

TEMPO E ESPAÇO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: DA ESCOLA DO ACOLHIMENTO À ESCOLA DO CONHECIMENTO

TIME AND SPACE IN INTEGRAL TIME SCHOOL: FROM SCHOOL OF RECEPTION TO SCHOOL OF KNOWLEDGE

Maria José de Pinho*
Clebson Gomes da Silva¹
Joana D'Arc Alves Santos*

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo fazer uma discussão teórica e qualitativa acerca das dimensões pedagógicas do tempo, do espaço e do currículo da escola em tempo integral, na perspectiva de evidenciar como estes elementos contribuem para se pensar e refletir o ensino em sua integralidade. O tempo e o espaço escolar, enquanto movimento em torno da educação integral, no instiga a fazermos algumas reflexões, no sentido de se discutir e pensar: o que significa permanecer mais tempo no espaço curricular da escola? Qual o sentido da relação tempo/espaço/currículo para a promoção de uma educação integral? Por que, uma formação em regime integral exige maior tempo e maior espaço curricular? O pressuposto balizador para estas reflexões é de que a crise de identidade da escola emergente, situada dentro do viés mercadológico e capitalista, confunde a compreensão da perspectiva da formação em seu sentido integral, limitando-se ao tecnicismo e ao acolhimento social. Dentro deste contexto identificou-se na pesquisa, que o currículo escolar necessita ser repensado, em função da compreensão do tempo e do espaço escolar como aportes essenciais para a construção de uma formação integral do aluno.

Palavras Chave: Tempo. Espaço. Escola de Tempo Integral

ABSTRACT

The present study aims to make a theoretical and qualitative discussion about the pedagogical dimensions of time, space and the curriculum of the school in full time, in order to highlight how these elements contribute to think and reflect the teaching in its entirety. Time and school space, as a movement around integral education, does not instigate us to make some reflections, in the sense of discussing and thinking: what does it mean to stay longer in the curricular space of the school? What is the meaning of the time / space / curriculum relation for the promotion of integral education? Why, full-time training requires more time and more curricular space? The underlying assumption for these reflections is that the crisis of identity of the emerging school, situated within the market and capitalist bias, confuses the understanding of the perspective of formation in its integral sense, limiting itself to technicality and social acceptance. Within this context, it was identified in the research, that the school curriculum needs to be rethought, due to the understanding of the time and the school space as essential contributions for the construction of an integral formation of the student.

Keywords: Time. Space. Full Time School

* Universidade Federal do Tocantins – UFT.

* Universidade Federal do Tocantins – PPGE/UFT.

* Universidade Federal do Tocantins – UFT.

INTRODUÇÃO

O Deus Supremo é um Ser eterno, infinito...;
e por existir sempre e estar em todo lugar,
Ele constitui o *tempo e o espaço*. (ISAAC NEWTON)

Pensar sobre Escola em Tempo Integral, instantaneamente nos remete a pensar sobre a noção de tempo, uma vez que, esta modalidade de ensino prevê um aumento do *tempo* dos indivíduos dentro do *espaço* escolar. Este tempo, no entanto, é preenchido por um *currículo* escolar que busca alcançar, na sua execução, uma formação educacional na perspectiva de sua integralidade.

Porém, este tempo e este espaço, enquanto movimento em torno da educação integral, nos instiga a fazermos algumas reflexões, no sentido de se discutir e pensar: o que significa permanecer mais tempo no espaço curricular da escola? Qual o sentido da relação tempo/espaço/currículo para a promoção de uma educação integral? Por que, uma formação em nível integral exige maior tempo e maior espaço curricular? O pressuposto instigador para estas análises, neste sentido, é que há uma crise de identidade da escola emergente, situada dentro do viés mercadológico e capitalista, confunde a compreensão da perspectiva da formação em seu sentido integral.

Assim, para esta reflexão teórica situa-se o contexto curricular das escolas estaduais de tempo integral do Tocantins, na perspectiva de se pensar seu tempo e seu espaço pedagógicos, propostos para efetivação da formação sob o olhar integral. Igualmente, as categorias tempo, espaço e currículo são apontadas pelo Texto Referência para o Debate Nacional da Educação Integral (BRASIL, 2009), como elementos imprescindíveis para o debate acerca do contexto e identidade da escola em tempo integral, uma vez que esses elementos se correlacionam e se interseccionam para produzir a integralidade da formação do aluno na escola de tempo integral.

1. Educação Integral e Escola em Tempo Integral

Desde a antiguidade, Aristóteles direcionava para a necessidade da educação Integral como forma de potencializar as inúmeras possibilidades da aprendizagem do homem, sua ontologia e suas múltiplas habilidades (GADOTTI, 2009).

O sentido da educação integral do homem é apontado pelos pensadores Marx e Engels (2004) como educação “omnilateral”. Os autores apontaram para a necessidade de uma formação escolar que atendesse às necessidades ontológicas da formação do homem, rompendo com o processo de alienação e mera escolarização, tornando-o, portanto, consciente e autônomo.

Mas o que se entende por Educação Integral e Escola de Tempo Integral? Discutir tempo, espaço e currículo na escola de tempo integral prescinde da compreensão do panorama epistemológico de onde se situam estas reflexões. Para tanto, baseia-se nas definições de Educação Integral a partir das discussões de Cavaliere (2010, apud CAMPOS, BRANCO e DANIEL, 2016, p. 103) ao afirmar que *educação integral é*:

Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo.

Ou seja, Educação Integral refere-se à ampliação específica e intencional de um projeto curricular de educação que tende a suprir, em sua grande parte, as especificidades da formação dos sujeitos, de forma a torná-lo compreendedor de seu papel social, na perspectiva da cidadania e para a vida “no sentido amplo”.

Para melhor compreensão do que vem a ser Escola de Tempo Integral, Moll (2010, apud CAMPOS, BRANCO e DANIEL, 2016, p. 103), descreve:

Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar.

Neste sentido, o tempo escolar se amplia para dar sentido à *educação integral*. Ambas as definições – Educação Integral e Escola de Tempo Integral – se coadunam, permitindo-nos compreender que este movimento em torno do tempo e, por consequência do espaço escolar, são necessários e importantes para a construção de debate na perspectiva da escola integral, para uma formação integral.

Vale ressaltar o que a legislação brasileira enfatiza sobre o tempo escola. Brasil (2009, p. 23) afirma ao discutir o tempo necessário para a caracterização de uma jornada ampliada integral:

[...] o Decreto nº 6.253/07, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, definiu que se considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Art. 4º).

Neste movimento, observa-se a incidência de um novo elemento para se pensar o contexto educacional, que é a questão do *tempo necessário* para que ocorram as aquisições de aprendizagens previstas em uma estrutura curricular, porém, que transcendam para além das áreas de conhecimento básicas, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, incluindo, portanto, atividades integrantes como sócio-artísticas, esportivas, culturais, musicais, de dança, meio ambiente, etc.

2. O tempo na educação

As Visões da Eternidade, por limitada percepção, Tornaram-se fracas Visões do Espaço e do
Tempo...
(William Blake)

O processo de aprendizagem requer tempo, pois agrega planejamento, execução, revisão e várias tentativas, além de considerar as especificidades cognitivas de cada sujeito.

O tempo em educação é multidimensional, uma vez que se situa no âmbito da contabilização horária ao longo do dia, na elaboração do plano diário, semanal ou mensal, na execução da carga horária prevista anualmente, na subjetividade da aquisição da

aprendizagem, nas trocas de experiências e diálogos, nas relações interpessoais, nos testes, nas provas e nos erros. Enfim, o tempo assume essa condição primordial no direcionamento da formação integral. Brasil (2009, p. 35), contribui com essas afirmações ao fundamentar que:

[...] o tempo assume grande importância, pois a aprendizagem requer elaboração, requer realização de múltiplas experiências, requer poder errar no caminho das tentativas e buscas, enfim, requer considerar os diferentes tempos dos sujeitos da aprendizagem. Também requer considerar o tempo de cada um dos parceiros da comunidade: o tempo da escola, que está preso a um calendário e o da comunidade, que flui e é mais abrangente, que envolve mais experiências que podem ajudar a otimizar e direcionar melhor o tempo da escola.

A ampliação do tempo de permanência e de estudos na escola, portanto, deve estar a serviço das finalidades formativas da escola, direcionando “objetivos, organização, tipo de atividade proposta, assim como às próprias denominações contraturno, turno inverso, turno contrário, ampliação de jornada, turno complementar, atividades extras, entre outros” (Ibidem, p. 35). O Aumento do tempo, neste sentido, possui uma dimensão pedagógica, que se retroalimenta pela execução e consolidação do currículo escolar.

Isto significa afirmar que o aumento do tempo de permanência dos alunos não deve ser confundido com a hiperescolarização². Ou seja, a extensão do tempo, não é consequência da necessidade de resolver os “problemas de aprendizagem”, intensificando o estudo de matérias e conceitos, tampouco é mecanismo para melhorar ou solucionar índices e estatísticas educacionais. O aumento da carga horária na Escola em Tempo Integral e, portanto, do *tempo*, implica construir novas concepções curriculares, novas práticas pedagógicas e onde o ato educativo ressignifique, nos sujeitos, novas percepções de mundo, de vida e de trabalho. Para Brasil (2009, p. 36), essa noção de educação, implica entender que escola integral:

[...] não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação.

² Cf. Cosme & Trindade, 2007

É esta escola, que usa o *tempo pedagógico* para a *ocupação*, que Libâneo (2012) faz uma crítica. O autor evidencia um problema contemporâneo emergente, uma vez que a escola, situada no bojo do capital formativo somente para atender às necessidades do capital produtivo, perde sua característica de formação primordial. Para Libâneo (idem), o dualismo pungente da escola, situa-se entre o acolhimento, para pobres, e do conhecimento, para ricos, uma vez que seu currículo escolar, não consegue estar a serviço de uma educação para a autonomia, para a emancipação e, portanto, para a dimensão de sua integralidade epistemológica. Libâneo (Idem, p. 16), destaca que estes elementos acabam indicando:

[...] o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças

Por esta razão, a escola situada em *tempo integral*, precisa estar atenta para não cair no processo de “curricularização e materialização da aprendizagem”, ou seja, a terceirização de seu currículo, ao aparelho ideológico de estado³. O tempo curricular, neste sentido, estaria somente a serviço dos interesses do estado econômico e sua função escolar e formativa se consolida, na prática, somente de acordo às exigências de mercado, como a oferta de cursos técnicos e profissionalizantes, sem uma sutil compreensão de suas potencialidades, para além do capital especulativo (MÉSZÁROS 2005). Nesta perspectiva, os alunos, sobretudo os mais pobres, estão confinados na escola por um determinado tempo do dia a uma “rotina de aulas, cursos e de atividades extraclasse”, enquanto seus pais trabalham, conforme acrescenta Cavaliere (2010, p. 1028-1029):

[...] a visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Com frequência, utiliza-se o termo atendimento. A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas” de forma semelhante aos “doentes”.

³ Cf.: Althusser (1980).

Segundo Albert Einstein (1991), o *tempo é relativo*. Uma das consequências da Teoria da Relatividade de Einstein é a compreensão de que o tempo não é uma grandeza física absoluta, com afirmaram os grandes pensadores ao longo da história da Física Clássica, mas sim uma grandeza relativa, pois depende necessariamente da velocidade dos corpos. Pela equação da *dilatação do tempo*, concluiu-se que o tempo passa mais devagar para corpos que se deslocam em altas velocidades. É o que chamamos de Relatividade Restrita, conforme apresentada Natário (2015, p. 8):

A 10% da velocidade da luz o tempo passa 99,95% do ritmo habitual. A 50% da velocidade da luz o tempo passa 87% do ritmo habitual. A 80% da velocidade da luz o tempo passa 60% do ritmo habitual. A 99% da velocidade da luz o tempo passa 14% do ritmo habitual.

Em educação, o tempo possui também uma diacronia e cronologia relativa, uma vez que a “*ação educacional* envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos⁴”. Ou seja, o tempo da aprendizagem relativiza-se em diversas dimensões: cognitivas, psicológicas, afetiva, emocional, social, etc. de acordo as subjetividades de cada sujeito. Silva (2009, p. 230), inclusive contribui com estas afirmações ao discutir que:

[...] evidencia-se que um dos fatores que mais sofre problemas é o **tempo da aprendizagem**. O aprender é resultado de uma série de fatores que se relacionam com o conhecimento prévio, as ações e coordenações do sujeito, aspectos afetivos e sociais. Contudo, esse processo acontece em um indivíduo específico, com características próprias, que o constituem enquanto sujeito psicológico e, portanto, carregado de subjetividade. Assim sendo, o tempo da aprendizagem é um tempo do aluno, um tempo determinado por uma série de acontecimentos em um sujeito específico.

No entanto, na via contrária destas discussões, o movimento que se percebe, é que muitas das políticas públicas educacionais brasileiras, caminham sem entender o fator *tempo* para se pensar os projetos de educação, uma vez que os programas de *aceleração da aprendizagem* e *correção de fluxo* de forma recorrente propõem mitigar o sujeito psicológico, em face do sujeito epistêmico:

Na imensa maioria das vezes, a escola ignora esse sujeito, pensando o aluno a partir de um ponto de vista do indivíduo ou do sujeito epistêmico. Estes, em oposição ao

⁴ Citado anteriormente no item: Sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral

sujeito psicológico, referem-se a um **ser atemporal**⁵ e generalizado, que serve de padrão para compreender os processos de aquisição do conhecimento. Consequentemente, a subjetividade desse aluno aprendente é esmagada e ignorada em função de um modelo generalista, o qual é, muitas vezes, mal compreendido. (Ibidem, p. 230)

É, portanto, essa discussão acerca do *tempo da educação* que a Escola de Tempo integral precisa incorporar no seu espaço e, por consequência, no seu currículo, compreendendo que o tempo é fator importante, porém que é *relativo* dentro de um espaço escolar que é *absoluto*, conforme veremos a seguir.

3. O espaço na educação

O espaço da escola é, por excelência, o espaço da aprendizagem. Todas as estruturas físicas, pedagógicas e curriculares devem estar dispostas e disponíveis de modo a promover aprendizagens, ou d'outro modo, não estará cumprindo a sua missão primordial. No entanto, (in)conscientemente, nossa história escolar, insiste em considerar como espaço de produção de conhecimento, apenas o espaço da sala de aula, tradicionalmente composta e fisicamente descolada do mundo, sem conexões com o espaço pragmático, social, cultural, político, artístico, cidadão e suas representações. Brasil (2009, p. 34) legitima estas reflexões ao afirmar que:

Historicamente, o projeto de Educação Integral está enraizado na instituição escolar, o que a pressupõe como espaço privilegiado da formação completa do aluno sem, no entanto, considerar-se como o único espaço dessa formação. Em outras palavras, a escola – por meio de planejamento, projetos integrados e também de seu projeto pedagógico – pode proporcionar experiências, fora de seu espaço formal, que estão vinculadas a esses seus projetos institucionais, elaborados pela comunidade escolar. Encontram-se, nesse caso, por exemplo, as visitas a museus, parques e idas a outros espaços socioculturais, sempre acompanhadas por profissionais que, intencionalmente, constroem essas possibilidades educativas em outros espaços educativos que se consolidam no projeto maior – o do espaço formal de aprendizagens.

⁵ Grifo nosso.

A escola de Tempo Integral, portanto, necessita de espaços físico-lúdicos e pedagógicos que contribuam para com a reflexão desta dimensão da aprendizagem, ou seja, com a compreensão de que em uma “comunidade de aprendizagem, todos os espaços são educadores” (BRASIL, 2009, p. 35). E isto inclui os espaços fora do ambiente escolar: “toda a comunidade e a cidade com seus museus, igrejas, monumentos, locais como ruas e praças, lojas e diferentes locações” (Idem, p. 35). Porém, cabe à estruturação curricular da escola, proporcionar esta articulação de projetos e pesquisas “considerando espaços, tempos, sujeitos e objetos do conhecimento” (Ibidem, p. 35). Deste modo o autor ainda destaca:

Nas experiências de Educação Integral conhecidas, podemos perceber que as concepções que orientam **as ações e espaços**⁶ são muito variadas em relação aos objetivos, à organização, ao tipo de atividade proposta, assim como às próprias denominações contraturno, turno inverso, turno contrário, ampliação de jornada, turno complementar, atividades extras, entre outros. (Idem, 2009, p. 35).

O espaço escolar é, portanto, este *espaço-mundo*, (ou pelo menos deveria ser). Sem barreiras epistemológicas, curriculares, em uma alegre transgressão de fronteiras, num movimento retroalimentativo em prol da articulação de saberes. O espaço da escola deve assumir uma pedagogia transdisciplinar, na perspectiva de acompanhar a complexidade das relações ontológicas dos sujeitos. O currículo escolar precisa permitir que o espaço escolar se torne um espaço-mundo e isto só pode ser possível se as *partes do conhecimento*, promoverem uma compreensão complexa do *todo do saber* (MORIN, 2000). Há, portanto, a necessidade de um pensamento complexo, em torno do espaço da aprendizagem:

O problema do conhecimento é um desafio porque só podemos conhecer, como dizia Pascal, as partes se conhecermos o todo em que se situam, e só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes que o compõem. Ora, hoje vivemos uma época de mundialização, todos os nossos grandes problemas deixaram de ser particulares para se tornar mundiais: o da energia e, em especial, o da bomba atômica, da disseminação nuclear, da ecologia, que é o da nossa biosfera, o dos vírus, como a Aids, imediatamente se mundializam. Todos os problemas se situam em um nível global e, por isso, devemos mobilizar a nossa atitude não só para os contextualizar, mas ainda para os mundializar, para os globalizar; devemos, em seguida, partir do global para o particular e do particular para o global, que é o sentido da frase de Pascal: "Não posso conhecer o todo se não conhecer particularmente as partes, e não posso conhecer as partes se não conhecer o todo". (MORIN, 2000, p. 2)

⁶ Grifo nosso

Portanto, para a implementação do projeto de Educação Integral na escola em tempo integral é necessário romper com os modelos educacionais vigentes de modo a tornar possível esta interligação proposta por Morin (idem). O currículo deve promover o interdiálogo entre conteúdos e saberes, entre escola e comunidade, e entre os sujeitos, em sua ontologia, e sua cognoscência. Brasil (2009, p 37) inclusive recomenda que para implementar o projeto de Educação Integral e de tempo integral é preciso:

[...] a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes. Assim, a construção de uma proposta de Educação Integral pressupõe novos conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola e a sociedade.

Quando nos referimos a *espaço escolar*, é imprescindível também, pensar no currículo da escola. A fragmentação dos saberes ocorre, sobretudo, quando o currículo escolar se fecha em disciplinas isoladas e não permite que a *parte* (micro) e o *todo* (macro) dialoguem os saberes que possuem, numa perspectiva transdisciplinar. Brasil (idem, p. 37), sobre o espaço curricular, reafirma que:

Em relação ao currículo, para enfrentar o desafio de superar a fragmentação do conhecimento escolar, é preciso investir na articulação entre as atividades pedagógicas da sala de aula e as da vida na família, no bairro e na cidade, por meio do uso dos equipamentos públicos e das práticas universitárias. A atuação dos profissionais da educação não se deve limitar aos espaços tradicionais da escola e, nesse sentido, ganha relevância a valorização do trabalho e da cultura como princípios educativos

Mas é preciso pensar também que as políticas públicas em educação e, principalmente, da escola de tempo integral, precisam implementar políticas de adequações físicas, de condições materiais, de ludicidade, científicas e tecnológicas para que os articuladores desse movimento – o professor – possam ter reais possibilidades de fomentar esta proposta de Educação Integral.

O espaço escolar, portanto, pode sim ser o espaço-mundo, onde a consolidação de uma Educação Integral seja possível e a interligação de saberes, para além da escolarização,

sirva para a vida em sociedade, para o trabalho e, por conseguinte, para a autonomia dos sujeitos.

4. O tempo e o espaço no Currículo da Escola em Tempo Integral

É correto afirmar que o currículo escolar possui inúmeras definições e perspectivas, e por sua importância pedagógica, recebe também inúmeras críticas, debates e reflexões. Vários são os pensadores em educação que se ocupam em discutir este elemento enquanto mecanismo necessário às propostas de interesse educacional, visto que define a identidade da escola, direciona o Projeto Político e Pedagógico – PPP⁷ e está para além das subdivisões disciplinares das áreas do conhecimento.

Desta forma, compreende-se neste texto, que discutir currículo não é tarefa fácil e que pensar sua definição, implica discutir a forma de como a escola se organiza, de como articula projetos e executa o seu PPP, e de como as disciplinas dialogam entre si, numa perspectiva inter, pluri e transdisciplinar. É o currículo da escola, portanto, que dá sentido ao tempo e ao espaço escolar, pensando nessa dimensão pedagógica: *entre, através e para além* das disciplinas (NICOLESCU, 2000). Para esta discussão toma-se por base o que Gadotti (2009, apud NUNES, 2011, p. 44) apresenta-nos, para pensar a ideia de currículo, no contexto escolar em tempo integral:

Numa escola de tempo integral (como, aliás deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos. E mais: o princípio da integralidade não pode ser entendido apenas ao aluno. O professor precisa ter direito ao horário integral numa só escola para lhe permitir tempo para preparar e planejar suas aulas, produzir material didático e possibilitar o seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da docência. Quando isso ocorre resulta na melhoria do ensino e da aprendizagem.

⁷ O Projeto Político e Pedagógico – PPP não será discutido em maior profundidade nesta pesquisa, procurando não expandir o objeto desta análise, embora haja a compreensão dos autores de que o currículo é produto das discussões do PPP.

Nessa perspectiva pensar o tempo e o espaço escolar, na perspectiva do currículo escolar na escola de tempo integral, significa a necessidade de articular projetos de aprendizagem para a promoção sistêmica e conjunta da aprendizagem, porém reconhecendo que: 1. O tempo em educação metaboliza-se de modo *a-crônico*, *a-biológico* e relativo⁸. Porém, sincrônico em sua ontologia e, sobretudo, em harmonia com a subjetividade e psicopedagogia dos sujeitos; 2. O espaço escolar deve promover aprendizagens em todas as suas esferas, mas deve reconhecer que a aprendizagem não se limita ao espaço da sala de aula, ou mesmo somente ao espaço da escola. Todo o espaço da comunidade em torno da escola é – e pode ser – um espaço de aprendizagem e 3. O currículo escolar deve pensar o tempo e o espaço da escola em função de um projeto “interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal” (idem, *Ibidem*), de modo à ressignificar a formação em sua integralidade.

4.1 – O currículo da Escola de Tempo Integral do Tocantins

A estrutura curricular pensada para a formação integral na escola em tempo integral do Tocantins define quais áreas de conhecimento, as disciplinas e o volume de tempo destinado para as aprendizagens de cada componente curricular. Ao delimitar estes elementos curriculares, o tempo e o espaço escolar, se projetam no sentido de potencializar a formação pensada pela escola e estabelecida em seu PPP. Tomamos como base para esta análise a estruturação curricular para o Ensino Fundamental, anos finais⁹, conforme se observa a seguir:

Quadro 1: O currículo da Escola de Tempo Integral do Tocantins – Ensino Fundamental

⁸ Conforme discutido no item: “O tempo na educação”.

⁹ O recorte dos anos finais do Ensino Fundamental foi proposto por haver, nesta fase de ensino, inúmeras implicações pedagógicas e de construção das aprendizagens para a vida, sobretudo, por considerar a adolescência como fase importante para a consolidação de valores, saberes, personalidade, habilidades, etc. (DAVIS, et al, 2013).

Currículo Aprovado
Resolução CEE/TO nº 183/16
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, PROTEÇÃO E ESPORTES
TOCANTINS

João Wilson Alves Santos
Secretário de Educação

ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS EM REGIME DE TEMPO INTEGRAL

Vigência: a partir de 2017
Turno: Diurno
Regime: Anual
Carga Horária total: 7200h/a
Entrada: 8h

Dias letivos anuais: 200
Semanas letivas anuais: 40
Duração da hora-aula: 50 minutos
Dias letivos semanais: 05
Saída: 11h

Área de conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária Semanal				Carga Horária Anual				Carga Horária Total
		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
Linguagens	Língua Portuguesa	8	8	8	8	320	320	320	320	1280
	Arte	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	Educação Física	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	L.E.M.-Inglês	2	2	2	2	80	80	80	80	320
Matemática	Matemática	7	7	7	7	280	280	280	280	1120
Ciências Humanas	História	5	5	5	4	200	200	200	160	760
	Geografia	5	5	5	4	200	200	200	160	760
Ciências da Natureza	Ciências	5	5	5	-	200	200	200	-	600
	Química	-	-	-	3	-	-	-	120	120
	Física	-	-	-	3	-	-	-	120	120
Parte Diversificada	Recreação	2	2	2	3	80	80	80	120	360
	Produção e Expressão Artística	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	Cultura Corporal	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	Informática ou Iniciação Científica	2	2	2	2	80	80	80	80	320
Diversificada Opcativa para o aluno	Ensino Religioso ou ALE*	1	1	1	1	40	40	40	40	160
TOTAL DE AULAS		45	45	45	45	1800	1800	1800	1800	7200

Assinatura
Secretaria de Educação, Proteção e Esportes
Tocantins, 15 de Novembro de 2016
870 nº 90 - 7640

Fonte: Seduc-TO - <<http://seduc.to.gov.br/gestao/legislacao-e-normas/estruturas-curriculares/>>

A expansão do tempo previsto para a realização e aplicação dos componentes curriculares, na modalidade de ensino em tempo integral corresponde a 7200 horas anuais, quase o dobro do tempo previsto para a modalidade regular, que é de apenas 4000 horas, isto considerando o total de 200 dias letivos. Ora, o tempo disponível para o desenvolvimento da aprendizagem, na escola de tempo integral, pode possibilitar uma maior aproximação dos sujeitos com as *partes* do conhecimento, pensando na integralidade da formação humana.

Além das áreas de conhecimento usualmente trabalhadas na escola regular como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, há, nesse *currículo integral*¹⁰, o acréscimo da chamada *parte diversificada* que tem como finalidade ampliar os horizontes da aprendizagem. CAMPOS, BRANCO e DANIEL (2016, p. 106), sobre este aspecto ainda destaca que:

Nesta tessitura, agregou-se um novo elemento para o contexto educacional: o do tempo necessário para que aconteçam as aprendizagens previstas em um amplo currículo que inclui, além das áreas de conhecimento já trabalhadas, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e temas transversais como o Meio Ambiente, também de forma efetiva, **as Artes, os Esportes e a Cultura, empregando abordagens pedagógicas ativas**¹¹.

¹⁰ Menção ao currículo da escola de tempo integral.

¹¹ Grifo nosso.

Assim, entende-se que este acréscimo de tempo curricular pode possibilitar maior integração pragmática com os aspectos esportivos, artísticos e culturais, na perspectiva de completar integralmente as áreas de conhecimento num movimento hologramático e transdisciplinar (MORIN, 2003)

A ampliação do tempo, no entanto, exige uma reorganização do espaço da escola e, portanto, da definição de sua identidade curricular. Ou em contrapartida, a extensão do tempo, servirá somente para promover o acolhimento social, conforme citado anteriormente em Libâneo (2012). As horas de aulas são, portanto, dimensões do tempo pedagógico que, de acordo Sacristán (2008, apud, CAMPOS, BRANCO e DANIEL, 2016, p. 110) ainda evidenciam dificuldades de interpretação quanto ao tempo curricular:

[...] as horas letivas ou de aulas são unidades de tempo pedagógico que se referem ao trabalho dos professores e à organização do ensino, determinados pelas políticas educativas. Esta definição evidencia uma desigualdade entre o que se poderia compreender por tempo escolar e tempo extra-escolar. Se considerarmos as quatro horas previstas pela legislação brasileira como tempo escolar e o restante do tempo como um *extrapolamento* deste, qual seria o sentido de um em relação ao outro? O tempo escolar se refere ao desenvolvimento de currículos, atividades pedagógicas, alcance de objetivos, aprendizagem de conteúdos, avaliações etc.

Isto é todas as *partes* do currículo compõem a integralidade do tempo, portanto, para além da idéia de ser apenas um *acrécimo curricular*. O currículo da educação integral, no entanto, de acordo com Anísio Teixeira (ÉBOLI, 1969, p. 16), foi pensado para ter como característica principal:

Um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física. Além disso: desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para sua civilização – essa civilização técnica e industrial e ainda mais e além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.

Para garantir tudo isso é importante destacar que deve-se enfrentar e superar a fragmentação do conhecimento escolar, assegurando um currículo escolar dinâmico, real e eficiente para cumprir com as principais finalidades de educar, a partir do tempo e do espaço. E isto só será possível através da articulação entre as “atividades pedagógicas da sala de aula e as da vida na família, no bairro e na cidade, por meio do uso dos equipamentos públicos e

das práticas universitárias” (BRASIL, 2009, p. 37). Por isso a equipe escolar, não deve se limitar ao espaço tradicional da escola, deste modo “ganha relevância a valorização do trabalho e da cultura como princípios educativos” (Idem, Ibidem). Mas destaca-se ainda que:

A organização do currículo, dos conteúdos escolares, dos tempos e espaços educativos precisa estar inserida no contexto da produção do conhecimento e da pesquisa científica. Esse contexto pode fortalecer as iniciativas que emergem das escolas e de suas comunidades por evidenciar a necessidade da proposição do projeto político-pedagógico, com a participação dos integrantes do Conselho Escolar. É importante reconhecer o desempenho de funções específicas nessa proposição. (BRASIL, 2009, p. 37)

Neste contexto, a integralidade do currículo escolar só será possível se estabelecidas parcerias em função da produção de conhecimento e a partir de uma interligação pedagógica das áreas do conhecimento e sua transversalidade com a cultura, a ciência e as artes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ponderações e o aprofundamento dos estudos realizados acerca deste tema comprovaram que o currículo escolar pode fazer do tempo e do espaço escolar aliados para contribuir de forma significativa com o processo educativo com qualidade educacional e social. Para a escola esta proposta de currículo vivo e inovador é vista como uma novidade ainda distante, visto que a realidade curricular no interior das escolas ainda se apresenta engessada em compartimentos fragmentados.

Romper com os limites das disciplinas, oportunizando a integração do conhecimento e, conseqüentemente, possibilitando a articulação entre os saberes das diversas disciplinas do currículo escolar, associados às questões culturais e sociais pode ser um dos caminhos para que o tempo e o espaço da escola em tempo integral se caracterizem de fato como um ambiente educacional completo, com resultados satisfatórios para os alunos e conseqüentemente para a sociedade contemporânea.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) confirma “[...] é imprescindível que

a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação)” (BRASIL – BNCC, 2017 p. 57).

Para que isso aconteça é necessário, mudar a forma de organização e de planejamento da escola, capacitar o professor para que alcance a abordagem de aprofundamento de conhecimento e de criação de conhecimento. As condições físicas e estruturais são também fatores indispensáveis para que a mudança aconteça com qualidade no interior da escola.

Em suma, o currículo para esse tempo e espaço escolar precisa ter o formato, o planejamento e a prática voltada para assumir a verdadeira identidade da escola de tempo integral, uma vez que promover as condições adequadas e a qualificação pertinente para que a sala de aula atenda às necessidades é tarefa daqueles que se dispõem fazer educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- BRASIL, Ministério da Educação (Org.). **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, DF: MEC, Secad, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2017.
- CAMPOS, Marília Andrade Torales; BRANCO, Verônica; DANIEL, Leziany Silveira. **A organização do espaço e do tempo educativo-escolar: análise de uma experiência de educação integral**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 100-118, Mai./Ago. 2016. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>> Acesso em: 05 jun. 2018.
- CAVALIÈRE, Ana Maria Villela. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação e Sociedade, Campinas: Unicamp, vol. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 jun. 2010.
- COSME, Ariana; TRINDADE, Rui. **Escola a Tempo Inteiro: escola para que te quero?** Porto: Profedições, 2007.
- DAVIS, Claudia Leme Ferreira (et al). **Anos Finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual**. Anais do Congresso de Educação Básica –

Qualidade na aprendizagem, Florianópolis, SC: COEB, 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.35.56.fd59cb7bd5476a752ed3207621847219.pdf> Acesso em: 07 jun. 2018.

ÉBOLI, Terezinha. *Uma experiência de Educação Integral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

EINSTEIN, Albert. *A Teoria da Relatividade Especial e Geral*. São Paulo: Atlas, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORIN, Edgar. **Da necessidade de um pensamento complexo**: política de civilização e problema mundial. In: Francisco Menezes Martins e Juremir Machado da Silva (org), *Para navegar no século XXI*. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs. 2000, p. 5-38.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NICOLESCU, Basarab. **Um novo tipo de conhecimento-Transdisciplinaridade**. *Educação e Transdisciplinaridade*, I, pp.13-29. Brasília, UNESCO, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, jan.-mar. 2012.