, defendemos o movimento atual em prol de uma educação integral na escola em tempo integral, na medida em que esta ampliação não esteja fadada a oferta da mesma educação fragmentada, minimalista e limitada à repetição das mesmas práticas e experiências formativas já instituídas. Almejamos a superação do modelo de escola que limita o desenvolvimento da condição humana daqueles estudantes que necessitam de um espaço ímpar de apropriação cultural.

Referências

- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CANÁRIO, Rui. Escola Rural: pensar o educativo, o social e o político. **Revista Aprender**. Portalegre, n. 28, dez, 2003, p. 96-102.
- CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola?** Um “olhar” sociológico. Lisboa: Porto Editora, 2005.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola de tempo integral: uma ideia forte, uma



experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 93-111.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COELHO, Lígia Martha. História(s) da educação integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, abr, 2009, p. 83-96.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 1.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos. A Luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 09-103.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MAKARENKO, Anton. Metodologia para a organização do processo educativo. In: LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko vida e obra**: a pedagogia da revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002, p. 281-328.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2.ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da Economia Política (Livro Primeiro). São Paulo:



Nova Cultural, 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PALAMIDESSI, Mariano. Tempo e currículo: ao quadro de horário e a distribuição escolar das ocupações. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 115-132.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha (Org). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ Ángel Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. Ed. São Paulo: Artmed, 2007.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Obstáculos políticos à concretização do direito à educação no Brasil. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 12, n. 22, jan./jun. 2006, p. 23-40.

SOUZA, Rosa Fatima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33, jun, 2001, p. 7-47.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Sobre os Autores

Fernanda Ribeiro de Souza

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Pedagoga no Instituto Federal do Paraná, Campus Coronel Vivida. E-mail: fernanda.souza@ifpr.edu.br.

Clésio Acilino Antônio

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente na área de currículo escolar nos cursos de Pedagogia e no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão. Membro do Grupo de Pesquisa RETLEE/CNPq. E-mail: clesioaa@hotmail.com.

Recebido em: 28/06/2017

Aceito para publicação em: 15/07/2017