

**LAS DIMENSIONES TIEMPO Y ESPACIO EN PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INTEGRAL: IMPLICACIONES CURRICULARES A PARTIR DEL DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE Y DARCY RIBEIRO**

***AS DIMENSÕES TEMPO E ESPAÇO EM PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: IMPLICAÇÕES CURRICULARES A PARTIR DO DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E DARCY RIBEIRO***

***THE DIMENSIONS OF TIME AND SPACE IN COMPREHENSIVE EDUCATION PRACTICES: CURRICULAR IMPLICATIONS BASED ON THE DIALOGUE BETWEEN PAULO FREIRE AND DARCY RIBEIRO***

Dinora Tereza ZUCCHETTI<sup>1</sup>

José Leonardo Rolim de Lima SEVERO<sup>2</sup>

**RESUMO:** O texto, na forma de ensaio, tem como ancoragem transcrições de pronunciamentos de Paulo Freire e Darcy Ribeiro para refletir sobre as dimensões tempo e espaço em práticas de educação integral, nos dias de hoje. Passados quase trinta anos nos vemos mediante situações que, em muito, lembram a realidade de outrora. Contudo, mais recentemente, a exemplo do Programa Mais Educação, viu-se ocorrer ensaios no campo das políticas sociais para enfrentar o dilema da ampliação do tempo e do alargamento dos espaços na busca por criar alternativas para educar crianças e adolescentes pior situados socialmente. Apontamos que a gestão do tempo e dos espaços formativos através do currículo é uma questão chave na construção de propostas institucionais que conduzam a esse alargamento enquanto estratégia de garantia do direito uma educação crítica, integradora e problematizadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação integral. Currículo. Paulo Freire. Darcy Ribeiro.

**RESUMEN:** *El texto, en forma de ensayo, tiene como base transcripciones de declaraciones de Paulo Freire y Darcy Ribeiro para reflexionar sobre las dimensiones tiempo y espacio en prácticas de educación integral, en los días de hoy. Pasados casi treinta años nos vemos ante situaciones que, en mucho, recuerdan la realidad de otrora. Sin embargo, más recientemente, por ejemplo, en el Programa Mais Educação, ocurrieron ensayos en el campo de las políticas sociales para enfrentar el dilema de la ampliación del tiempo y el ensanchamiento de los espacios en la búsqueda de crear alternativas para educar a los niños y adolescentes peor situados socialmente. Observamos que la gestión del tiempo y de los espacios formativos por*

<sup>1</sup> Universidade Feevale (FEEVALE), Novo Hamburgo - RS - Brasil. Profesora del programa de posgrado en Diversidad Cultural e Inclusión Social. Líder del Grupo de investigación de Estudios e Investigaciones en Educación No Escolar. Investigadora del Grupo de Estudios e Investigaciones en Pedagogía, Trabajo Educativo y Sociedad (GEPPTES). Productividade em Investigação (CNPq). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7122-1025> E-mail: [dinora@feevale.br](mailto:dinora@feevale.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa - PB - Brasil. Profesor Permanente del programa de posgrado en Educación. Líder del grupo de estudios e investigaciones en Pedagogia, Trabajo Educativo y Sociedad (GEPPTES). Investigador del Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación No Escolar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5071-128X>. E-mail: [leonardosevero@ce.ufpb.br](mailto:leonardosevero@ce.ufpb.br)

*medio del currículo es una cuestión clave en la construcción de propuestas institucionales que conduzcan a esa ampliación como estrategia de garantía del derecho a una educación crítica, integradora y problematizadora.*

**PALABRAS CLAVE:** *Educación integral. Currículo. Paulo Freire. Darcy Ribeiro.*

**ABSTRACT:** The text, in the form of an essay, is anchored by transcriptions of pronouncements by Paulo Freire and Darcy Ribeiro to reflect on the dimensions of time and space in current practices of integral education. Almost thirty years later, we see ourselves through situations that remind us of the reality of the past. However, more recently, as in the case of the program "Mais Educação", there have been essays in the field of social policies to address the dilemma of expanding time and widening the scope of the search for alternatives to educate children and adolescents who are worse off socially. We point out that the management of time and of the formative spaces through the curriculum is a key issue in the construction of institutional proposals that lead to this enlargement as a strategy to guarantee the right to a critical, integrative and problematizing education.

**KEYWORDS:** *Integral education. Curriculum. Paulo Freire. Darcy Ribeiro.*

## **Introducción**

Con el propósito de reafirmar la importancia de estudios sobre la educación en tiempo integral, escuelas en tiempo integral y educación integrada e integradora, destacando implicaciones en la concepción y gestión de procesos curriculares, recurrimos a un hecho histórico para mejor posicionar la actualidad de este debate. El hecho en cuestión es el Seminario "CIEP – Crítica y Autocrítica", realizado en los días 8 y 9 de junio de 1991, en Niterói, en Río de Janeiro. Con el propósito de discutir la realidad de los Centros Integrados de Educación Pública (CIEPS), el evento culminó con un encuentro histórico con las presencias, conjunta de Paulo Freire y Darcy Ribeiro tras el regreso del exilio político de ambos, resultado del golpe militar de 1964. Hecho que, por sí solo, permitió a los participantes del Evento el inusitado de un encuentro de dos grandes intelectuales brasileños, defensores audaces de la escuela pública, unitaria y para todos.

Según Faria y Silva (2008), para mejor posicionar la grandiosidad de ambos, guardadas las singularidades de la vida pública de cada uno, Freire y Ribeiro tenían en cuenta la construcción de una escuela pública para todos en consonancia con la Constitución Federal de 1988.

Con recorridos que ora se entrecruzan y ora se alejan, los temas de estudios sobre la educación y el pueblo brasileño son el mote para el conjunto de obras escritas por ambos, así como la actuación en la esfera pública en el desempeño de funciones gubernamentales.

Además de, por supuesto, la defensa incontestable por el regreso a la vida pública en Brasil, silenciada por casi dos décadas de exilio, en ambos los casos (FARIA, 1997).

En este contexto, este ensayo pretende rescatar los fragmentos de las hablas de Freire y Ribeiro en el Seminario de 1991, referenciando especialmente, la importancia de las experiencias de educación en tiempo integral que fueron forjadas por los CIEPs, en Río de Janeiro; posicionar en el escenario actual el debate sobre la escuela en tiempo integral y la educación integral e integrada; buscar ubicar, en la discusión curricular, aspectos de construcción de propuestas formativas que, en alguna medida, consubstancian elementos que remiten a las preocupaciones de Freire y Ribeiro, en especial a las cuestiones referentes a la importancia del tiempo y del espacio en educación<sup>3</sup>.

El contexto actual para la problematización podría ser encaminado vía un conjunto bastante consistente de legislaciones, entre ellas, como destaques, el *Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990)* y la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996)*. Sin embargo, lo hacemos a partir del Plan Nacional de la Educación – PNE (2014-2024), referenciando especialmente la Meta 6, que puede, desde nuestra comprensión, ser presentada como una síntesis al proponer directrices para la educación en tiempo integral, escuelas en tiempo integral y educación integrada e integradora. Con el PNE y a partir de él vemos un cierto movimiento de algunos estados y municipios brasileños en el sentido de buscar crear estrategias para la ampliación del tiempo de permanencia de niños y adolescentes que frecuentan la enseñanza fundamental y media, en prácticas educativas realizadas en el interior de escuelas públicas y/o en asociación con Organizaciones No Gubernamentales y del Tercer Sector. Un ejemplo en este sentido es la red estadual de enseñanza de Tocantins en la que, desde 2011, crece el número de municipios que ofrecen escuelas estaduais de tiempo integral, aunque no se constituya en una modalidad de enseñanza ofertada al universo de alumnos y alumnas. La realidad de Tocantins puede ser visualizada en muchos de los estados brasileños, donde prevalece más la concepción de un alumno de tiempo integral de que una escuela de tiempo integral.

## Diálogos entre Paulo Freire y Darcy Ribeiro

---

<sup>3</sup> Esse ensaio marca uma escrita ainda inicial resultado da aproximação com os campos empíricos que compõem a investigação ‘Educação Integral entre práticas de educação escolar e não escolar. Perspectivas de formação humana e desenvolvimento social (2018-2021)’, do grupo de estudos do CNPq Estudos e Práticas em Educação Não Escolar ao qual os autores fazem parte.

La primera parte de este ensayo tiene como referencia fragmentos de las transcripciones de las hablas de Freire y Ribeiro en el diálogo en el cierre del Seminario CIEP – Crítica y Auto-Crítica, sección con fecha el 9 de junio de 1991, extraídos del documento titulado “*O encontro das águas: diálogos entre Paulo Freire e Darcy Ribeiro*”, de autoría de Lia Faria y Rosemaria J. Vieira Silva, escrito en 2008. Ambas las manifestaciones referencian la importancia de experiencias de escuelas de tiempo integral desde la Escuela Parte de Teixeira hasta los CIEPs de Darcy Ribeiro.

Destacamos que ellas, primeramente a través de la exposición de Freire y, a continuación, con el pronunciamiento de Ribeiro<sup>4</sup>.

### **Trechos de la exposición de Paulo Freire**

El sujeto de la educación en Paulo Freire es concebido en un amplio cuadro de referencias sobre las dimensiones ontológicas, sociales, políticas y culturales, que forman el proceso de humanización de modo que, involucrado permanentemente en este proceso este sujeto construye a sí mismo a desde relaciones subjetivas e intersubjetivas en medio a las contradicciones del mundo humano (FREIRE, 2005). En “Educación como Práctica de Libertad”, Freire señalaba que un proceso educativo que objetive atender al supuesto de la humanización debería proponer al sujeto “[...] la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades [...]” (FREIRE, 1967, p. 57), frente a que, en “Pedagogía del Oprimido”, problematizó como mecanismos de deshumanización, como la “[...] injusticia, explotación, opresión, violencia [...]”, etc. (FREIRE, 2005). Se depende de esta concepción un sentido integral de educación que tiene en cuenta, dinámicamente, instituir espacios de autoformación y de prácticas colaborativas que resulten en la construcción de atributos intelectuales, éticos y políticas de comprometimiento del sujeto en un mundo de complejas relaciones y transformaciones. En los trechos destacados del habla de Freire a continuación se puede ubicar preocupaciones que evidencian su compromiso en la proposición de una escuela que incorpore este sentido en su modo de situarse socialmente, en sus prácticas didácticas y curriculares. Para Freire, el CIEP parece insertarse en este marco.

*[...] amigos míos, las primeras palabras que me gustaría decir aquí, ahora, son palabras de agradecimiento. Quizás debería decir que, perdiendo un poco de humildad por mi cuenta y por Darcy, no somos demasiado*

<sup>4</sup> El uso de paréntesis para suprimir fragmentos de discurso incorpora, además de las supresiones actuales originales, véase Faria y Silva (2008), otras que consideramos necesarias no por su contenido, sino para reducir el tamaño del texto.

*vanidosos, pero tenemos la dosis necesaria. Pero, perdiendo un poco de humildad, te diría que los hombres como Darcy, a los que me uno, no terminan con nada, incluyendo encuentros como este. [...] Yo soy amigo de Darcy, nosotros somos de la misma edad, a lo mejor yo un año mayor que Darcy, pero empecé a querer a Darcy por una admiración a su nivel intelectual, cuando ambos éramos, hace mucho, muy jóvenes. [...] cuando estuve con Darcy por primera vez, tuve esta experiencia previa y como éramos y somos de la misma generación, mi nerviosismo era menor. Pero aún hoy recuerdo la emoción con la que estaba frente a la cara de la chica, casi una niña, de su inquietud. Y desde entonces permanecemos, aunque no con encuentros asiduos, pero siempre sabemos de la existencia del otro. [...] estas historias, estos pedazos de historias, en el fondo, son parte de nuestra historia, de nuestra historia como educadores, como intelectuales de este país, y por lo tanto como políticos de este país, un pedazo de la gran historia que es la historia de todos nosotros en Brasil. ...es mi agradecimiento a ti por haberme traído aquí. Porque desde que llegué del exilio esta es la primera vez que estamos juntos en público, sobre todo para no hacer, espero, no lo negaría, pero espero no hacer nunca una exposición académica, con un aire de rigor, sobre la educación, sobre esto, sobre aquello, pero un encuentro en el que tampoco se cierra nada, pero sobre todo se abre más, decimos de nosotros, decimos de nuestra lucha, decimos de la capacidad y la necesidad de querer bien, de amar y del compromiso de la gente con la escuela pública, con la educación seria, con el pueblo brasileño. Y cuando digo brasileños todos saben que no estoy hablando de un cierto tipo de personas [...]. Digo brasileño y repito aquí lo que me dijo un día una trabajadora de São Paulo. Dijo: “Cuando hablo de la gente, hablo de aquellos que no preguntan quiénes son las personas”. Y así es, la gente sabe quiénes son las personas, no preguntan quiénes son las personas. [...] Quiero decirles que todos debemos, a este hombre inquieto que es Darcy, cien cosas, ideas, propuestas, lealtades, seriedad, compromiso, testimonio a nuestro país, a nuestro pueblo. Todos le debemos eso, mucho, a Darcy. Diría incluso que su audacia en los CIEP fue suficiente para marcarlo, definitivamente, en la historia de la cultura de este país. Quiero, pues, traerle no sólo mis buenos deseos, porque usted sabe qué hace mucho tiempo se los di, sino traerle mi solidaridad como educador, con un rostro que también piensa un poco en la educación de este país. Y a todos ustedes, el gran abrazo en primer lugar de un chico que también lucha por una escuela mejor, por una escuela más seria, más competente, pero sobre todo, por todo esto, una escuela que traiga alegría a los niños [...].<sup>5</sup>*

<sup>5</sup> [...] minhas amigas e meus amigos, as palavras primeiras que eu gostaria de dizer aqui, agora, são palavras de agradecimento. Talvez, eu até devesse dizer que, perdendo um pouco a humildade por minha conta e por Darcy, a gente não é vaidoso excessivamente, mas a gente tem a dose necessária. Mas, perdendo um pouco a humildade, eu diria a vocês que homens como Darcy, a quem eu me junto, não encerram coisa nenhuma, inclusive encontros como esse. [...] Eu sou amigo do Darcy, nós somos da mesma idade, possivelmente eu sou mais velho um ano que Darcy, mas eu comecei o meu querer bem a Darcy por uma admiração ao intelectual Darcy, quando ambos éramos, faz tempo, muito jovens. [...] quando eu estive com Darcy pela primeira vez, eu tinha tido essa experiência anterior e como éramos, e somos da mesma geração, a minha nervosidade anterior, e como éramos e somos da mesma geração, a minha nervosidade foi menor. Mas eu me lembro ainda hoje da emoção com que eu estive diante da cara moça, quase menina, da sua inquietação. E daí em diante ficamos, mesmo que não com encontros assíduos, mas ficamos sempre sabendo um da existência do outro. [...] essas histórias, esses pedaços de histórias, no fundo, fazem parte da nossa história, da nossa história de educadores, de intelectuais deste país, por isso mesmo de políticos deste país, um pedaço da história maior que é a história nossa de nós todos no Brasil. [...] é o meu agradecimento a vocês de ter me trazido aqui. Porque desde que eu cheguei do exílio esta é a primeira vez que estamos juntos em público, sobretudo não fazer, eu espero, não negaria, mas espero nunca fazer uma exposição acadêmica, com ares de rigorosa, sobre educação, sobre isso, sobre aquilo, mas um encontro em

[Sobre la cuestión curricular, el educador y el diseño del tiempo escolar]

En este trecho, Paulo Freire explicita la comprensión de que el desarrollo curricular se efectúa en un conjunto amplio de procesos dinámicos que se radican en diferentes tiempos y espacios de la escuela, conectando saberes y experiencias que superen maniqueísmos sobre enseñar, aprender y producir conocimiento. De la dinamización de los tiempos y espacios de la escuela, incluso de relación entre los cotidianos escolares y otros cotidianos sociales, emergen contenidos formativos importantes para la formación integral del sujeto.

*El currículo es más que una gran temática, si el currículo significa para nosotros, al fin y al cabo, la vida cotidiana de la escuela y la planificación de la vida cotidiana de la escuela, si el currículo significa para nosotros el conjunto de relaciones que tienen lugar en la intimidad de la escuela, y de la escuela con su mundo más cercano, por lo tanto, si el currículo significa a partir del establecimiento de límites y horarios para la actividad docente y significa también una comprensión crítica del acto de enseñar y del acto de aprender, no es posible dejar de preocuparse, en la inteligencia del currículo, por el tiempo de la escuela. ...el tiempo de los educadores, dentro de la escuela, tiene que ver exactamente con la producción de conocimiento. El tiempo que el niño necesita para participar en la producción de conocimiento, y no para recibir un paquete de conocimientos. Es fundamental. Y creo que un educador progresista que no piensa en el tiempo y no le importa que el tiempo impregne todo el currículo escolar también está en la dirección equivocada. Y no dudo, Darcy, en decirle que usted es uno de los educadores de este país que mejor ha visto, desde su propia experiencia con Anisio, que ha visto mejor la cuestión del tiempo.<sup>6</sup>*

que também não fechando nada, mas sobretudo abrindo mais, a gente diz da gente, a gente diz da luta da gente, a gente diz da capacidade e da necessidade de querer bem, de amar e do compromisso da gente com a escola pública, com a educação séria, com o povo brasileiro. E quando eu digo povo brasileiro todo mundo tá sabendo que eu não tô falando num certo tipo de gente [...]. Eu digo povo brasileiro e estou repetindo aqui o que me disse um dia a uma operária em São Paulo. Ela disse: ‘Quando eu falo em povo, eu estou falando de quem não pergunta quem é povo’. E é isso mesmo, o povão sabe quem é o povo, não pergunta quem é povo. [...] Eu quero dizer a vocês que nós todos devemos, a este homem inquieto que é Darcy, um cem números de coisas, de ideias, de propostas, de lealdades, de seriedade, de compromisso, de testemunho a nosso país, a nosso povo. Nós todos devemos isso, muito, a Darcy. Eu diria inclusive que bastava o teu arrojo nos CIEPs pra te marcar, definitivamente, na história da cultura desse país. Eu quero, então, trazer para ti não só o meu querer bem, porque tu sabes que há muito tempo eu já te dei, mas trazer pra ti a minha solidariedade de educador, de cara que pensa um pouco também a educação desse país. E a vocês todos e vocês todas o grande abraço primeiro de um cara que também briga por uma escola melhor, por uma escola mais séria, mais competente, mas, sobretudo, por causa de tudo isso, uma escola que provoque alegria nos meninos [...].

[Sobre a questão curricular, o educador/a e a concepção do tempo escolar]

<sup>6</sup> Currículo é mais do que uma grande temática, se currículo pra gente significa afinal de contas a cotidianidade da escola e a cotidianidade pensada também da escola, se currículo pra gente significa o conjunto de relações que se dão na intimidade da escola, e da escola com seu mundo mais próximo, portanto, se currículo significa desde o estabelecimento de limites e de horários para atividade docente e significa também uma compreensão crítica do ato de ensinar e do ato de aprender, não é possível deixar de se preocupar, na inteligência do currículo, com o tempo da escola. [...] o tempo dos educadores, dentro da escola, tem que ver exatamente com a produção do saber, com a produção do conhecimento. Do tempo que a criança precisa para participar da produção do saber, e não para receber pacote de saber. É fundamental. E eu acho que um educador progressista que não pensa no tempo e que não se preocupa com o tempo permeando toda vida curricular da escola, ele está com o endereço

*[Sobre los niños brasileños y el derecho a la educación]*

En este trecho, Paulo Freire subraya un aspecto fundamental de la concepción de Educación Integral en los CIEPs: el específico de la escuela no está en la transmisión de un saber inmóvil en el tiempo, diseñado alrededor de asignaturas curriculares, sino en la producción de nuevos saberes decurrentes de una visión dinámica de la historia. Asimismo, vincular la escuela a servicios o experiencias que atiendan el sujeto en el ámbito de las necesidades requeridas para que se logre contemplar las condiciones físicas, psicosociales y culturales involucradas en la producción del conocimiento. Por ello, él no se opone al hecho de que, en la escuela, también se inserten acciones intersectoriales entre asistencia social y salud, por ejemplo, dado que las restricciones impuestas por mecanismos sociales de pauperización de la población brasileña hacen de la escuela una institución decisiva en la promoción de la ciudadanía a través de políticas públicas intersectorializadas. El derecho a la educación, en este sentido, es la condición y, mientras tanto, consecuencia de estas políticas.

*No se puede seguir negando, por un lado, que los niños brasileños y, obviamente, los niños de las clases populares entran en la escuela. Porque lo que hay es una prohibición, se les prohíbe entrar, sólo queda escribir el acto prohibitivo. [...] es un absurdo, niños que salen, la evasión escolar es un cinismo. Los niños son expulsos, porque no pueden quedarse en la escuela, por la forma como el tiempo, el tiempo de trabajar, el tiempo de producir, el tiempo de ser y de ser otra vez es un tiempo que se les niega. Sobre los CIEPs, no es solo para el niño también del pueblo, es para otro también dicho niño, gueto no. Porque no queremos hacer de este país un gueto. Pero el CIEP mientras que él propone la comprensión y el uso diferente del tiempo, en esta propuesta él reeduca, él forma diferentemente la propia educadora. Es eso que ciertos intelectuales que se dicen progresistas no comprenden. E incluso eso es muy dialéctico, es decir, el CIEP está convencido de que la teoría pasa por la práctica y viceversa; no es posible ramificarla. [...] Tu genialidad está en que la gran mayoría ve y tú no lo ves. Y otros dicen: este tipo es loco. No es loco, es sincronizado con la historia. Yo diría, yo tengo unos nombres buenos para este tipo de persona, creo que en primer lugar el mundo necesita de este tipo de persona, es lo que yo llamo de “sanidad insana”. El mundo no va adelante con gente cuerda solamente, no se puede, gente bien comportada, demasiado sería [...] El mundo solo acierta así, con esta locura sana, con esta sana locura, esta contradicción de la gente que hace el mundo. Un poco poético también. [...] podríamos incluso, si este tiempo fuera para eso, el espacio, podríamos hacer una lista de las positividadades de la propuesta de los CIEPs y salir subrayando ítem por ítem, la importancia histórico-social y pedagógica y política de esta propuesta. Pero yo quise tomar solo esta del*

também errado. E eu não tenho dúvida, Darcy, de te dizer que tu és um dos educadores desse país que melhor viram, pela tua própria experiência junto a Anísio, que melhor viram a questão do tempo.

*tiempo, pero no quiero terminar sin tomar otra, cuyo discurso siempre me molesta, que es la siguiente: la crítica que se hace a los CIEPs diciéndose que la escuela, la especificidad, esta es la palabrita que crean, la especificidad de la escuela es enseñar, por eso mismo la escuela no es ni hospital, ni es albergue, ni es restaurante. Nuestro país tiene lamentablemente, no porque queríamos, una necesidad enorme de comida para los que no comen, y la escuela también hace una merienda mejor. Lo que quiero decir es que la especificidad de la escuela, que es la producción del conocimiento, incluso diría más técnicamente, que es el espacio y el tiempo en que se debe conocer el conocimiento que ya existe, en que se debe trabajar para experimentar la posibilidad de crear el conocimiento que todavía no existe. Eso al fin y al cabo es la educación. Crees que es una mentalidad, eso es una concepción inmovilista de la historia. Esa gente no quiere cambiar nada. Por lo tanto se niega en la intimidad de la escuela el conflicto social, es retrasado eso profundamente retrasado.*<sup>7</sup>

### Trechos de la exposición de Darcy Ribeiro

Aquí Ribeiro se muestra un hombre, ante todo, modesto con respecto a su condición de intelectual y de educador. Al evidenciar los hechos de Paulo Freire y de Anísio Teixeira como ejemplos de sabiduría, y de compromiso con la educación del pueblo brasileño, no solo hace referencia a la necesidad de aumentar el tiempo de permanencia de niños y adolescentes en las escuelas, sobre todo, de enfrentar graves puntos de agotamientos en la educación

---

<sup>7</sup> Não é possível continuar, de um lado, a negar que as crianças brasileiras e obviamente as crianças das classes populares entrem na escola. Porque o que há é uma proibição mesmo, são proibidas de entrar, só faltam escrever o ato proibitivo. [...] é um absurdo, crianças que se evadem, a evasão escolar é um cinismo. Os meninos são expulsos, porque não podem ficar lá dentro, pela forma como o tempo, o tempo de trabalhar, o tempo de produzir, o tempo de ser e de re-ser é um tempo que lhes é negado. Sobre os CIEPs, não é só pro menino também do povo não, é pro outro também chamado menino, gueto não. Porque nós não queremos fazer desse país um gueto. Mas o CIEP ao mesmo tempo em que ele propõe a compreensão e o uso diferente do tempo, nesta proposta ele reeduca, ele forma diferentemente a própria educadora. É isso que certos intelectuais metidos a progressistas não entendem. E inclusive nisso é muito dialético, quer dizer, o CIEP está convencido de que a teoria passa pela prática e vice-versa; não é possível dicotomizá-las. [...] A tua genialidade está em que a grande maioria não vê e tu vês. E os outros ficam dizendo: esse cara é doido. Não é doido, é sincronizado com a história. Eu até diria, eu tenho uns nomes bons pra esse tipo de gente, acho que em primeiro lugar o mundo precisa desse tipo de gente, é o que eu chamo de “sanidade insana”. O mundo não vai pra frente com gente sadia somente, não dá, gente bem comportada, seriazinha demais [...] O mundo só acerta assim, com essa insanidade sã, com essa sã insanidade, essa contradição da gente mesmo que faz o mundo. Um pouco poético também. [...] gente poderia até, se esse fosse tempo pra isso, o espaço, a gente poderia fazer uma listagem das positivities da proposta dos CIEPs e sair sublinhando item por item, a importância histórico-social e pedagógica e política desta proposta. Mas eu quis tomar apenas essa do tempo, mas eu não quero terminar sem tomar uma outra, cujo discurso sempre me irrita, que é a seguinte: a crítica que se faz aos CIEPs dizendo-se que a escola, a especificidade, essa é a palavrinha que inventam, a especificidade da escola é ensinar, por isso mesmo a escola não é nem hospital, nem é albergue, nem é restaurante. Nosso país tem lamentavelmente, não porque a gente queria, uma necessidade enorme de comida pra aqueles que não comem, e aí a escola também faz uma merenda melhor, e isso é aquilo. Mas o que eu quero dizer é o seguinte, a especificidade da escola, que é a produção do conhecimento, eu até diria mais tecnicamente, que é o espaço e o tempo em que se deve conhecer o conhecimento que já existe, em que se deve trabalhar para experimentar a possibilidade de criar o conhecimento que ainda não existe. Isso afinal é a educação. Você vê que é uma mentalidade, isso é uma concepção imobilista da história. Essa gente não quer mudar nada. Portanto se nega na intimidade da escola o conflito social, é atrasado isso, profundamente atrasado.



escolar que se traducían, principalmente, en repeticiones y evasiones. “Como Anísio sabía que era imposible mejorar todo el sistema de una vez, hizo un experimento que conmovedor fue para nuestra generación, que era la Escuela Parque de Bahia” (RIBEIRO). Otro hecho a destacar, tanto desde la perspectiva de Freire, Anísio y del Propio Ribeiro, es el esfuerzo realizado en el sentido de que las escuelas pudieran entrar en la cultura de las ciudades. No se trataba de nada nuevo, en realidad, estaba Ribeiro por recuperar la idea de Teixeira y Freire que fueran la fuente de inspiración de la filosofía educativa planteada en los CIEPs, también por ello objeto de tantas críticas que emergían, incluso, de la categoría de los profesores.

*Que Paulo es para la educación no necesito decir, ustedes lo saben más que yo. Vi Paulo excederse, Paulo es la consciencia y la emoción de la educación brasileña, [...] Paulo es la sabiduría de la educación brasileña, pero yo creo que el rasgo fundamental es este, es de un respeto de educador por el educando. [...] Paulo, estas personas que están aquí son la prueba, testigo, en estas bellas personas que están aquí, de que las ideas se encarnan en las personas. Y, cuando se encarnan, ellas ganan la posibilidad de existir, de perpetuarse. La idea de Anísio, que es de todos educadores, de Brasil tener aquella escuela que todo el mundo lo tiene [...] la única cosa profesional realmente es aprender a leer y escribir y contar. Lula, porque sabía leer, escribir y contar, entró en la fábrica y se convirtió metalúrgico, casi fue Presidente de la República<sup>8</sup>. Si fuera analfabeto, se quedaría limpiando la fábrica, limpiando la puerta de la fábrica. [...] Anísio sabía que era imposible tomar el sistema todo y mejorarlo de una sola vez, Anísio hizo un experimento, que fue para nuestra generación algo conmovedor, que es la Escuela Parque da Bahia, en el barrio más miserable de Bahia, era un barrio de palafitos, en el lodo, en la mierda. En aquél barrio, Anísio hizo la Escuela Parque de Bahia [...] ¿y la escuela era para qué? Para recibir los niños cuatro horas antes o cuatro horas después de la escuela clase. Y él intentó mejorar las escuelas clases, los niños tenían sus clases en la escuela clase, e iban hacia la Escuela Parque. [...] Nuestro pueblo encuentra una inmensa dificultad de imponerse [...] en la ciudad tiene de entrar en la cultura de la ciudad, cultura letrada. Y esa cultura solo tiene una puerta, es la escuela. [...] bien, este pueblo está en la ciudad y hay que tener lo que tienen los niños de todo el mundo: una escuela que tiene que ser de tiempo total. La mejor casa de mi ciudad, donde yo nací, mi madre era profesora, era la escuela. Las escuelas de Río de Janeiro, basta ver lo que hay en Botafogo, en Tijuca, en Copacabana, o las escuelas que Anísio hizo aquí, Escuela Guatemala, Escuela Estados Unidos, Escuela Argentina, cada una de ellas cuesta más caro que un CIEP. [...] ¿Cómo se puede organizar la educación, con escuelas que no funcionan?*

[Sobre la alfabetización y la precarización del trabajo del profesor]<sup>9</sup>

<sup>8</sup> El ex presidente Luís Inácio Lula da Silva fue presidente de Brasil en dos administraciones de 2003 a 2011.

<sup>9</sup> O que é Paulo na educação não preciso dizer, vocês sabem mais do que eu. Eu vi Paulo se exercer, Paulo é a consciência e a emoção da educação brasileira, [...] Paulo é a sabedoria da educação brasileira, mas eu acho que o traço fundamental é esse, é de um respeito de educador pelo educando. [...] Paulo, esse pessoal que está aqui é a prova testemunhal, carnal, nessas belas pessoas que estão aqui, de que as ideias se encarnam nas pessoas. E, quando se encarnam, elas ganham a possibilidade de existirem, de se perpetuarem. A ideia do Anísio, que é de todos educadores, do Brasil ter aquela escola que todo mundo tem [...] a única coisa profissionalizante realmente

Atento a las cuestiones de su tiempo, Ribeiro no solo criticaba el analfabetismo de la población, sino también especialmente el tipo de educación bancaria ofertada por las escuelas. Presentaba la baja oferta de horas de estudio comparativamente a Japón, Estados Unidos y Francia, la precariedad de instalaciones y de instalaciones y de materiales, el profesor mal remunerado, la baja dotación presupuestaria como limitantes para el aprendizaje de la población escolar (CHAGAS, 2016, p. 112).

*Si defines alfabetización como Paulo define, como yo defino, alfabetizando es quien es capaz de escribir un billete y leer un anuncio de periódico. Si defines como eso, 60% de los niños de São Paulo son analfabetos. Nosotros estamos produciendo ahora los analfabetos del futuro, lo que es increíble. [...] la profesora gana hoy una sexta parte del sueldo que recibía. Había una profesión que era marido de profesora: casar con profesora era un gran negocio. Mi padre viuda lograba crear dos hijos suyos, yo y mi hermano, y sus hermanos, porque mi padre murió temprano. Es decir, una profesora lograba mantener, como el médico también.<sup>10</sup>*

### **La ampliación del tiempo y del espacio en educación: los CIEPs, el Programa Mais Educação y el Plan Nacional de Educación (2014-2024)**

Del diálogo de dos grandes exponentes de la historia de la educación brasileña, rescatamos la importancia histórica que asumió la dimensión del tiempo en las experiencias de la educación en las escuelas CIEPs de Río de Janeiro, como se evidencia en el diálogo descrito. Aunque se trataba de una segunda generación de escuelas a tiempo completo, se

---

é aprender a ler e escrever e contar. Lula, porque sabia ler, escrever e contar, entrou na fábrica e virou metalúrgico, quase foi Presidente da República. Se fosse analfabeto, teria ficado varrendo a fábrica, varrendo a porta da fábrica. [...] Anísio sabia que era impossível tomar o sistema todo e melhorá-lo de uma vez, o Anísio fez um experimento, que foi pra nossa geração uma coisa comovedora, que é a Escola Parque da Bahia, no bairro mais miserável da Bahia, era um bairro de palafitas, na lama, na merda. Naquele bairro, o Anísio fez a Escola Parque da Bahia. [...] e a escola era para quê? Pra receber as crianças quatro horas antes ou quatro horas depois da escola classe. E ele tentou melhorar as escolas classes, os meninos tinham suas aulas na escola classe, e iam pra Escola Parque. [...] O nosso povo encontra uma imensa dificuldade de se impor [...] na cidade tem de entrar na cultura da cidade, cultura letrada. E essa cultura só tem uma porta, é a escola. [...] pois bem, esse povo está na cidade e tem que ter o que tem as crianças do mundo inteiro: uma escola que tem que ser de tempo total. A melhor casa da minha cidade, onde eu nasci, minha mãe era professora, era a escola. As escolas do Rio de Janeiro, basta olhar o que tem em Botafogo, na Tijuca, em Copacabana, ou as escolas que o Anísio fez aqui, Escola Guatemala, Escola Estados Unidos, Escola Argentina, cada uma delas custa mais caro que um CIEP. [...] Como é que se pode organizar a educação, com escolas que não funcionam?

[Sobre a alfabetização e a precarização do trabalho do professor]

<sup>10</sup> Se você define alfabetização como o Paulo define, como defino eu, alfabetizando é quem é capaz de escrever um bilhete e ler um anúncio de jornal. Se você define como tal, 60% das crianças de São Paulo são analfabetos. Nós estamos produzindo agora os analfabetos do futuro, o que é incrível. [...] a professora ganha hoje uma sexta parte do salário que recebia. Havia uma profissão que era marido de professora: casar com professora era um grande negócio. Minha mãe viúva podia criar dois filhos dela, eu e meu irmão, e os irmãos dela, porque o pai morreu cedo. Quer dizer, uma professora podia manter, como o médico também.

planeó que los CIEP continuaran la Escuela del Parque Anísio Teixeira, en Salvador, inaugurada en la década de 1940.

Con una amplitud más grande, el 1980, los CIEPs ase presentan como una modalidad de escuela que pasa a componer el emergente escenario del desarrollo neoliberal en Brasil, sin embargo, venido por las manos de políticos del trabajo histórico, que les atribuye características específicas (CHAGAS, 2016).

Posterior a eso, en los dos primeros años de 1990, experiencias semejantes se desarrollaron en otras regiones del país, entre ellas, los Centros Integrados de Atención a los Niños – CIACS, planteados en el gobierno de Collor de Melo (1990-1992). Sin embargo, es innegable que fueron los CIEPs las escuelas de tiempo completo que mejor representaron el ideario de una política de educación direccionada a los hijos de trabajadores, cuya propuesta pedagógica se centró en siete ejes: voluntad política, lenguaje y alfabetización, integración educación/cultura, democratización de las relaciones dentro de la escuela, evaluación, esencia de contenidos/interdisciplinaridad y formación permanente del profesorado (CHAGAS, 2016).

Más recientemente, sostenido en la necesidad de enfrentar los bajos indicadores de calidad de la educación brasileña, especialmente, con relación a los dictámenes de organismos internaciones, se vio organizarse y consolidarse, en el país, el *Programa Mais Educação* – PME. De largo alcance, con amplitud nacional, vigoró de forma más intensa en Brasil entre los años 2008 a 2016<sup>11</sup>. El PME retoma el ideario de la educación en tiempo integral ahora forjado por el sesgo de la insurgencia del tercer sector en el campo de la educación, a ejemplo de la Fundación Banco Itaú, que aunque antes del año de 2008 ya proponía, por medio de financiamiento, proyectos sociales de bases didáctico-pedagógicas para consolidar lo que después sería el *Mais Educação*.

El PME proporcionó la ampliación de tiempo, espacios y oportunidades educacionales basándose en el supuesto de la formación integral. Esta se expresa por la conexión de los aprendizajes del aula, vivencias en talleres de áreas diversas, organizadas por ejes temáticos, saberes comunitarios que adentran la escuela por medio de diferentes asociaciones, oferta de alimentación entre los turnos, acreciendo para siete horas diarias la carga horaria mínima de permanencia en la escuela/ONG/comunidad, en consonancia con las legislaciones. Merecen

---

<sup>11</sup> El Programa “*Novo Mais Educação*” fue creado por la Ordenanza N° 1.144/2016 del MEC y se rige por la Resolución N° 17/2017 del FNDE, que constituye una estrategia del Ministerio de Educación para mejorar el aprendizaje de la lengua portuguesa y las matemáticas en la escuela primaria, mediante la ampliación de la jornada escolar de los niños y adolescentes, optimizando el tiempo de permanencia de los alumnos en la escuela. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acceso el: 12 de noviembre de 2018.

destaque los Planos Nacionales de Educación (2001-2011 e 2014-2024), que han marcado el lugar de la ampliación de la jornada escolar en la educación pública brasileña y, muy especialmente, la versión 2014-2024 cuando propone la Meta 6, subdividida en 9 estrategias de acción al reafirmar, siguiendo las orientaciones presentes en la Constitución Federal de 1988 y en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1993, la escuela de tiempo integral como una posibilidad a concretizar en Brasil. El objetivo no es solo lo de la amplitud de los tiempos de permanencia en la escuela, sino la relación de esta amplitud con la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes.

Los CIEPs, CIACs y el PME, cada uno a su tiempo socio histórico, marcadores políticos, objetivos y amplitud geográfica y poblaciones poseen puntos en común, en especial, en lo que respecta a la amplitud del tiempo que niños y adolescentes de clases populares socialmente vulnerables, permanecen en la escuela y en prácticas socioeducativas por más 4 horas diarias. Estas últimas actividades, pudiendo ser realizadas en otros espacios sociales, en el ámbito de las comunidades y/o a partir de colaboraciones con servicios que realizan proyectos sociales, muchos de ellos con reconocidas características educativas, otros marcados por sesgos más asistenciales, por veces, asistencialistas.

En el caso del PME, además de la amplitud en el ámbito del territorio nacional, el Programa propone, aunque con dificultades de diversas instancias, dialogar con la cultura de las comunidades. Se constituye en una oportunidad de llevar hacia las escuelas la diversidad cultura, en sus más distintas manifestaciones, existentes en el alrededor de la institución escolar. De esta forma, se amplía las concepciones de lo que sea el espacio educativo, lo que sea educar para más allá de prácticas realizadas por el sistema de educación, en especial, en el ámbito de la enseñanza primaria, aunque actualmente fragilizadas con la propuesta del *Nuevo Mais Educação* (Ordenanza MEC nº 1.144/2016). Sin embargo, es imposible negar que el PME reverbere diferentes modos en el escenario nacional. Ha sido el mote para la creación de alternativas al modelo hegemónico. Algunas escuelas públicas municipales y estatales que tuvieron acceso a los recursos materiales y financieros por el Programa, que llegaba en la modalidad dinero directo en la escuela, todavía mantiene la amplitud del tiempo, ahora con los profesores concursados o contratados actuando, ya no teniendo los monitores del PME como educadores responsables por los talleres pedagógicos. Otra cuestión es la verificada en algunos estados y municipios que proponen políticas de amplitud de jornada en algunas escuelas de sus redes, considerando principalmente la dimensión compensatoria de la escuela en tiempo completo.

Frente a la pluralización de las experiencias decurrentes de estas políticas, se hace necesario ubicar la especificidad de conceptos que, comúnmente, se pueden asociar de modo redundante o equivocado para referirse a ellas: escuela de tiempo integral, educación integral y educación integrada/integradora.

Según Moll (2012), la dimensión del tiempo integral en la escuela tiene dos sentidos: uno referente a la organización y amplitud del tiempo que los estudiantes permanecen en la escuela además de la jornada de un turno y, otro, remite a un conjunto de necesidades formativas de diversos campos, entre ellos, el cognitivo, estético, ético, lúdico, espiritual, físico-motor, entre otros. En ambas las perspectivas la escuela se presenta como dispositivo educativo que actúa sobre el individuo con miras al deseo general de la sociedad como acción, mejoramiento y evolución.

Teniendo un sentido más amplio, la educación integral puede ser comprendida como un actuar en educación, involucrando diversas y amplias dimensiones de la formación de individuos (CAVALIERE, 2010). Hace referencia a la vida de la persona y de la comunidad en que se inserta porque debe prever y capacitar acorde con las potencialidades de cada una y cumplirse a lo largo de la vida humana, resultado en un modo de ser y estar de los que comparten de un modo humanitario de vivir.

Bajo el sesgo de una educación integrada/integradora se asocian prácticas asistenciales a las escuelas en la garantía del acceso y permanencia de sujetos situados social y económicamente en condiciones de desventaja. Frente a los problemas que afectan la escuela pública brasileña y en frente a sus posibilidades de evolución a corto/medio plazo, se puede considerar que hay que lanzar mano a expedientes que contribuyan para disminuir la desigualdad social y educativa que mina la cohesión de la sociedad brasileña y que puede pasar, por ejemplo, por experiencias de prácticas de educación integrada o integradora.

### **El tiempo y el espacio en el currículo: dimensiones fundantes de la educación integral (integrada e integradora)**

Las experiencias de los CIEPs y del PME remiten a posibilidades de construcción de cotidianos escolares en que se valore la realización con los saberes como proceso de naturaleza creadora y creativa, dinamizado por la pluralidad de enfoques que busquen superar el estigma del aprendizaje como adquisición de competencia en el dominio de tipos específicos de conocimiento académico. Como señala Sacristán: “[...] los significados de los objetivos educacionales no pueden estar circunscritos a los contenidos de los límites

establecidos por las tradiciones acumuladas en las disciplinas escolares” (2013, p. 23). Emergen de estas experiencias un sentido de currículo que reside, fundamentalmente, en la comprensión de que el espacio y tiempo en la escuela son dimensiones plásticas y moldeables imbricadas en la producción de oportunidades formativas estructuradas por objetivos más amplios de socialización humana. Estos objetivos no descartan los contenidos académicos que informan las agendas políticas de escolarización, pero los sitúan en una red de intencionalidades para el desarrollo del sujeto como actor de prácticas sociales y culturales constituidas en múltiples modalidades de saberes y modos de acción que deben tener lugar en una escuela que se pretenda integral, integrada e integradora. La formación de este sujeto se vincula a un espectro diverso de formas de mediación que necesitan provocar procesos de aprendizaje socialmente referenciados, los cuales le posibiliten la comprensión de sí como actor de relaciones, la inteligibilidad de los elementos objetos y subjetivos que constituyen los contextos de la vida y el compromiso activo necesario a su transformación, teniendo en cuenta un proyecto de justicia social, como señaló Freire.

La presencia de prácticas comúnmente clasificadas como “no formales” en el espacio escolar, como las del PME y de iniciativas de educación integral, indujeron encuentros interesantes entre diferentes paradigmas formativos en un mismo territorio, dislocando fronteras y produciendo arreglos en la escuela que cuestionan, incluso, la adjetivación “no formal” o “no escolar” a ciertos tipos de saberes y vivencias antes típicos de procesos educativos desarrollados afuera de las instituciones escolares (SEVERO, 2018). La dilatación de las dimensiones temporales y espaciales de la educación se está dando, en este sentido, en experiencias que “desterritorializan” los saberes y vivencias de sus locus habituales y que, por ello, promueven una circulación más dinámica de elementos que afectan diferentes aspectos del desarrollo de las personas y de los grupos humanos.

Se entiende que la escuela, en la perspectiva de la Educación Integral, debe ser un lugar de encuentro donde sujetos y culturas se “reterritorializan” a través de currículos y pedagogías enraizados en una noción de ciudad educadora, o sea, de que la calle y el barrio, por ejemplo, son locus productores de experiencias que pueden ser reelaboradas en el interior de la escuela. De este modo, al proponer la ampliación del tiempo escolar, las políticas curriculares de Educación Integral deben considerar la salida del sujeto de la “calle” para permanecer en la escuela por un período extendido no implica en dejar la “calle” afuera de la escuela o separar el sujeto de sus espacios de inserción comunitaria (ZANARDI, 2016).

Paulo Freire invitaba al público presente en el Seminario CIEP – Crítica y Autocrítica a concebir el currículo como conjunto de relaciones con el saber que se tejen en procesos de

apropiación, circulación y comunicación, correspondiendo a una visión emancipadora de formación humana. En Paulo Freire, el currículo para una educación integral es pensado como un elemento que se estructura en cotidianos de producción de sentido en la y por la escuela, en los cuales diferentes fuentes de saber dialogan entre sí y amplían las posibilidades del conocimiento provocar procesos de crítica y transformación social. Como se puede deprender, el tiempo curricular consistiría en una clave esencial en la comprensión del recorrido que profesores(as) y estudiantes hacen para apropiarse y producir el saber sobre sí mismos y sobre el mundo en que viven, en sus macro y micro esferas. No se resume al tiempo de permanencia en la escuela, pero involucra el estar y el hacer presencia en una pedagogía dialógica interesada en movilizar autorías creativas, voluntad política y competencias del pensamiento y acción que se vinculan a conocimientos de diferentes orígenes disciplinarias y que convergen para zonas de intersección y recreación. El tiempo curricular necesita ser dimensionado considerando el tiempo que el profesor demanda para producir el saber que se enseña en una dimensión gnoseológica y didáctica (apropiarse del conocimiento del campo al cual se dedica, trasponerlos didácticamente y crear conexiones con otros conocimientos y fuentes de contexto) y que el estudiante también se apropia y recrea el conocimiento mediante esquemas de significación y vinculación con el real vivido. El tiempo curricular consiste en el tiempo de conocer como proceso de curiosidad epistemológica que mueve el pensamiento, de diálogo con el histórico y el cultural contenido en la experiencia individual y colectiva de las personas, de cuestionamiento, de sensibilización y de intercambios interpersonales, teniendo en cuenta la construcción de comunidades comprometidas con el bien común. En el libro “La Educación en la Ciudad”, Freire dice ser

[...] imposible pensar la práctica educativa, por lo tanto, la escuela sin pensar la cuestión del tiempo, de cómo usar el tiempo para adquisición de conocimiento, no solo en la relación educador-educando, sino en la experiencia interna, diaria, del niño en la escuela. La escuela progresista, seria, no puede estragar el tiempo, poner a perder el tiempo del niño conocer. (FREIRE, 2005, p. 46).<sup>12</sup>

Hay una clara implicación entre este modo de concebir el tiempo curricular y lo que se comprende como espacio pedagógico. La implicación está contenida en la pregunta: “¿dónde la escuela opera el proyecto de formación a que se propone e invierte tiempo?” Una respuesta rápida sería el aula. Innegablemente, el aula es potente e indispensable espacio de producción

<sup>12</sup> [...] impossível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para aquisição de conhecimento, não apenas na relação educador-educando, mas na experiência inteira, diária, da criança na escola. A escola progressista, séria, não pode estragar o tempo, botar a perder o tempo de a criança conhecer. (FREIRE, 2005, p. 46).

de relaciones con el conocimiento, pero la extensión de la propuesta de formación humana comprometida en la perspectiva de Educación Integral no se cierra en este local regulado, muchas veces, por el tiempo de la exposición oral o por la “fijación” de contenidos a través de actividades direccionadas. El espacio pedagógico en la Educación Integral puede ser demarcado en diferentes ambientes, escolares y extraescolares, que puedan servir de locus para el encuentro formativo entre personas y contextos, y eso incluye la comunidad en que la escuela está insertada y el ciberespacio. Es importante decir que la construcción del espacio pedagógico no está puesta como un dado previo para el currículo, encerrándolo en un local determinado, comúnmente en un aula, pero ocurre a la medida que las mediaciones para el desarrollo curricular convierten en territorios educativos escenarios que cargan potenciales para ser explotados didácticamente y proporcionen encuentros, convivencias y aprendizajes, acorde con las intencionalidades que orientan la acción docente.

Si el espacio pedagógico de la escuela no está definido únicamente por el aula, tampoco lo está por el tipo de información que se transmite en una actividad educativa, entendiéndose que podría restringir un espacio como pedagógico cuando sólo lo utiliza un profesor para enseñar contenidos disciplinarios presentes en los planes de estudio prescritos. El espacio pedagógico, como espacio de relaciones sociales, se delinea en torno a las oportunidades de adquisición, creación y socialización de diversos conocimientos como manifestaciones que actúan en la formación de las personas y, en este sentido, puede ser el escenario de diferentes arreglos que conectan maestros-estudiantes, estudiantes-estudiantes, maestros-maestros, médiums, etc. Se invita a este espacio, en Freire y Darcy Ribeiro, a no aislarse en estructuras cerradas a las conexiones externas, ya que esto impediría que la escuela “curricularizar” importantes cuestiones comunitarias para su contextualización como institución atenta y comprometida con la construcción de la sociedad más allá de sus muros. A este respecto, es interesante observar que

ante a una pedagogía que todo lo quiere escolarizar se vislumbra otra donde late, las más de las veces de forma inconsciente, un proyecto desescolarizador. La escuela sale de su territorio, no para poblar de escuela su exterior, sino para lograr fuera lo que dentro no es posible. (TRILLA, 1985, p. 47).

El autor señala las relaciones entre las diferentes pedagogías que delimitan los procesos educativos en contextos escolares y no escolares, sugiriendo que, al observar los aprendizajes que tienen lugar en el marco de los espacios extraescolares, la pedagogía de la escolarización o de la forma escolar puede captar elementos que ayuden a resignificar sus



razones históricas, redimensionando el sentido de la escuela para dar cuenta de la plenitud del desarrollo humano y social, principio olvidado o descuidado por muchas tendencias curriculares y didácticas tradicionales.

El argumento de la organización del espacio y el tiempo en el plan de estudios de la Educación Integral esbozado a lo largo del texto, basado en el diálogo entre Freire y Darcy, aboga por la superación de la fragmentación del conocimiento a partir del antagonismo entre el aprendizaje escolar y no escolar. Sin duda, el campo de los aprendizajes no escolares constituye un universo difícilmente curricularizable, considerando que está ligado a un campo de relaciones plurales de subjetivación y socialización imposibles de sintetizar en un proyecto institucional que pretenda incorporar todas las exigencias y posibilidades de la formación humana. Aunque dinámico y plástico, el tiempo y el espacio en la educación escolar son recortes que retratan un punto específico en la trayectoria de la vida de las personas. La perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida, como paradigma de la educación integral, recuerda el desafío de las sociedades que desean crear y consolidar espacios inclusivos que promuevan las relaciones educativas en las diferentes esferas de la vida privada y pública, con miras a la integración comunitaria generacional e intergeneracional, la innovación y la conservación del patrimonio, la socialización de hábitos solidarios y sostenibles desde el punto de vista social y ambiental, el fortalecimiento de las identidades culturales, etc.

Estos objetivos van obviamente más allá del proyecto escolar, irradiándose en trayectorias de vida asociadas a posibilidades de formación en espacios no escolares, en los que los currículos culturales y biográficos se estructuran de forma diferente e interactúan con los currículos de las escuelas. En relación con estos otros currículos, se entiende que la sociedad inspira la construcción de escuelas que se atreven a nuevas formas de organización curricular, abriéndose “[...] a otras experiencias y conocimientos, sin renunciar a los conocimientos escolares, pero utilizándolos como instrumentos para la comprensión del mundo sobre bases diferentes a las que provienen de la experiencia inmediata [...]” (GALIAN, 2016, p. 15). Esto debería servir para instrumentalizar a las personas con el conocimiento necesario para enfrentar incluso las contradicciones de esta misma sociedad, que están ligadas a lo que Alheit y Dausien (2006) clasifican como un nuevo orden educativo, un modo de significado de la educación basado en economías de conocimiento que someten la vida a las demandas del sistema productivo, estimulando la competitividad social a través de calificaciones que nunca parecen cumplir con las expectativas de desempeño operativo y emocional que implica la formación de capital humano.

## **Consideraciones finales**

La conversación entre Freire y Darcy Ribeiro nos permite tejer algunas consideraciones concluyentes relevantes para el debate actual sobre las dimensiones del tiempo y el espacio en la concepción y desarrollo del currículo en la Educación Integral, considerando el contexto desafiante que muestra una población cada vez menos asistida por un estado ultraconservador inclinado a los intereses de las corporaciones económicas en contraposición a los intereses civilizadores y de justicia social.

En relación con la dimensión espacial, la necesidad de invertir en proyectos institucionales que amplíen la oferta de mediación en la escuela, abarcando diferentes segmentos de las políticas públicas que tienen como objetivo asistir plenamente a los sujetos para que los objetivos de la educación escolar puedan ser alcanzados en un escenario marcado por la persistencia de mecanismos de exclusión social vinculados a las condiciones de salud, situación social, etc. En otras palabras, el espacio escolar es el espacio de desarrollo humano y social resultante de un proyecto educativo que concibe el sujeto en sus múltiples dimensiones y necesidades, con el fin de crear una red intersectorial de atención y promoción de una agenda diversificada de aprendizajes en sus múltiples conexiones: cognitivas, afectivas, sociales, individuales, comunitarias, etc. Como señaló Freire, esa amplitud es un indicio para problematizar el argumento de que la especificidad de la escuela estaría en la transmisión de los conocimientos universales acumulados en las materias académicas.

En la concepción integral, estos conocimientos dialogan con otras fuentes epistemológicas para construir racionalidades abiertas a la diversidad de conocimientos y modos de acción. Lo que se enseña y se aprende adquiere valor dada su condición de permitir la reconstrucción permanente de estas vidas cotidianas hacia una sociedad más inclusiva, creativa y justa.

La dimensión del tiempo, la Educación Integral incluye mediaciones que se preocupan por proporcionar a las personas las condiciones necesarias para su desarrollo integral. Es el tiempo de encuentro entre las acciones intersectoriales y, por lo tanto, de los enfoques pedagógicos subvencionados por las mediaciones de política social que encuentran, en la escuela, la oportunidad de aplicar los lineamientos estratégicos de asistencia y educación social. El tiempo de aprendizaje es también el tiempo del cuidado, la coexistencia y el cultivo de la participación comunitaria.

Sin embargo, si las duras sanciones se hicieran sentir, sería posible construir redes de seguridad y educación en un diálogo innovador y, en cierta medida, audaz, haciendo que las políticas sociales y la educación se comuniquen, en el año 2016 con la Enmienda Constitucional - PEC 55/2016 y sus impactos en el presupuesto de salud y educación, se inició un desmantelamiento de lo que podría ser una apuesta por el fortalecimiento de las experiencias de educación integrada. Posteriormente, el *Programa Mais Educação* fue remplazado por el *Novo Mais Educação*, resultado de las restricciones presupuestarias, cuyos efectos se sienten no sólo en las prácticas educativas de aumentar el tiempo de permanencia en la escuela, sino especialmente en el concepto de educación y lo que significa educar.

En este contexto, el tiempo y el espacio en el currículo como dimensiones fundantes de la educación integral (integrada e integradora) que ha sido demostrada, sobre todo, por los estudios realizados a partir de las experiencias producidas en el marco del Programa Más Educación, comienzan a influir de manera negativa en las prácticas educativas no escolares. Los proyectos sociales de carácter educativo tienen su tiempo de funcionamiento reducido, muchos han sido subcontratados sin ganancia alguna en trajes de calidad y eficacia social, sopesando sólo la reducción de costes para el poder público, otros han sido reducidos al modelo de socialización escolar, en casi nada dialogando con la realidad de la comunidad donde están insertos. A partir de este nuevo momento en la educación brasileña, no tan nuevo, quedan pocos restos de experiencias educativas que contarían con el apoyo de Freire y Ribeiro.

## REFERENCIAS

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 32, n. 1, jan./apr. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000100011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100011) Acesso em: 28 de mar. de 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000100011>

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 17 de abril de 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 17 de abril de 2019.

CAVALIERI, A. M. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2010000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012). Acesso em: 17 de maio de 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>

CHAGAS, M. A. M. das. **Animação cultural**: a inovação dos CIEPS-RJ nos anos de 1980. Curitiba: Appris, 2016.

FARIA, L. **Olhar feminino sobre ideologias dos anos 60**: ‘discurso fundador’ de uma geração. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 1997.

FARIA, L.; SILVA, R. J. V. **O encontro das águas**: diálogos entre Paulo Freire e Darcy Ribeiro. 2008. (Inédito).

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GALIAN, C. V. A. Currículo e conhecimento escolar na perspectiva da educação integral. **Cadernos Cenpec**, v. 6, n.1, p. 1-22, dez. 2016. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/347>. Acesso em: 28 de mar. de 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.347>

MOLL, J. Introdução. In: MOLL, J. *et. al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

RIBEIRO, D. **Cieps**: crítica e autocrítica. Encontro dos educadores Paulo Freire e Darcy Ribeiro.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-34.

SEVERO, J. L. R. de L. Dimensões socializadoras do currículo na perspectiva de uma Pedagogia Social: algumas aproximações. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 23, n. 3, p. 157-167, 2018. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4121>. Acesso em: 38 de mar. de 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v23i3.4121>

TRILLA, J. **Ensayos sobre la escuela**: el espacio social y material en la escuela. Barcelona: Laertes, 1985.

ZANARDI, T. A. C. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 82 – 107 jan./mar.2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/26354/19389> Acesso em: 28 de mar. de 2019.

## **Cómo referenciar este artículo**

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Las dimensiones tiempo y espacio en prácticas de educación integral: Implicaciones curriculares a partir del diálogo entre Paulo Freire y Darcy Ribeiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 560-577, abr./jun. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i2.12467>

**Remitido el:** 18/04/2019

**Revisiones requeridas:** 20/07/2019

**Aprobado el:** 30/11/2019

**Publicado el:** 20/02/2020