

Organização Curricular na Educação Integral em Tempo Integral¹

Darianny Araújo dos REISⁱ

Resumo

O presente artigo objetiva discutir o currículo escolar, no que tange à organização, na perspectiva da educação integral em tempo integral. Aborda a centralidade dos conhecimentos na organização curricular, evidenciando como os processos de seleção, distribuição e transmissão dos conteúdos curriculares decorrem de uma dinâmica marcada por posições político-ideológicas, nos quais também estão presentes relações de poder. Operando com a ideia de Pedagogia Curricular, questiona o currículo instrumental-linear apontando para uma compreensão de currículo como um projeto formativo com intenções ético-política e pedagógicas, chamando atenção para três aspectos nucleares e desafiadores da organização curricular em jornadas ampliadas ou em tempo integral, uma vez que põem à prova o modelo escolar ocidental moderno: a lógica curricular, os tempos-espacos e a visão dos sujeitos educativos.

Palavras-chave: organização curricular; tempo integral; pedagogia curricular.

Curricular Organization in Full-time Education

Abstract

This article aims to discuss the school curriculum, with regard to its organization, from the perspective of full-time education. It addresses the centrality of knowledge in the curricular organization, evidencing how the processes of selection, distribution and transmission of curricular contents result from a dynamic marked by political-ideological positions, where power relations are also present. Operating with the idea of Curricular Pedagogy, it questions the instrumental-linear curriculum pointing to an understanding of curriculum as a formative project with ethical-political and pedagogical intentions, calling attention to three core and challenging aspects of curricular organization in expanded or full-time journeys, since they test the modern Western school model: the curricular logic, the space-times and the view of the educational subjects.

Keywords: curriculum organization; full-time; curricular pedagogy.

ⁱ Doutora em Ciências da Educação. Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: daryreis@ufam.edu.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7384-7577>.

Organización Curricular en la Educación a Tiempo Completo

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir el currículo escolar, con respecto a su organización, desde la perspectiva de la educación a tiempo completo. Aborda la centralidad del conocimiento en la organización curricular, evidenciando cómo los procesos de selección, distribución y transmisión de contenidos curriculares resultan de una dinámica marcada por posiciones político-ideológicas, donde también están presentes las relaciones de poder. Operando con la idea de Pedagogía Curricular, cuestiona el currículo instrumental-lineal, y así apunta a la comprensión del currículo como un proyecto formativo con intenciones ético-políticas y pedagógicas, llamando la atención sobre tres aspectos centrales y desafiantes de la organización curricular en viajes ampliados o a tiempo completo, ya que ponen a prueba el modelo escolar occidental moderno: la lógica curricular, los tiempos espaciales y la visión de los agentes educativos.

Palabras clave: *organización curricular; tiempo completo; pedagogía curricular.*

1 INTRODUÇÃO

O texto sintetiza discussões resultantes dos estudos, de caráter teórico, apresentados em uma tese de doutorado. Parte da reflexão sobre o currículo escolar, considerando sua organização, na perspectiva da educação integral em tempo integral ou jornada ampliada. Neste horizonte, o currículo é entendido como um projeto formativo com intenções ético-políticas e pedagógicas. Com isso, abordamos sobre a centralidade dos conhecimentos na organização curricular, evidenciando os processos de seleção, distribuição e transmissão dos conteúdos curriculares oriundos de uma dinâmica marcada por posições político-ideológicas, nas quais também estão presentes relações de poder.

Na reflexão empreendida, os conhecimentos curriculares são reconhecidos como importantes vetores da organização curricular, sendo imperativa a análise crítica e problematizadora destes, no sentido de desnaturalizá-los enquanto conhecimentos neutros, bem como, de aproximá-los dos conhecimentos e das realidades que envolvem os sujeitos em formação, compreendendo que entrecruzar estes conhecimentos traz vitalidade ao processo educativo.

O acesso e a democratização dos conhecimentos sistematizados e veiculados na escola ampliam as possibilidades de intervenção crítica dos sujeitos na realidade, daí que procuramos questionar o currículo instrumental-lineal operando com a ideia da “Pedagogia Curricular”, tomada como uma perspectiva de análise formulada em nossos estudos, para pensarmos num

processo de revisão teórico-prática para o currículo, chamando atenção para três aspectos nucleares e desafiadores da organização curricular em jornadas ampliadas e que põem à prova o modelo escolar ocidental moderno. O primeiro, diz respeito à lógica curricular; o segundo, visa problematizar a questão do tempo e do espaço escolares; e o terceiro aspecto coloca em evidência a visão dos sujeitos educativos.

2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: VETOR DE MUDANÇA DA ESCOLA NA DIREÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL?

A interrogação em tela vem a propósito para assinalarmos o quão pode ser intrincada e volátil uma busca pela definição de organização curricular, já que não há uma uniformidade de pensamento que a consensualize, sendo identificada por outras expressões como desenho curricular, orientação curricular, projeto curricular (COELHO; HORA; ROSA, 2015) e, ainda, porque é algo que tem ilustrado formas curriculares com lógicas de sustentação diferenciadas.

Partindo do entendimento de que a organização curricular “consiste num modo particular de interligar e sequencializar os elementos que constituem o currículo, no âmbito dos domínios social (o que ensinar?), institucional (quem controla?) e didático (como ensinar?)” (PACHECO, 2001, p. 79), é certo que neste modo particular está implícita uma teoria curricular que o escuda ou mesmo o entrecruzamento de diferentes perspectivas curriculares, bem como um significado social, cultural e histórico em torno do conhecimento, da sua seleção, organização e materialização que, seguramente, consiste num processo que não é apolítico e nem imparcial, mas fruto de escolhas.

De acordo com Goodson (1995, p. 9), a história do currículo nos ajuda “a ver o conhecimento escolar como um artefacto social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não como uma realidade fixa e atemporal”. Sendo ‘tradição inventada’ (GOODSON, 2008), o currículo emerge na modernidade como objeto refletor de uma racionalidade centrada no ordenamento e na uniformização do ensino, considerado como mecanismo que comporta um saber instrumental a ser analisado, predominantemente, como um problema de cariz técnico, ou seja, o que ensinar e o que aprender (os conhecimentos) derivam de uma operação de controle sobre os objetivos e fins da educação para torná-la mais eficiente. Conseqüentemente, os conteúdos curriculares consistem em verdades irrefutáveis, pairando sobre um intenso

dogmatismo acadêmico e disciplinador.

Esta matriz de análise curricular, convencionada de tradicional, estende-se até a década de 1970 quando, a partir dos estudos críticos que inspiram a Nova Sociologia da Educação ou a Sociologia do Currículo, representada por diferentes correntes ou posições teóricas, o currículo é problematizado e “reeditado”, entendido como uma construção política, como um artefato social e cultural que se forma em interface com os elementos de sua produção histórica e contextual (MOREIRA; SILVA, 1994). Aqui, efetua-se a crítica que ultrapassa a interrogação *spenceriana* formulada em meados do século XIX: “qual o conhecimento mais valioso?”, visto que, importa problematizar como é feita e quem faz a seleção dos conhecimentos que servirão de base para a escolarização, como as configurações curriculares legitimadas se justificam e quem são seus beneficiários, questões nem sempre transparentes. A operação de selecionar determinados conhecimentos implica, indubitavelmente, a exclusão de outros, pois “[...] aquilo que é definido como sendo conhecimento escolar constitui uma seleção particular e arbitrária de um universo muito mais amplo de possibilidades” (SILVA, 1999, p. 79).

Apple (2008) adverte como a seleção e a organização dos conhecimentos considerados válidos em um determinado contexto sócio-histórico resultam de escolhas não aleatórias e interesses sociais particulares, envolvendo, dessa maneira, relações de poder. O autor chama a atenção para o elemento ideológico arrolado na configuração do conhecimento curricular, podendo ser este provocador e, mais do que isso, um reforço às desigualdades educacionais, se se pensar nos símbolos, normas e valores estratificadores que veiculam, pois é preciso interpelar, de modo relacional, aquilo que é a transmissão cultural da escola e o poder econômico, as conexões existentes entre o currículo e os seus resultados ou efeitos de poder. Daí que questionar os princípios de seleção dos conhecimentos, que remetem para a cultura que a escola dispõe e partilha, deve refletir uma posição política, consciente e engajada.

Nesta conformidade, o currículo traduz-se por um processo de seleção cultural (GIMENO SACRISTÁN, 2013), realidade concreta que se articula a um quadro múltiplo de referências nos âmbitos político, econômico, cultural e social, portanto, onde se travam posicionamentos ideologicamente contraditórios e conflitantes, intenções e compromissos. Dessa forma, não é possível descartar o risco de que estes conhecimentos assumam caráter de classe, uma forma de dominação social e, por sua vez, tornem-se elitizados no seu sentido segregador e excludente.

O modo como o conhecimento é concebido, selecionado, organizado e transformado num determinado tempo/espço institucional, chamado por Pacheco (2014) de *transformação curricular*, é revelador das bases conceituais e políticas que o alicerçam e o vinculam à realidade social mais ampla (SILVA, 2010; LOPES, 1999). Os conhecimentos, classificados como legítimos, atuam como mecanismo de padronização de valores, códigos, crenças e verdades que podem ser representativos dos grupos ou classes hegemônicas nas estruturas e relações sociais. Uma vez incorporados como um dado natural e determinante, carregam a marca da sacralização, da ritualização e da inevitabilidade (ARROYO, 2013).

Concebidos como espaço hermético e intocável, os conhecimentos curricularizados cumprem exigências de ordenamento, sequencialização e transmissão que os acompanham. Em realidade, estas condições são parte do processo de controle da racionalidade técnico-científica que pretende resignar a prática curricular a uma formalização, a um sentido prescritivo e objetivista. O conhecimento esteia a discussão curricular, assim, conforme salienta Pacheco (2014, 2016) o quê?, por quê? para quê? e para quem? continuam a ser questões desafiadoras e problemáticas na definição do currículo, uma vez que se configuram inseparáveis de questões de poder, sendo as respostas variáveis consoante os projetos formativos em justificativa.

É importante ressaltar a importância da desnaturalização do currículo, explicitando aspectos, por vezes, secundarizados ou escamoteados, como o sentido histórico, cultural, arbitrário que este incorpora. Dessa maneira, no que toca à organização curricular, o conhecimento configura numa questão incontornável. E nesta, os conteúdos fixos, estáveis e universalizados vertebradores do currículo, que não deixam de ser instrumentos de “diferenciação e de exclusão social” (PACHECO, 2016), não podem passar ao largo de um debate amplo e persistente na construção curricular.

Entre as distintas posturas analíticas acerca do que se compreende por conhecimento escolar, apoiamo-nos em Moreira (2007, 2008, 2009). Trazendo à baila o que postula o autor, os conhecimentos escolares corporificados no currículo são um tipo específico de conhecimento, com características próprias, produzidos socialmente, e oriundos dos múltiplos campos de referência tais como: universidades e centros de pesquisa produtores de conhecimento científico; mundo do trabalho; áreas da saúde e do desenvolvimento tecnológico; desportos e atividades corporais; produções artísticas; diversas expressões e exercício da cidadania; movimentos sociais. Além destas referências, a escola exerce relevante influência

sobre os conhecimentos que propaga em função da cultura institucional (políticas, normas, práticas, experiências) que consubstancia suas práticas.

Depreende-se do pensamento do autor que os conhecimentos escolares não consistem na tradução ou adaptação fidedigna dos conhecimentos científicos ou acadêmicos, uma vez que diferem deles e dos demais conhecimentos presentes no espaço pedagógico da escola, como, por exemplo, os conhecimentos cotidianos. Portanto, dizem respeito a conhecimentos que são traduzidos com foco no ensino com significativa intervenção pedagógica e cumprem finalidades sociais específicas. Sendo assim, são engendrados por princípios cognitivos e configurações epistemológicas distintas. Por outras palavras, os conhecimentos escolares não seguem rigidamente os padrões utilizados na produção do conhecimento científico, antes, são construídos em processos de mediações didáticas em que há formas peculiares de apropriação/transformação do conhecimento científico em escolar. E, nesta direção, o currículo é produzido por diferentes relações sociais e culturais, nas quais há trocas fundamentais que têm efeitos na constituição dos conhecimentos e, conseqüentemente, na sua (re)contextualização, sendo estes conhecimentos, sempre instáveis ou provisórios “se pensarmos nas influências dos campos científicos, dos grupos sociais, dos interesses econômicos e das orientações políticas” (PACHECO, 2014, p. 100).

Na escola com jornada ampliada ou tempo integral, complexa e eivada de limitações que afetam a garantia da qualidade educacional, pensar e questionar a importância do conhecimento escolar como eixo fundamental na organização curricular, assim como a sua apropriação por crianças, adolescentes e jovens das classes populares, é condição basilar na luta por uma sociedade menos injusta. Sobretudo, em regiões desfavorecidas e destituídas do acesso aos mais diferentes direitos sociais, especialmente, no sentido de garantir-lhes a ampliação das suas referências e universos simbólicos, culturais, políticos e pedagógicos diante da percepção da realidade concreta em que estão inseridas.

É nesta linha que trazemos a argumentação assumida por Nóvoa (2010) e Moreira (2001, 2007), quando os autores convergem na inequívoca preocupação com os conhecimentos escolares, pois consideram que estes são a expressão de um projeto cultural a ser concretizado através de mediações institucionais, quer em função da otimização do ensino e das aprendizagens como processos interdependentes, quer da heterogeneidade dos sujeitos (crianças, adolescentes, jovens e adultos) em presença e participação na escola, suas demandas,

experiências, indagações, dificuldades e potencialidades.

Moreira (2007) postula que os conhecimentos selecionados, organizados e distribuídos devem ser relevantes, apreendidos criticamente e mobilizados na perspectiva de transgressão das fronteiras que restrinjam ou impeçam o diálogo entre os saberes disciplinares e outros saberes e experiências inscritos no meio social. Deste modo, coloca em causa as relações de poder, imbricadas ao currículo escolar, mantenedoras de situações de desigualdade e submissão de diferentes grupos e indivíduos, no que concerne ao pertencimento étnico-racial, de classe, de gênero ou de religião.

Nóvoa (2009), por outro lado, preconiza que o conhecimento e a cultura são ferramentas essenciais para a inclusão social quando a escola os articula prioritariamente na promoção das aprendizagens. Isto exige, desde logo, que o professor tenha uma boa formação, também qualificada e enriquecida no contexto de trabalho e em colaboração com seus pares, visando o seu desenvolvimento profissional e evitando-se, assim, a balcanização ou isolamento. O autor realça o valor do trabalho didático em torno do currículo, para o qual se deve buscar atualizar a ação pedagógica para oferecer a todos os alunos, indistintamente, a consolidação de aprendizagens orientadas para a elevação do nível cívico, da autonomia, das competências cognitivas, emocionais e sociais, e da capacidade de compreender criticamente a realidade e nela intervir para a transformação dos seus contextos sociais. Tal posicionamento coincide com o inferido por Freire (2000b, p. 28):

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam de ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo. Se as liberdades não se constituem entregues a si mesmas, mas na assunção ética de necessários limites, a assunção ética desses limites não se faz sem riscos a serem corridos por elas e pela autoridade ou autoridades com que dialeticamente se relacionam.

Com base nas ideias trazidas pelos autores referenciados neste artigo, é que nos propomos a apresentar caminhos argumentativos para a questão inicialmente levantada no texto: a organização curricular constitui vetor de mudança da escola na direção da educação integral em tempo integral? Pensamos que não seja o único, mas, certamente, se situa como força-motriz da mudança. A organização curricular na perspectiva da educação integral em tempo integral², mesmo reconhecendo-se que são diferentes as matrizes sustentadoras das

propostas em curso nos sistemas de ensino do país, aponta para outros (re)desenhos curriculares e de projetos institucionais, impactando diretamente na função social da escola, fato que implica a visão de currículo, nos tempos, nos espaços e sujeitos da prática educativa.

A ampliação da jornada diária recoloca em pauta a função social da escola, uma vez que o tempo acrescido de permanência do aluno denota algum tipo de alteração sobre o que será oferecido e valorizado como experiência de aprendizagem curricular significativa, que possa contribuir para a formação integral que se deseja. É por isto que, do nosso ponto de vista, ancorado em Coelho e Maurício (2016), Galian e Sampaio (2012), Freire (1996, 2000a), Libâneo (2014), Cavaliere (2009, 2014), Thiesen (2011, 2014) esta função coaduna-se com o acesso e a apropriação criativa, contextualizada e integrada dos conhecimentos escolares, pelas gerações mais novas, de forma que sejam asseguradas, como direito, oportunidades e percursos educativos equitativos e justos para todos os estudantes.

Neste propósito, o trabalho pedagógico da escola, como um todo, é colocado em xeque, especialmente sua matriz curricular, no que tange à democratização dos conhecimentos e à socialização das informações, pois contempla uma visão de formação integral que, neste estudo, estamos defendendo no seu entrelaçamento a uma perspectiva crítico-emancipadora. Em seu bojo, o sujeito-aprendente é compreendido na sua integralidade como sujeito social, cultural, político, de direitos. A educação integral em tempo integral consiste num projeto político que, assumido numa pauta progressista, se converte num projeto em permanente problematização, complexificação e reelaboração.

A escola pública, apesar das suas contradições, relativa autonomia institucional, mas também de suas resistências, é potencialmente caminho para a desobstrução das formas de opressão e exclusão que culminam em desigualdades educacionais. Sendo assim, almejamos que se traduza em lugar de bem-estar individual e social, em lugar comunitário de exercício do diálogo e da cidadania, e em lugar de “justiça curricular”, onde se respeitam e valorizam as diversidades e diferenças entre os grupos sociais e culturais que circulam no espaço escolar e seus saberes, ajudando os(as) estudantes “a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático” (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 9).

Esta perspectiva não está indiferente ao momento histórico em que vivemos, de fluidez,

incertezas, instabilidades e ambivalências inerentes às sociedades líquidas da contemporaneidade (BAUMAN, 2003) cada vez mais complexas, enredadas nas revoluções que afetam a vida em sociedade e a vida individual, como as que decorrem das tecnologias da informação e comunicação, das ciências, da dinâmicas e estrutura das populações, das nações e dos Estados, das relações sociais, econômicas, ecológicas, políticas, estéticas, das relações de trabalho e do tempo de lazer, da educação (TORRES SANTOMÉ, 2013) e que tensionam as práticas e as finalidades político-pedagógicas da escola. Na opinião de Torres Santomé (2013), estas revoluções que caracterizam a sociedade estão, de fato, a incidir sobre a escolarização, especialmente, os contextos de ensino-aprendizagem articulados ao trabalho docente e à formação dos(as) estudantes, impondo novas demandas e, por isso, novos olhares sobre o currículo, no que concerne à seleção e revisão dos conteúdos, ao planejamento, à gestão, ao desenvolvimento e à avaliação. O situar-se contextualmente é, sem dúvida, um ponto de partida inalheável, uma vez que as transformações que ocorrem, permeadas por tensões, controvérsias, dilemas, inclusões e exclusões, exigem o desvelamento, a compreensão crítica e problematizadora da realidade, levando em conta as (des)conexões e intercâmbios globais e local, as instâncias macro e microsociais nos planos político e cultural.

Esboçamos, como modo de questionar o currículo hegemônico instrumental-linear, de controle disciplinar das mentes e corpos, de “burocracia asfixiante”, uma outra dinâmica de saberes e práticas que embasa a perspectiva enunciada, isto é, a perspectiva da educação integral em tempo integral na escola pública, que procura escapar do “mais do mesmo” e definir rumos mais coerentes com a formação holística dos(as) estudantes, traduzida numa “Pedagogia Curricular” que tem por pretensão a “repolitização da organização curricular” - dos conhecimentos - (ARROYO, 2013), a qualidade das ações pedagógicas e das interações sociais, tendo em vista a transformação da escola como espaço-lugar da produção, desconstrução e reconstrução do conhecimento, da criatividade, dos afetos, do bem-estar, do respeito e da valorização dos(as) professores(as) e estudantes como autores e atores curriculares.

A ideia de Pedagogia Curricular, por nós formulada e constituída ainda de modo embrionário, radica numa abordagem relacional e processual do currículo e do seu desenvolvimento onde assenta em outras bases o modelo escolar herdado, a racionalidade disciplinar, a objetividade do conhecimento a ser aplicado, uniformemente, para o abstrato estudante médio, a relação adultocêntrica que permeia o ensino, a tendência performativa e

mercantilizadora da educação escolar, o pensamento monolítico, a homogeneidade cultural e dos padrões que definem o trabalho pedagógico hegemônico da modernidade. Do ponto de vista ético-político e metodológico, interroga criticamente o fazer pedagógico, na medida em que busca a instauração de uma renovada “gramática escolar”, sem descuidar das condições concretas que comprometem este mesmo fazer. Sobretudo, valoriza o tempo como estruturante da formação humana, e o espaço escolar como lugar de práticas culturais em constantes processos de ressignificação, como lugar radicalmente alicerçado na humanização e na compreensão do inacabamento ontológico dos sujeitos (FREIRE, 2000a, 1996).

Conforme elucida Libâneo (2005, p. 17) “A pedagogia quer compreender como fatores socioculturais e institucionais atuam nos processos de transformação dos sujeitos mas, também, em que condições esses sujeitos aprendem melhor”. Há um aspecto pedagógico que se expressa no processo curricular, na gestão e desenvolvimento do currículo no âmbito escolar que tem sobre si o pendor institucional, portanto, uma forma de pensar e praticar o currículo que é intencional. Tomando por ensejo a assertiva do autor atrás mencionado, com efeito, a Pedagogia Curricular aqui apropriada como ideia embrionária, ocupa-se da relação entre os sujeitos curriculares, professor(a) e estudante, em torno dos conhecimentos formativos, em um determinado contexto histórico espaço-temporal. Sendo assim, enreda-se nas suas capacidades de crítica, de problematização e atualização vislumbradas diante das seguintes premissas:

I. Do currículo pré-definido, determinístico, monolítico e linear ao currículo como projeto formativo contextual, compartilhado e integrado;

II. De tempos monocrômicos, rígidos e espaços sitiados, disciplinadores e mecânicos a tempos flexíveis, plurais e espaços mais dinâmicos, diversificados e relacionais;

III. Das relações entre os sujeitos educativos hierárquicas, autoritárias e anímicas a relações mais dialógicas, cooperativas e humanizadoras.

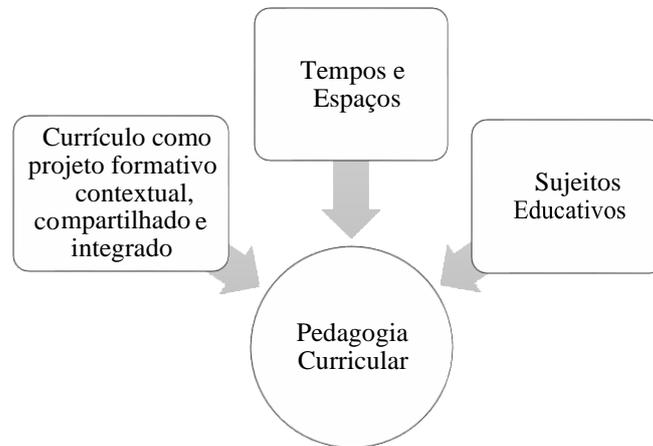


Figura 1 - Dinâmica da Pedagogia Curricular

Fonte: Elaborado pelo(a) autor(a).

Sendo a Pedagogia, conforme postula Libâneo (2005), a teoria e prática da educação, a ciência que se ocupa em pensar/teorizar o fenômeno educativo, e o currículo veículo de articulação no processo educativo - conteúdo do ensino e aprendizagem - cabe a reflexão sobre uma pedagogia que contemple o currículo como um modo de contribuição à promoção mais apropriada do processo ensino-aprendizagem, o que implica pensar em suas mais diversas articulações, inclusivamente, na sua articulação com o fazer pedagógico que envolve professor-aluno, os sujeitos educativos, autores e atores curriculares.

Um currículo que funcione ao desígnio da Pedagogia, conforme Libâneo (2005), deve se ocupar com a tarefa da formação humana dos sujeitos em contextos situados historicamente no tempo e espaço. O currículo materializa, desta forma, objetivos e finalidades pedagógicas que implicam a formação humana integral, intelectual e da personalidade, que ocorre na instituição escolar como um ambiente intencionalmente estabelecido para este propósito.

Recorremos a esta ilustração como um simbolismo, pois o que pretendemos informar com a ideia de Pedagogia Curricular reporta, fundamentalmente, à preocupação com a escola pública de tempo integral, no que toca ao modo como pedagogicamente o currículo está implicado na cultura escolar. Barroso (2004) chama a atenção quanto a este aspecto, pois ao trazer à tona os desafios, sobretudo políticos, encarados por projetos pedagógicos inovadores, singulares e consistentes, como o da Escola da Ponte, em Portugal, referenda a necessidade de

“defender, debater e promover” a escola pública. Segundo o autor, ao defendê-la é preciso que se reafirmem valores que são fundamentais para sua preservação; ao debatê-la é preciso considerar a complexidade dos problemas que enfrenta e, ao promovê-la, busca-se fomentar oportunidades que realcem seu valor social no que diz respeito, destacadamente, à “universalidade do acesso, a igualdade das oportunidades e a continuidade dos percursos escolares” interligadas ao atendimento de públicos diversos, por meio de “uma política ativa de justiça social, em benefício dos mais desfavorecidos” (BARROSO, 2004, p. 8).

No contexto atual em que o tema da educação integral é inescapável à discussão da escola pública de tempo integral, em particular, do currículo, mas também matizada por ambiguidades e interesses conflitantes, estamos cômicos de que as mudanças da escola, para que sejam sustentáveis, não podem estar circunscritas apenas à sua dinâmica interna, embora reconheçamos as virtualidades, especialmente de mobilização, dos(as) agentes escolares. Logicamente, entram em cena outros elementos, igualmente potenciadores ou coibidores das mudanças, tais como as orientações emanadas das políticas educacionais, os recursos financeiros e materiais, as condições de trabalho e salariais dos(as) professores(as).

Entretanto, a referência à Pedagogia Curricular intenciona trazer à luz o pensar-fazer cotidiano em volta da organização curricular, a partir da interdependência que envolve aspectos como tempo, espaço e sujeitos. Consoante as ponderações de Coelho, Hora e Rosa (2015, p. 160) “se constitui organização curricular, para a escola de tempo integral, um conjunto de processos visando articular experiências que se desdobram em torno do conhecimento, mas que incorporam elementos como tempo, espaço, sujeitos e os próprios conhecimentos”. Para as autoras, os elementos sinalizados devem induzir uma discussão mais extensa com a comunidade escolar, a fim de que os arranjos curriculares possam responder a dinâmicas pedagógicas e formativas que permitam o desenvolvimento das aprendizagens pretendidas, além de equidade nos percursos escolares, portanto, definidas no projeto maior da escola. Tempo, espaço e sujeitos intersectam-se à produção do conhecimento e têm relação estreita com os procedimentos didático-pedagógicos necessários à geração das condições adequadas para a promoção de aprendizagens significativas e contextualizadas congruentes com a formação integral, entendida como uma formação mais ampla que não se limita ao espaço escolar (GALIAN; SAMPAIO, 2012; FELÍCIO, 2012).

Neste sentido, as transformações presumidas em programas, projetos ou experiências

de escolas de tempo integral (jornada ampliada) são um complexo desafio na realização de um plano formativo ajustado a uma vertente que se persegue crítico-emancipadora, cidadã e democrática de escola. Parece-nos, assim, importante colocar sob ênfase as questões: De que organização curricular falamos quando evocamos educação integral em tempo integral? Que projeto social pensamos arquitetar quando propomos novos arranjos curriculares com tempo maior e diferentes espaços para a formação? Como integrar tempo e espaços ao trabalho curricular e como refletem na formação dos sujeitos que dele participam? Como os conhecimentos se organizam? Como se integram ou não? O que deve conter um currículo e como o processo de ensinar-aprender pode ser qualificado num tempo ampliado? Como aproximar os conhecimentos escolares aos conhecimentos, experiências e saberes cotidianos dos(as) estudantes considerando a pluralidade cultural que os particularizam em termos identitários?

Assumimos a compreensão de que as respostas às questões são sempre provisórias e contingenciais, inscritas num tempo-espaço social e histórico concreto, variáveis de acordo com os sistemas educativos, suas orientações políticas e seus respectivos públicos, bem como os contextos específicos das instituições. Portanto, fundamentá-las a partir da ideia atrás mencionada, ou seja, do que denominamos Pedagogia Curricular supõe que estejam em coerência as conexões entre uma concepção curricular apreendida e a problematização dos elementos que dialogam intrinsecamente com esta mesma concepção: lógica curricular, tempo, espaços e sujeitos da experiência curricular.

2.1 Currículo como projeto formativo contextual, compartilhado e integrado

A começar com o pressuposto de que o currículo envolve múltiplas orientações de natureza epistemológica, política, social, econômica e ética que estruturam e dão sentido às experiências formativas, a sua construção implica proposições intencionais sobre o sujeito a ser formado e sua inserção/intervenção no mundo. Na acepção crítica que nos orienta neste estudo, o currículo é uma construção social, cultural e historicamente situado, um projeto que vai sendo construído pelos diferentes agentes educativos – nos níveis macro e micro-político - estando alicerçado na forma e no conteúdo dos conhecimentos escolarizáveis, portanto, conhecimentos culturalmente institucionalizados, produto de lutas, conflitos e de articulações de poder. Como

refere Macedo (2012, p. 131):

Enquanto uma totalidade em constante estado de fluxo, construído, reconstruído, significado, ressignificado e rasurado pelos atores educacionais a ele implicados e as instituições nele interessadas, o currículo caracteriza-se concretamente como uma edificação de sujeitos sociais, com suas intenções, sentidos e poderes.

O currículo representa a caixa de ressonância dos valores assumidos acerca de concepções sobre a sociedade, escola, ensino, criança, conhecimento, cultura incidentes nas práticas pedagógicas. Como tal, tem um potencial regulador que se consolida a partir dos conteúdos da aprendizagem que serão abordados, ordenados num tempo, desenvolvidos em níveis de ensino diferentes e enquadrados numa dinâmica de mediação e de intercâmbios entre os atores e autores curriculares (professores, alunos, pais, comunidade) num determinado espaço. Consiste numa práxis que se materializa em condições concretas, cumprindo importante função socializadora. Sendo assim, não deixa de ser um instrumento que compreende desde o seu planejamento até a sua avaliação, processo que exige constante reflexão entre teoria e prática, conteúdo e forma, e implica uma criação de novos significados sobre a prática pedagógica.

Para Gimeno Sacristán (2000, p. 21), “conceber o currículo como práxis significa que muitos tipos de ações intervêm na sua configuração [...], que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não-natural”. Como construção humana, cotidiana e relacional, o currículo em ação é um processo moldado no bojo da realidade imediata. Cada contexto escolar, em sua dinamicidade, tem uma própria história, atores e relações particulares. A par desta ideia, o currículo singulariza-se nas instituições educativas como projeto formativo (PACHECO, 2000, 2005; ZABALZA, 2003) que está para além de um mero plano técnico. Na esteira do que postula Pacheco (2005, p. 39):

[...] currículo define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (política/administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Com base neste apontamento, sua formulação assenta-se numa visão contextual,

compartilhada e integrada para que possa sustentar-se qualitativamente na sua impreterível tarefa democrática, participativa e pública e na “partilha assumida de poderes e de responsabilidades” (MORGADO; GONÇALVES, 2011, p. 54). Embora não circunscrito ao contexto da escola, em função das suas referências e determinações, o currículo como projeto, tendo em vista a conotação empregada, consiste em resistir aos processos normativistas que enquadram e enrijecem-no como algo natural e previamente definido (algo inexorável), como receita pronta e consumível, expressando um entendimento dos sujeitos como seres passivos, de adaptação irrefletida.

O currículo como prescrição não gera, por si só, experiências significativas e relevantes na prática vivida pelos sujeitos educativos, dado que o mais importante é a transmissão dos conteúdos e o cumprimento das metas estabelecidas para cada nível de ensino. Em contrapartida, “enquanto projeto de formação, o currículo é compreendido pela sua natureza complexa, que subjaz na pluralidade de decisões que são tomadas e interpretadas por diversos atores, e por uma contínua recontextualização do que deve ser face ao que pode ser” (PACHECO, 2005, p. 148).

Ao designarmos o currículo e seu desenvolvimento como um projeto formativo, levamos em conta sua incompletude diante das possibilidades e dos limites impostos pelo real, mas também procuramos dar ênfase à sua capacidade, num sentido processual, de abertura e reconstrução pedagógica no que toca às vivências e às aprendizagens, pois configura-se num importante mecanismo pelo qual a escola inscreve os sujeitos em processos de socialização, subjetivação e (des)construção de identidades, mediatizados pelas formas de relações e interações entre os seus agentes, pelos conhecimentos sócio e historicamente produzidos, eleitos contingencialmente como formativos (MACEDO, 2012).

O sentido formativo evocado compactua-se ao que propõe Macedo (2010, p. 29), que compreende a formação como sendo um fenômeno vinculado à experiência singular do sujeito, “o que acontece a partir do mundo/consciência do Ser ao aprender formativamente, isto é, transformando em experiência significativa (intencionada, com explicitada construção de sentidos e significados) acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem”. Para Macedo (2010), a formação tem um caráter complexo e multifacetado, ocorre por diversas interações e mediações na “itinerância de aprendizagens” inacabadas, em constante movimento. Supõe reflexão sobre o vivido e a experiência, gerando assim, processos reconstitutivos e

criativos. A formação é instituinte e instituída nas relações entre os sujeitos e do sujeito consigo, assim, é passível de reconstrução/alteração. É, portanto, a experiência formativa do domínio da perspectiva socioexistencial, visto que é social e culturalmente referenciada, pois “a formação do ser não se realiza sem o ser da formação, seus contextos de referência, seus pertencimentos e as suas diversas demandas existenciais” (MACEDO, 2010, p. 54).

A formação não se limita a espaços formais, nos quais se faz evidente a intencionalidade formativa. A formação acontece nas experiências de vida, de cultura em curso, em fluxo, em inter-relação. O processo formativo enseja inspirações intercíticas e solidárias com a diferença no que toca à construção do bem comum. Nesta perspectiva, o “compromisso político e ético em níveis da existência cidadã em aprendizagem, requer reflexão e explicitação ampliadas e aprofundadas, escolha, compromisso, corresponsabilidade, que vai além da informação, do aprender simplesmente, do conhecimento e da ilustração” (MACEDO, 2010, p. 52). O que se propõe como formação não é da ordem da prescrição ou imposição, mas da problematização, da negociação e da implicação fundadas em objetivos e responsabilidades sociais e existenciais.

Como projeto formativo compartilhado é assumido como um instrumento de responsabilidade coletiva, imputando aos agentes educativos – professores, pais, estudantes, comunidade – a participação ampla e democrática na tomada de decisões. Como vimos defendendo, a efetiva participação dos sujeitos na construção e operacionalização curricular no âmbito institucional é princípio absolutamente legítimo na consecução democrática do projeto formativo. No caso dos atores e autores curriculares diretamente envolvidos na prática pedagógica, professor(a) e estudante, a participação sistemática constitui objetivo a ser perseguido.

Os agentes educativos são atores e autores que contracenam nesta trama contínua de negociação e de deliberação curriculares, de acordo com as responsabilidades que lhes são atribuídas. O consenso em torno do projeto formativo compartilhado constitui num grande desafio praxeológico, uma vez que, obviamente, não lhe escapa a investigação e indagação permanentes e, não menos importante, o próprio conflito. Entretanto, as intenções que matriciam este projeto devem ser conhecidas por todos, pois afirmando-se, seminalmente, como compromisso ético com a formação integral dos(as) estudantes, as crianças do ensino fundamental, desencadeia práticas que devem ser coerentes e consequentes para com este compromisso. Desta forma, o projeto concretiza-se na intervenção pedagógico-didática

contextualizada localmente, sem esquecer da sua relação com o cenário global, e conectada às heterogeneidades e condições sociais dos(as) estudantes. De modo geral, os sujeitos são porta-vozes da mudança curricular.

Como projeto formativo compartilhado e integrado, deve operar a partir de dois movimentos que se entrecruzam e retroalimentam: o primeiro, que se faz dentro da escola. Neste, a dinâmica intrínseca segue por compatibilizar os princípios e objetivos concertados no projeto político-pedagógico aos demais dispositivos que fundamentam o trabalho educativo: planejamento, metodologias, atividades, processos avaliativos que apoiam diretamente a relação de ensino e aprendizagem. Por outras palavras, diz respeito a um movimento em teia no contexto cotidiano, que tem por base a articulação entre análises e leituras que contemplem as vozes e o lugar dos sujeitos diretamente envolvidos, bem como, os sentidos, as linguagens e as práticas, direcionando-as para a integração em vários patamares: dos valores, das experiências, dos conteúdos de ensino ou do conhecimento escolar, das aprendizagens, onde a ideia de interligação pretende renovar reflexiva e criticamente o fazer educativo.

E o segundo, de dentro para fora, no qual a escola integra seu projeto político-pedagógico à comunidade da qual faz parte, criando redes comunicativas e de sociabilidades na promoção de uma participação mais efetiva desta última no que toca à coparticipação de ações e programas com a escola, cuja articulação de estratégias educativas formais, não formais e informais podem incrementar a formação dos(as) alunos(as), sem que, com isso, a centralidade da escola no planejamento dos processos formativos seja secundarizada. A troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando, ainda mais, a precarização da educação (CAVALIERE, 2009).

2.2 Lógica curricular: disciplinar e integrada

A visão disciplinar consolida-se no século XX como um corpo coerente e estável de saberes, produzidos com a intenção do controle do ensino e dos seus resultados. Em termos

educacionais, imputou à escola um sistema de vigilância institucional direcionada às ações desenvolvidas em torno do currículo e dos conhecimentos nele legitimados. Veiga-Neto (2001, p. 235) chama esta lógica de “virada disciplinar”, isto é, uma mudança no sentido de entender o mundo a partir de um quadriculamento disciplinar” operando

[...] como uma estrutura que dispõe, organiza e hierarquiza os saberes. fazendo isso, “as disciplinas funcionam como códigos de permissão e interdição” (ELIAS, 1989, p. 529) de modo que elas não apenas separam o campo do pensável do impensável – e, no campo do pensável, separam o verdadeiro do falso -, como, ainda, elas atuam como uma matriz de fundo cujos resultados se manifestam até na héxis corporal, em termos de suas atitudes, seus movimentos e usos que o corpo faz do tempo e do espaço (VEIGA-NETO, 2001, p. 235-236).

A propósito, a disciplina é reputada pelo autor pela sua configuração como campo de estudo e, simultaneamente, como sistema de controle. Nesta visão, os conhecimentos veiculados pelo programa curricular propagam-se nas bases da atomização, da disjunção, do academicismo e da absolutização das verdades científicas. Uma racionalidade, legado do cogito cartesiano, fundamentada no processo de produção e difusão do conhecimento, que fomentou “fraturas epistemológicas”, simplificando o modo de ver, ser e estar na realidade e, como argumenta Macedo (2011, p. 20), foi desta forma que “aprendemos a olhar o mundo aos pedaços e de maneira incomunicável, a não compreender totalizações relacionais em movimento como são a vida, a sociedade, a educação, a escola, um ser em formação etc”. Os referenciais epistemológicos comteanos, de cariz positivista, figuram como basilares neste modelo curricular de tradição disciplinar. Coexistem sentidos diferentes, diluídos no disciplinamento que se assevera pelo controle, tanto dos indivíduos (mentes e corpos), como dos saberes e fazeres escolares. Através deste controle, o currículo funciona como um artefato estruturador das práticas educativas organizadas no espaço e tempo da escola. Lopes e Macedo (2011, p. 107) consideram a organização disciplinar “uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola”. Sendo assim, este tipo de organização, que perdura até hoje, tem sido dominante, estando cristalizada nos sistemas de ensino dos países ocidentais.

Tomando por base a gestão científica do currículo, este é visto como um produto concebido por especialistas, como uma tecnologia racionalizada para resultados mensuráveis, por meio de uma organização pautada em princípios que envolvem a eficiência e a eficácia do

ensino e das aprendizagens. Por sua vez, o currículo situa-se numa lógica instrucional, estruturada a partir de conteúdos pré-determinados, de objetivos apriorísticos e com fins nos resultados (o produto). Embora os parâmetros filosóficos e sociais destas teorias tenham sido multifacetados, o currículo mantém-se a partir de uma orientação tecnocrática, apolítica e neutral (SILVA, 2010). Depreende-se, deste raciocínio, que tem sido uma tarefa um tanto difícil para a escola transpor a lógica imposta pela cultura curricular acadêmica, arraigada na disciplina. Esta lógica de organização historicamente perpetua e reproduz os parâmetros hegemônicos dos conhecimentos e saberes socialmente aceitos e legitimados. Endossando esta crítica, afirma Torres Santomé (2013, p. 281) que

[...] quando uma concepção se torna hegemônica, ela perde seu caráter de opção, de ser uma alternativa entre outras; suas dimensões ideológicas são apagadas e a concepção nos é apresentada como lógica e natural, como a única maneira de ver e interpretar a realidade, como a representação do objeto e neutro, ou seja, como o que a maioria da população chama de senso comum.

Orientar o currículo a partir de uma lógica de organização integrada do conhecimento escolar e das práticas educativas constitui-se num modo de demarcar uma concepção curricular que caminha na contramão da simplificação abstrata e analítica dos conteúdos e, simultaneamente, procura redefinir criativamente o papel da escola diante da qualidade social da educação. Em relação ao currículo, a abordagem integrada pretende deslocar as bases firmadas no modelo escolar disciplinar, quer dizer, possibilita pensar o currículo, conjugando saberes distintos, sobretudo, interrelacionando-os. Do ponto de vista desta abordagem, os fenômenos sociais são perspectivados a partir do reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade como elementos inerentes às práticas sociais e educativas.

O enfoque da integração traz uma perspectiva renovada, criativa e relacional dos fenômenos educativos, em que a noção de complexidade constitui-se num dos pilares para sua compreensão, pressupondo pensar o currículo e as práticas pedagógicas de maneira complexa, flexível, aberta e contextualizada. Também coaduna-se com o sentido de reafirmar uma formação integral fundada na concepção integral/holística do ser humano. Nesta orientação, quando falamos de um currículo na perspectiva da educação integral estamos supondo e provocando a “desconstrução” do currículo atomizado, no qual a tradição de disciplinas mais importantes que outras (geralmente associadas à linguagem e ao pensamento lógico-matemático) seja desestabilizada em razão da condição multidimensional dos sujeitos: cultural,

física, emocional, estética, geracional etc. A abordagem integrada consiste numa forma de luta social, por isso, seu arrojo está no engajamento político que lhe é seminal. Movimenta-se por contestação às formas de controle, dogmatismo, normalização, hegemonização e imposição de verdades, por vezes, subrepticamente estabelecidas.

Confronta as injustiças curriculares, o capital cultural dominante, as segregações, o conservadorismo, implícito ou explicitamente contidos nos conhecimentos universalizadores. Seus horizontes são propositivos e deliberados por uma ética curricular catalisadora, vigorosamente aliançada nas heterogeneidades e racionalidades, nas relações, interações e singularidades, na reinvenção de possibilidades. Há nesta lógica o desempenhar de um papel mais ativo de resistência e denúncia dos discursos e das práticas que continuam a legitimar a marginalização dos sujeitos, de saberes e das experiências.

2.3 Tempo e espaços curriculares repolitizados

A estrutura institucionalizada da escola, analisada do ponto de vista histórico e sociocultural, alude a uma tradição organizacional, na qual tempo e espaço se acomodam em normas, representações, formalismos e práticas administrados por um modus operandi solidamente ordenador da cultura escolar. Espaço e tempo são conceitos construídos social, cultural e historicamente, portanto, são categorias complexas explicadas por lentes de análise diferentes. Assim, trata-se de objetos interdisciplinares que não estão isentos da componente ideológica, são alteráveis e transmitem informações e mensagens educativas (VIÑAO FRAGO, 1996, 1998). Enquanto produtos culturais, consistem em categorias que se entrecruzam ao currículo e à sua organização, com efeito, interferem decisivamente nas dinâmicas pedagógicas.

Esta estrutura engendrou um “cronosistema” institucional, isto é, uma invenção reguladora que prescreveu horários rígidos, aulas ou períodos sequenciais para a aprendizagem dos conteúdos, fragmentação dos conhecimentos por disciplinas - que, conseqüentemente, se encerram em si mesmas e pouco comunicam entre si -, homogeneização dos processos de ensino-aprendizagem estabelecidos em etapas sucessivas em que o fator tempo exerce uma importante função de mediação instrumental e de controle (ESCOLANO, 2008). Dadas estas características, o tempo escolar configura-se como ritualístico e transforma-se num potente dispositivo pedagógico nas suas formas de cerceamento, ao transportar os ranços da uniformização e, em especial, por incorporar uma noção evolutiva do tempo, concebido numa

linearidade entre passado, presente e futuro. A par desta ideia, neste paradigma, a classe é uma forma de disposição ou agrupamento bastante emblemático, uma vez que aglutina os(as) estudantes com a mesma idade para um ensino simultâneo.

Por este prima, Barroso (2004) observa que, ao inscrever este padrão de organização no “princípio da homogeneidade”, o processo de adaptação do(a) estudante à escola reflete um certo “enquadramento” ocultador das diferenças (ritmos, expectativas, culturais etc.). Neste caso, o(a) aluno(a) segue sua trajetória escolar numa escala progressiva, rítmica, acumulativa, e cada etapa é ponte para se alcançar as que aprioristicamente estão projetadas. Este tempo institucionalizado, com ritmo e cadência próprios - o tempo da escola - prende-se à sua gênese moderna, um tempo cronológico - *Chrónos*, regulado pelo relógio. O tempo escolar impõe aos estudantes regras e valores associados à vida produtiva da sociedade e da sua organização, de tal forma que condiciona as tarefas e as ações a serem cumpridas, sustentadas numa percepção utilitarista e proveitosa do tempo, do trabalho pedagógico. A disciplina temporal é aprendida e reveste-se de um viés inflexível e opressor que se coloca insensível às temporalidades dos sujeitos.

O tempo calcado em regimes de ordem e linearidade reveste-se, também, como regimes de poder, por isso mantém-se até os nossos dias, embora com alguma instabilidade dadas as investidas inovadoras de escolas que buscam romper com condicionamentos desta natureza, ocupando-se de outras leituras do tempo/espaço escolares e, assim, reposicionando e repolitizando as lógicas: da lógica dominante de organização temporal da escola que conforma os(as) alunos(as) a um tempo que se interiorizou como natural e invariável, do calendário, da ordem, de processos de ensino e aprendizagem burocratizados, a uma lógica mais sistêmica e complexa que imbrica o tempo educativo-institucional aos tempos social e subjetivo (tempo da vida, das experiências, das relações).

O tempo e espaços escolares relacionam-se aos processos de sociabilidade e de interações. Certamente, afiguram-se como indicadores essenciais para o currículo. Como se usa o tempo de estada no espaço escolar é o que cada vez mais se põe em xeque, à medida que se alteram as demandas sociais (FARIA FILHO; VIDAL, 2000). É preciso encontrar formas de desconstruir o conservadorismo estigmatizador e encarar as ambiguidades que atravessam as noções de tempo e espaço escolares.

Arco-Verde (2012, p. 85) assinala que:

é preciso retomar as reflexões e perceber que o tempo é humano, não é único, mas plural, distinto, individual e coletivo. Não há um só tempo escolar, mas tempos escolares que devem ser compreendidos como espaço, como relação com os conhecimentos, também como objeto histórico construído pelos homens.

Pensar os(as) estudantes - crianças do ensino fundamental - em que pesem as diferenças de gênero, religiosas, étnicas, de classe que os constituem, centrando-nos neles para que, valorizando suas vozes, linguagens e narrativas, possamos instituir outras ênfases ao tempo e aos espaços curriculares, faz parte de um processo que nos ajuda, também, a mudar o modo de ver os(as) estudantes, sujeitos temporais na dimensão biológica e dimensão cultural, como seres políticos e epistemológico. E, nesta direção, exige pensar os(as) estudantes como seres concretos, visto que “pensar em categorias de seres humanos de forma abstrata – como é o caso da infância, ou como é a de aluno - como se todos tivessem um mesmo tipo de vida e desenvolvimento é uma ficção intelectual e uma irresponsabilidade moral” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 95).

O tempo, como estruturador curricular, está relacionado a uma nova forma de pensar, de agir e de viver. Está relacionado com a (re)instauração de um tempo pluriforme, em outras palavras, entendemos o tempo curricular como o tempo das vivências cotidianas e das sociabilidades, das dialogias culturais, das subjetividades, das apreciações estéticas e produções artísticas, da corporeidade e dos movimentos, dos projetos coletivos e individuais, das articulações que a escola faz implicando seus atores/autores em práticas educativas partilhadas entre espaços, saberes e temporalidades. Diferente do tempo *Chrónos*, a temporalidade diz respeito ao modo como cada sujeito vive, organiza e experiencia o tempo.

Já o espaço da escola, como supõe Escolano (2001), é por si só um programa que revela uma discursividade incidente nas experiências e nas aprendizagens ao nível sensorial e motor. Logo, o seu conjunto arquitetônico, mais do que uma configuração física, imprime representações e mecanismos simbólicos exercidos nas relações dos sujeitos neste espaço, como indivíduo ou coletividade, inscrevendo, assim, o seu caráter (des)educativo. Nesta linha de pensamento, aponta Gimeno Sacristán (2005, p. 146) que “cada detalhe de sua aparência, de seu conteúdo e funcionamento tem um significado e nos mostra as verdadeiras finalidades da escola. [...] É todo um símbolo da cultura pedagógica que se vive no interior”. As dimensões das salas, a disposição e “*designs*” dos equipamentos e mobiliários, a iluminação, a compartimentação, os corredores, a biblioteca (quando há) determinam funções específicas, os

acontecimentos e as atividades factíveis.

Com o autor, compreendemos que a escola é este lugar percebido, construído e transformado pelas ações, experiências e saberes dos sujeitos em relação de reciprocidade, solidariedade e conflitos, em processos de intersubjetividades, uma vez que, como lugar, constitui os sujeitos individual e coletivamente, figura como contexto de interação permanente de aprendizagens. A escola como lugar tem grande potencial tanto para emoldurar ou aprisionar, como também para emancipar e criar laços democráticos de participação, de mobilização e integração. Por sua vez, como os espaços são ocupados por professores(as) e alunos(as), desafia-nos a refletir as relações pedagógicas entre professores(as) e alunos(as), alunos(as) e seus pares, professores(as) e seus pares. Como sustentáculos da atividade educativa, os espaços não podem ser ignorados ou secundarizados no processo formativo pois afetam e podem ser afetados pela organização curricular assumida.

Sendo o currículo e sua forma de organização “uma máquina de espacialização e temporalização” (VEIGA-NETO, 2002), através das dinâmicas que comportam, é possível que outras experiências de tempo vividas por diversos sujeitos que adentram a escola, ou outras arquiteturas espaciais que subvertem as formas tradicionais possam se materializar como expressão dos desdobramentos de tensas lutas por espaços menos dominantes, aborrecidos e enclausuradores para a conquista de espaços mais prazerosos e representativos. É importante olhar o espaço como pedagogia que produz efeitos sobre a educabilidade dos(as) estudantes que, por sua vez, é uma construção intersubjetiva porque o espaço não é neutro, diz-nos algo sobre a sociedade, a cultura, a história, o humano.

2.4 Os sujeitos educativos: atores e autores curriculares

Sublinhamos, inicialmente, a prerrogativa nuclear de que os sujeitos educativos são, por excelência, atores e autores curriculares, ou seja, protagonistas ativos do processo educativo atuando como (des-re)construtores de conhecimentos. Especialmente professores(as) e alunos(as), os sujeitos mais diretamente envolvidos no processo curricular. Como advoga Gimeno Sacristán (2000, p. 166), processo este de “construção social na prática” e, por isso mesmo, só pode ser construído na relação e interação com o outro. Dados os níveis de intervenção sobre o currículo que lhes são específicos e que os diferenciam, cabe salientar que,

no domínio da atividade pedagógica, estes sujeitos estão mutuamente imbuídos na produção curricular vista como uma experiência que não só nos passa e nos acontece, mas que fundamentalmente nos toca. Na linha de pensamento de Bondía (2002), o sujeito da experiência está exposto e disposto a ser afetado, está aberto à oportunidade e à transformação; a experiência é o lugar de passagem, existe na contingência, descansa no imponderável, é irrepetível, pessoal e singular para cada sujeito, portanto, não está presa às regras do tempo *Chrónos*.

Mas também a experiência é relacional, pois acontece entre mediações com o outro, com o cultural, com a diferença, daí ser também valorada por cada sujeito de forma única. A experiência curricular, nestes termos, configura-se como experiência cultural e construída socialmente que precisa ser significativa para os sujeitos que a vivenciam. Certamente que a responsabilidade do(a) professor(a) é substancialmente relevante, uma vez que implica mediação que opera entre os conteúdos culturais do ensino e as aprendizagens dos(as) alunos(as). Nesta direção, os(as) professores(as) “nos seus cenários formativos, atualizam, constroem e dão feição ao currículo, cotidianamente, relacionalmente, tendo como seu principal objetivo a formação e seus processos de interpretação e veiculação” (MACEDO, 2012, p. 26).

Nesta perspectiva, a relação pedagógica, em torno do currículo e da desconstrução/construção/reconstrução dos conhecimentos, procura romper com antinomias que colocam professores(as) de um lado, como detentores do saber e alunos(as) de outro, como consumidores, depósitos a serem preenchidos por conhecimentos exodeterminados, como há muito Freire (2005) denunciava como educação bancária. Esta relação requer reciprocidade de conhecimentos. Consoante este pressuposto, reconhecemos que o processo pedagógico-curricular é muito mais complexo e exigente, mais do que puramente a transferência de conhecimento, do que a cultura do treino tão em voga nos sistemas de ensino atuais e que, por estes reducionismos, acomoda a formação dos(as) estudantes a conteúdos disciplinares, comprometendo a assunção da formação integral.

Formação que incorpora as dimensões humanas na totalidade implica a relação entre sujeitos atores e autores curriculares – professores(as) e alunos(as) - que, como assinala Arroyo (2013, p. 347), “sendo humanos carregam culturas, memórias, valores, identidades, universos simbólicos, imaginários”. Nesta análise, de acordo com Cosme (2009, p. 6)

[...] estamos, antes, perante uma relação sinuosa feita de encontros e desencontros, marcada por tensões de natureza diversa, tanto de ordem experiencial, como de ordem epistemológica, como ainda de ordem

institucional. Uma relação que só faz sentido através dos diferentes tipos de articulação que aqueles que «ensinam» e aqueles que aprendem estabelecem entre si.

Sendo assim, esta relação entre os sujeitos da ação pedagógico-curricular reivindica o suporte da dialogicidade, da diferenciação curricular, da diversidade e da participação como fontes para a legitimidade dos conhecimentos escolares e para a qualificação das interações, do ensino e das aprendizagens, da formação.

Parece-nos fundamental, diante das argumentações enunciadas atrás, considerarmos, como bem exprime Macedo (2012, p. 25), que o currículo “veicula “uma” formação ética, política, estética e cultural, nem sempre explícita (âmbito do currículo oculto), nem sempre coerente (âmbito dos dilemas, das contradições, das ambivalências, dos paradoxos) nem sempre absoluta (âmbito das derivas, das transgressões), nem sempre sólida (âmbito dos vazamentos, das brechas)”. É nestes termos que, enquanto práxis, o currículo atualiza/reedita o trabalho docente, sendo a compreensão de sua complexa dinâmica uma preocupação de elucidação constante por parte dos(as) professores(as) que deverá ultrapassar sua “configuração técnica”.

Torna-se, portanto, pertinente evocar a metáfora, ou talvez adjetivação de Cosme (2009) do “professor como interlocutor qualificado”, quer dizer, alguém que, no trato das questões curriculares, seja mais do que “instrutor, animador ou organizador dos ambientes de aprendizagens” mas, de fato, alguém que, no desempenho da sua função e no usufruto do estatuto que lhe é conferido de ator e autor curricular, exerce influência educativa que seja orientada pelo compromisso de “assumir responsabilidades curriculares e, também, a propor projetos, a desafiar os saberes pessoais dos seus alunos, a confrontá-los com as suas limitações e os seus limites” (COSME, 2009, p. 5).

A ênfase dada sobre a influência educativa do(a) professor(a) é no sentido de mobilizar, potencializar e dinamizar os processos de desconstrução/construção/reconstrução dos conhecimentos e vai ao encontro da necessidade de garantir as condições efetivas de aprendizagens dos(as) alunos(as), sendo um contributo para alcançar o princípio da equidade (acesso e permanência) e da justiça curricular, obviamente, sem descredibilizar a totalidade do processo educativo no qual vários agentes interferem, sem esvaziar o sentido do currículo como produto histórico, onde interesses contraditórios de grupos sociais diferentes e relações de poder atuam, enfim, sem descautelar que se trata de uma discussão que tem a ver com questões políticas, epistemológicas e pedagógicas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chamamos atenção, neste trabalho, para a importância da organização curricular como nuclear ou vetor para o desenvolvimento das atividades pedagógicas do professor, explicitando que, nesta organização, concepções de currículo e de formação estão latentes, portanto, estando diretamente vinculadas a um projeto de educação que, em si, incorpora uma visão político-ideológica e intencionalidades formativas. Pensar a organização curricular, isto é, como os conhecimentos são estabelecidos e articulados, conectada às experiências educativas em escola de educação integral em tempo integral ou jornada ampliada, torna-se desafiador para os sujeitos educativos, autores e atores curriculares, uma vez que o alargamento do tempo escolar implica examinarmos modos alternativos em torno da lógica curricular que fundamenta as práticas educativas, de uso dos espaços e da definição do tempo, e como estes podem “robustecer” o currículo, no sentido de transformá-lo num percurso formativo e mediador repolitizado.

Enfim, propomos pensar em como experiências mais alargadas de formação, em escolas de educação integral em tempo integral poderão contribuir para processos mais democratizadores e emancipadores que se relacionem à transformação pessoal e social dos estudantes, especialmente, ao serem tomados na perspectiva do currículo como um projeto formativo contextual, compartilhado e integrado, cuja intencionalidade ético-política ultrapassa a lógica rígida, hierárquica e prescritiva do currículo. E, desse modo, por meio da ideia de Pedagogia Curricular, supomos um movimento de interconexão entre conhecimentos e saberes, outros modos de concretização das práticas pedagógicas, outras linguagens e inteligibilidades para os conteúdos e formas de gestão e desenvolvimento curriculares.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas Souza. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, 2012. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3087/2822>. Acesso em: 13 jun. 2016.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo: território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARROSO, João. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa, Universidade Aberta, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 20-28, jan-abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2015.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de Tempo Integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2220/2187>. Acesso em: 19 jun. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado?. **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2015.

COELHO, Lígia Martha Coimbra; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre Tempo e Conhecimentos praticados na Escola de Tempo Integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jkCfRhQG55NMnpPwf7kVBs/?lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2017.

COELHO, Lígia Martha Costa; HORA, Dayse Martins; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. Organização curricular e escola de tempo integral: precisando um conceito em suas práticas. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 155-173, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24556/17536>. Acesso em: 12 fev. 2016.

COSME, Ariana. **Ser professor**: a accção docente como uma ação de interlocução qualificada. Porto: LivPsic, 2009.

ESCOLANO, Austín. A arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, António; ESCOLANO, Austín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 21-57.

ESCOLANO, Austín. La invencion del tiempo escolar. In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Crystina V. (Orgs.). **O tempo na escola**. Porto: Profedições, 2008. p. 33-53.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 19-34, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>. Acesso em: 12 mar. 2015.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-Curriculum**, v. 8, n. 1, p. 1-18, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9035>. Acesso em: 27 ago. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALIAN, Claudia Valentina.; SAMPAIO, Maria das Mercês. Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403-422, 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/galian-sampaio.pdf>. Acesso em: 03 set. 2014.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

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

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 15-58.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? *In*: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. **Educação**: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Cegraf/UFG, 2014. p. 257-308.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender e mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo, formação em atos?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilheus: Editus, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas: Papirus Editora, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista [online]**, v. 45, p. 265-290, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/mmVyKFKNVmRHmPYxB5PHsPR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículos e programas no Brasil**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Apresentação. Currículo: conhecimento e cultura sobre a qualidade na educação básica. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Salto para o futuro: TV Escola. Currículo, conhecimento e cultura**. Ano XIX, 1, 2009. p. 4-6.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.; SILVA, Tomás Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORGADO, José Carlos.; GONÇALVES, Ana Margarida. **Construção de um projeto curricular de escola: percepções e predisposições dos professores**, 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23181/1/Constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20Projeto%20Curricular%20de%20Escola.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2016.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António. Pedagogia: a terceira margem do rio. In: ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (Ed.). **Conferência “Que Currículo para o Século XXI”**. Lisboa, Assembleia da República: Divisão de Edições, 2010. p. 39-49.

PACHECO, José Augusto (Org.). **Políticas de Integração Curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PACHECO, José Augusto. **Estudos Curriculares: para uma compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2005.

PACHECO, José Augusto. **Educação, Formação e Conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2014.

PACHECO, José Augusto. Para a noção de transformação curricular. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 64-77, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/xNRqdsZNCHt3dBBv69gjWGn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 jan. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O que produz e o que reproduz em Educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

THIESEN, Juares. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 241-260, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/wrXZzqbBTVFny3MCjvMRNCx/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2014.

THIESEN, Juares. Educação integral: metanarrativa da utopia social assumida como agenda contemporânea da formação escolar. In: PACHECO, José Augusto; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso-Brasileiro & I Colóquio Luso-AfroBrasileiro de Questões Curriculares**: Currículo a contemporaneidade: internacionalização e contextos locais. Braga: Universidade do Minho, 2014. p. 1490-1495.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e exclusão social. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. p. 229-243.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e currículo. In: LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elisabeth (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 201-220.

VIÑAO FRAGO, António. **Espacio y tiempo, educacion y historia**. Morelia, México: IMCED, 1996.

VIÑAO FRAGO, António. **Tiempos escolares, tiempos sociales**. Barcelona: Ariel Practicum, 1998.

ZABALZA, Miguel Angel. A construção do currículo: a diversidade numa escola para todos. In: SOUSA, Oscar; RICARDO, Maria Manuel Calvet (Orgs.). **Uma escola com sentido**: o currículo em análise e debate. Contexto e Perspectiva. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2003. p. 13-49.

NOTAS:

¹ O artigo apresenta parte dos estudos teóricos desenvolvidos no âmbito da tese de doutoramento da autora, intitulada “Currículo escolar para a formação integral dos alunos no ensino fundamental: sentidos atribuídos por professores dos anos iniciais de uma escola pública em tempo integral do município de Manaus”.

² Compreendemos que educação integral e escola de tempo integral não são sinônimos, portanto, os conceitos não podem ser utilizados indiscriminadamente. Torna-se fundamental tecer uma linha referencial entre educação integral e escola de tempo integral (jornada ampliada), pois precisamos considerar que educação integral “é uma concepção de educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral” (GADOTTI, 2009, p. 30). Sendo assim, os sentidos e os significados acerca deste conceito são múltiplos, distintos e até concorrentes, pois têm a ver com um projeto de formação e de sociedade. Quando nos referimos à escola de tempo integral reportamos à ideia de ampliação da jornada escolar, conforme previsto nos parâmetros normativos. No texto, referimo-nos à educação integral em tempo integral porque advogamos uma concepção de educação integral que melhor se concretiza numa escola cujo tempo escolar seja mais alargado.

Recebido em: 05/08/2020

Aprovado em: 29/09/2021