

# EDUCAÇÃO INTEGRAL: LIMITES E POSSIBILIDADES SOB A HEGEMONIA DO CAPITAL

COSME LEONARDO ALMEIDA MACIEL<sup>1</sup>

---

## Resumo

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a possibilidade do *trabalho* (MARX; ENGELS, 2004) ser categoria central no processo formativo, no segundo segmento do Ensino Fundamental, com a finalidade de proporcionar a formação plena dos sujeitos. Para tanto, optamos pelo materialismo histórico e dialético como referencial teórico-metodológico para a realização da pesquisa. Nesse sentido, analisamos os documentos de fundação do Instituto Politécnico, assim como registros realizados por professores atuantes nessa instituição escolar no período de 2008 a 2013. As análises revelam que, ao longo dos anos, algumas escolhas foram feitas, em termos metodológicos, a fim de atender ao desafio de pôr em prática uma proposta de educação integral em que o trabalho se configura como elemento central do processo formativo.

**Palavras-chave:** Trabalho. Educação integral. Formação omnilateral.

## Abstract

### ***INTEGRAL EDUCATION: LIMITS AND POSSIBILITIES UNDER CAPITAL HEGEMONY***

This study aims to think through about the possibility of the labor idea (MARX; ENGELS, 2004) be a central category in the training process, for the elementary school second segment, in order to provide the individuals full formation. For this purpose, we choose for the historical and dialectical materialism as Theoretical-Methodological Frame to perform this research. In this sense, we analyzed the foundation documents of Instituto Politécnico, as well as the records taken by teachers, actives in this scholarship institution, in the years 2008 to 2013. The analyzes reveled that over the years some choices were maid, in Methodological terms, with the intention of assist the put in practice a proposal of a full time education challenge, where the labor configure as central element of the training process.

**Keywords:** Labor. Comprehensive education. Training omnilateral.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação/UNIRIO

## Introdução

O presente estudo se insere no debate envolvendo a temática da educação integral em tempo integral que, atualmente, tem ocupado espaço marcante nas discussões inerentes ao campo da educação (COELHO, 2009; CAVALIERE, 2009; MOLL, 2012). Nesse sentido, tem se constituído um campo de disputa política e ideológica, em que perspectivas divergentes sinalizam possíveis caminhos para a materialização de propostas de tempo integral que de fato proporcionem uma educação integral.

Esse movimento está relacionado ao desenvolvimento e expansão do programa do Governo Federal denominado *Mais Educação*.<sup>2</sup> As análises revelam, num primeiro momento, que o programa tem se constituído como principal estratégia para a difusão de experiências de educação integral em tempo integral no Brasil (MOLL, 2012). Porém, percebemos que ele não privilegia o trabalho enquanto elemento central do processo formativo, dando ênfase a outras atividades, sobretudo de caráter cultural e esportivo, nesse processo de ampliação da jornada escolar.

Assim sendo, questionamos essa tendência a partir da análise do trabalho educativo desenvolvido no Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPUFRJ), localizado no município de Cabo Frio/RJ.<sup>3</sup> O instituto tem no *trabalho* a categoria central para o desenvolvimento de uma proposta de educação integral em tempo integral desde o segundo segmento do Ensino Fundamental, o que torna esse espaço educativo bastante peculiar (BEMVINDO; MACIEL; TURRINI, 2013).

### 1 O princípio educativo do trabalho e a formação omnilateral

Os conceitos que dão título a este subitem se inserem em um debate que, historicamente, revela posições divergentes dentro do campo Trabalho e Educação. Uma apresenta aqueles que advogam a favor de uma educação politécnica, ao se apropriar do trabalho como princípio educativo na busca por uma formação omnilateral no contexto de resistência e luta pela superação da sociedade capitalista; outra reforça os que se posicionam no sentido de enxergar

2 O programa Mais Educação é uma iniciativa do Governo Federal, por meio do Ministério de Educação, que objetiva ampliar o tempo diário de permanência das crianças do Ensino Fundamental na escola ou desenvolver atividades em outros espaços educativos. Trata-se de uma estratégia indutora aos estados e municípios, tendo em vista o desenvolvimento de projetos específicos, visando instituir o tempo integral (Decreto nº 7.083, de 2010).

3 Cabo Frio é um município brasileiro do estado do Rio de Janeiro localizado a uma altitude de quatro metros acima do nível do mar. É o sétimo município mais antigo do Brasil, com quatrocentos anos, e o principal da Região dos Lagos. Possui cerca de 200 mil habitantes e tem como principal atividade econômica o comércio ligado ao turismo. Fonte: <<http://cabofrio.rj.gov.br/municipio/dados-gerais>>.

apenas negatividade no trabalho, na forma como se apresenta na sociedade capitalista, não vendo alternativa de luta que não seja a ruptura total (FRIGOTTO, 2009).

Aqui optamos pela primeira alternativa apoiando-nos, sobretudo, nas palavras de Frigotto e Ciavatta e tomando como referência as definições contidas no livro *Dicionário da educação do campo*, publicado em 2012. Dessa forma, os autores tratam especificamente, entre outros, dos conceitos de *educação omnilateral e trabalho como princípio educativo*.

No que tange à educação omnilateral, Frigotto e Ciavatta (2012) afirmam o seguinte:

*Omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta *todas as dimensões* que constituem a especificidade do ser humano e as *condições objetivas e subjetivas* reais para o seu *pleno desenvolvimento histórico*. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a *emancipação de todos os sentidos humanos*, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265, grifos nossos).

De acordo com os autores, a educação omnilateral tem compromisso com o desenvolvimento pleno do ser humano, levando-se em conta todas as dimensões que convergem para esse fim. Assim sendo, deve considerar os aspectos objetivos e subjetivos, haja vista contribuir para o processo de desenvolvimento das diversas dimensões constituintes do gênero humano, o que significa levar em conta as condições sócio-históricas que permeiam a vida em suas múltiplas determinações. Essa forma de conceber o ser humano e o processo educativo reflete uma dada concepção de mundo e compromisso político, cujo cerne é a contraposição à perspectiva burguesa de sociedade e, conseqüentemente, de educação, uma vez que

tal concepção de ser humano é o oposto da concepção burguesa centrada numa suposta natureza humana sem história, individualista e competitiva, na qual cada um busca o máximo interesse próprio. Pelo contrário, pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia, não como forças destrutivas e formas de dominação e expropriação, mas como patrimônio de todos na dilatação dos sentidos e membros humanos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 266).

A superação da sociedade capitalista é um horizonte da educação omnilateral, pois sua realização plena envolve a garantia das condições materiais de existência, e sabemos que isso não ocorre no modo de produção capitalista, que tem seu primado na apropriação privada dos meios de produção; logo, sustenta-se na desigualdade e na alienação do trabalhador quanto ao resultado do seu trabalho. Dessa forma, a educação omnilateral se articula com a categoria trabalho, visto que, pelo viés marxista, constitui-se como a principal atividade humana:

Sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, a educação omnilateral o tem como parte constituinte. Por isso, Marx, ao se referir aos processos formativos na perspectiva de superação da sociedade capitalista, enfatiza o trabalho, na sua dimensão de valor de uso, como princípio educativo, e a importância da educação politécnica ou tecnológica. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 266).

Assim sendo, o trabalho é um elemento fundamental para a realização de uma proposta de formação dos sujeitos cujo objetivo é a educação omnilateral. Nesse sentido, o trabalho ocupa espaço central nas reflexões de Marx, Engels e seus sucessores no que tange à formulação de uma proposta de formação para os trabalhadores e seus filhos.

Porém, com a afirmação do modo de produção capitalista, a tarefa de formar plenamente os sujeitos constitui-se um desafio de resistência. Hoje vivemos numa sociedade marcadamente desigual, fundamentada no individualismo, na competição e no consumo desenfreado, marcas de um ideário neoliberal que conquista cada vez mais os corações e mentes com um falso discurso de que é possível, com muito esforço e trabalho, todos ascenderem socialmente. Esse quadro torna o desafio de uma educação omnilateral ainda mais difícil, conforme alertam Frigotto e Ciavatta:

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para todos aqueles que buscam abolir estas relações sociais. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2012, p. 270-271).

Assim, o trabalho como princípio educativo representa importante bandeira de luta para fortalecer o movimento de resistência em favor de uma formação

humana de fato, que contribua para a superação da sociedade de classes. O trabalho no contexto escolar pode ganhar outros contornos, proporcionando vivências interessantes para o educando se perceber como sujeito, participe de uma sociedade determinada no tempo e no espaço por condições materiais acumuladas ao longo do processo histórico. É claro que ele pode ser apropriado com outras intencionalidades, sobretudo no contexto atual de busca pela formação de mão de obra barata para atender ao capital, mas não abordaremos o trabalho nessa perspectiva: em consonância com o que temos afirmado até o momento e com a perspectiva teórica que orienta este estudo, o trabalho como princípio educativo deve contribuir para a apropriação dos conceitos e métodos científicos levando em conta as dimensões intelectual e laboral, ou seja, teoria e prática.

O trabalho como princípio educativo ganha nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção. Sob as necessidades do capital de formação da mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção. Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para educação profissional nos termos da lei em vigor –, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 750).

Mas como seria a adoção do trabalho como princípio educativo no Ensino Fundamental, quando os alunos estão na idade em que a lei proíbe o trabalho infantil, considerando-o impróprio? Para responder a essa questão, apoiamo-nos na fala de Frigotto e Ciavatta (2012), que argumentam que o trabalho no contexto educacional é fundamental desde a infância, porém deixando claro em quais condições e qual o compromisso que a escola deve ter em denunciar a exploração do trabalho infantil nos moldes do modo de produção capitalista:

Pela perspectiva da educação, é crucial que nos processos educativos formais – ensino básico, superior e educação profissional – se faça a crítica a todas as formas de exploração do trabalho, especialmente o trabalho infantil. Todavia, ao mesmo tempo, é crucial que, *desde a infância*, se internalize a compreensão de que cada ser humano tem o dever de, em colaboração e solidariedade com os demais, buscar os meios de vida e responder às múltiplas necessidades humanas. Daí ser importante que mesmo as crianças, de acordo com sua possibilidade, participem de pequenas atividades ligadas ao cuidado e a produção da vida. Isso nada tem a ver com exploração do trabalho, mesmo no âmbito da família, sob a forma de opressão pelo trabalho produtivo capitalista. Há que se ter o cuidado de não retirar o tempo de infância que implica o

lúdico e os espaços formativos, pela exigência de tarefas produtivas próprias para a vida adulta, porque, além de prejudicarem o direito do tempo de infância, comprometem ou deformam o desenvolvimento físico, social e psíquico da criança. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 753, grifo nosso).

Ou seja, na visão dos autores, existem atividades que são fundamentais para gerar o compromisso de pertencimento ao grupo social e, por essa via, cada sujeito tem sua responsabilidade na construção dessa sociedade. Vivenciar determinados trabalhos desde a infância é fundamental para a formação de sujeitos mais comprometidos com o coletivo. Nesse sentido, a perspectiva de ter o trabalho no contexto escolar não pode ter nenhuma relação com a exploração imposta aos trabalhadores, com o fim de garantir a reprodução extensiva do capital. O trabalho deve ser apropriado de forma que as crianças se realizem na atividade de criar, produzir e se reconhecer no resultado de suas ações. Esse processo pode contribuir para a formação de sujeitos comprometidos politicamente com a construção de uma sociedade mais justa, cujo horizonte é a superação do modo de produção vigente.

Por conseguinte, com base nos autores, entendemos que o trabalho é um importante elemento na constituição de uma educação omnilateral e politécnica. Logo, acreditamos também que ele não é apenas negatividade, mas, numa perspectiva dialética, constitui-se importante fundamento na luta pela materialização de uma proposta de educação que proporcione a realização plena dos sujeitos. É sobre essas bases que procuramos inventariar os documentos do IPUFRJ, conforme veremos a partir de agora.

## **2 O princípio educativo do trabalho e sua materialidade no IPUFRJ**

Nesta seção, buscamos analisar o trabalho educativo desenvolvido no IPUFRJ, levando em conta a materialização de sua proposta de educação integral enquanto formação humana, fundamentado nas categorias postas em relevo na seção anterior.

A partir desse entendimento, estabelecemos como procedimento metodológico a análise documental. Foram escolhidos projetos desenvolvidos no âmbito do Ensino Fundamental, no segundo segmento, delimitando como recorte temporal o período de 2008 a 2013.<sup>4</sup> Também trabalhamos com relatos dos sujeitos atuantes na instituição que, de alguma forma, pudessem ser confrontados com as informações contidas nos projetos analisados. A escolha de cada projeto e ano de escolaridade foi determinada a partir do critério da

---

<sup>4</sup> Este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla, no âmbito do mestrado, cuja dissertação foi defendida no início de 2014. Por isso, o recorte temporal tem como data limite o ano de 2013.

disponibilidade dos documentos. Dentro do que nos foi possível ter acesso, optamos pelos projetos que traziam maior riqueza de detalhes e que fossem representativos das mudanças metodológicas mais relevantes ocorridas no período em questão.

No entanto, antes de entrarmos propriamente nas análises dos projetos, cabe breve caracterização do IPUFRJ. O instituto, localizado no município de Cabo Frio/RJ, iniciou suas atividades no ano de 2008. O projeto resultou de parceria firmada entre a Secretaria Municipal de Educação (Seme,<sup>5</sup> do mesmo município) com o Núcleo Interdisciplinar UFRJ-Mar,<sup>6</sup> no ano de 2007, com o horizonte de promover uma formação escolar que atendesse às demandas socioeconômicas da região, oferecendo vagas no Ensino Fundamental (segundo segmento)<sup>7</sup> e no Ensino Médio, em cursos de formação técnica concomitante à formação geral.

Assim sendo, algumas escolhas foram feitas, no sentido de instituir determinadas características à construção do processo educativo. Uma delas está relacionada à distribuição das disciplinas em campos de conhecimento mais abrangentes. Essa prática desenhou a configuração de cinco campos de conhecimento: (1) Práticas de Comunicação Social e Artes (PCSA), composta por Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras, Artes e História Cultural; (2) Práticas Desportivas Aquáticas e Terrestres (PDAT), composta por Educação Física e Dança; (3) Ciências do Ambiente (CA), composta por Biologia, Geografia, Química e Física; (4) Relações Sociais (RS), composta por História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Antropologia; e (5) Construção Naval e Outras Tecnologias (CNTec), composta por Matemática, Física, Química e Construção Naval. Dentro dessa configuração, passamos agora a inferir os projetos desenvolvidos nessa instituição.

O primeiro projeto desenvolvido no ano de 2008 teve como temática central e pretensão trabalhar o surgimento e organização dos modos de produção agrícola nas sociedades indígenas do Brasil e nas civilizações fluviais da antiguidade. O projeto foi elaborado pela área de Relações Sociais, sendo então um projeto específico dessa área.

Na parte inicial, chama-nos a atenção o fato de a categoria trabalho aparecer em praticamente todos os objetivos estabelecidos, conforme podemos observar adiante:

---

5 A parceria entre a Seme de Cabo Frio/RJ e o Núcleo Interdisciplinar UFRJ-Mar durou até o findar do ano de 2011. Atualmente, a escola funciona na mesma cidade, mas com estrutura administrativa, pedagógica e financeira própria, mantida pela UFRJ.

6 O Núcleo Interdisciplinar UFRJ-Mar, institucionalmente, está atrelado à extensão universitária da UFRJ. Criado em 2002, por iniciativa do professor Carlos Lessa – e, naquela ocasião, reitor –, tinha como pretensão promover a integração dos pesquisadores e professores que, à época, desenvolviam pesquisas e trabalhos relacionados ao mar e também incentivar ações que contribuíssem para o desenvolvimento de atividades econômicas nos municípios costeiros – Ilha Grande, Macaé, Arraial do Cabo e Cabo Frio, especificamente.

7 Atualmente, a escola atende apenas alunos do Ensino Médio. O Ensino Fundamental encerrou suas atividades no final de 2014, quando formou a última turma de nono ano.

- Observar as *relações de trabalho/produção* associadas ao surgimento e estabelecimento da atividade agrícola como modo de produção dessas sociedades.
- Introduzir a discussão sobre o *trabalho na agricultura* da atualidade.
- Apresentar os fatos e eventos históricos que caracterizam as civilizações do Egito e da Mesopotâmia, a partir do enfoque na *atividade agrícola*.
- Apresentar os fatos e eventos históricos que caracterizam as civilizações indígenas sul-americanas, a partir do enfoque na *atividade agrícola*.
- Destacar a relevância das formações geomorfológicas favoráveis ao desenvolvimento da agricultura e o processo de fixação das populações.
- Apontar as consequências sociopolíticas resultantes do estabelecimento dessas sociedades e da agricultura nelas desenvolvidas.
- Analisar e reproduzir artefatos (materiais e técnicas) associados ao *trabalho na agricultura*. (Projeto de área, 6º ano, 2008, grifos nossos).

Dos sete objetivos propostos, três ressaltam a compreensão da categoria trabalho ou atividade agrícola. Assim sendo, é notório que essa categoria se caracteriza como eixo central que norteia o estudo das civilizações antigas e ameríndias. Dessa forma, compreender como esses povos se apropriavam da natureza para garantir sua existência configura uma preocupação das pessoas que pensaram o projeto. O fato de ser um trabalho da área de humanas pode dar a entender que seria natural essa tendência permear os objetivos propostos. No entanto, outros caminhos seriam possíveis, como são apresentados em boa medida nos livros didáticos de História.

Desse modo, o trabalho não aparece como algo figurativo, mas como elemento central. Os objetivos propostos procuram abordar o reconhecimento, para os alunos, da atividade agrícola como um dado essencialmente humano, determinado no tempo e no espaço.

Outro aspecto interessante são as atividades práticas que o projeto prevê, com a construção manual de determinados materiais, de acordo com a etapa do estudo:

*Sobre populações indígenas:*

- Elaborar *ilustrações e legendas* para as mesmas, associadas aos conteúdos expostos nas aulas.
- A partir dessas ilustrações, *elaborar uma sequência* para ser exibida numa 'caixinha' de tamanho médio.
- Por fim *produzir ilustrações e textos de legenda coletivos* para a *construção de uma grande caixa* de imagens.

*Sobre Egito e Mesopotâmia:*

- Elaborar *pequenas animações com quadros de massa de modelar* (em 2D) sobre temas associados ao cultivo, a hábitos culturais e construções que marcaram essas sociedades. (Projeto de área, 6º ano, 2008, grifos nossos).

O projeto se divide em dois momentos quanto à produção de objetos palpáveis. No primeiro momento, quando o objetivo é estudar a atividade



agrícola nas primeiras organizações humanas, a proposta é a construção de caixas com ilustrações e legendas. Na segunda parte, propõe-se a produção de animações em 2D para ilustrar a dinâmica da produção agrícola no Egito e na Mesopotâmia. Assim sendo, notamos existir uma preocupação com a produção de algo palpável por parte dos alunos. Mas como esse movimento se deu na prática?

Analisando os registros desenvolvidos ao longo do processo, notamos que as atividades práticas relacionadas à produção dos objetos ocorrem durante o processo de estudo dos conceitos. Destacamos a produção de desenhos e da caixa como instrumento para materializar os conceitos estudados, assim como na segunda etapa, quando se produziram pequenos vídeos em 2D, que representavam situações do modo de vida dos egípcios e mesopotâmicos.

Entretanto, notamos que as construções palpáveis, apesar de colocar os alunos em atividade prática, não possuíam uma relação direta com os conceitos estudados. A produção dos vídeos e da caixa com as ilustrações revela um caráter meramente ilustrativo, não possuindo relação direta com os princípios científicos presentes na produção agrícola. No lugar dos objetos citados, poderia ser utilizado qualquer outro, que não faria diferença. Apesar de o projeto sinalizar certa intencionalidade em abordar o trabalho como categoria central, na prática, as atividades e as construções dos objetos propostos apresentam limitações quanto a esse fim. Seria diferente, por exemplo, se o projeto previsse a construção de uma horta, cuja produção traria como demanda uma série de conceitos e instrumentos relacionados aos objetivos estabelecidos. Ainda assim, cabe ressaltar a preocupação quanto à articulação entre teoria e prática – aspecto fundamental na pedagogia de base marxista.

No ano de 2009, tomamos como referência o projeto desenvolvido pela turma também de sexto ano, realizado no segundo semestre, quando da primeira mudança mais incisiva com relação à utilização da metodologia de projetos aplicada na escola.

O projeto apresenta como tema “Navegação e Imaginário” e estabelece como objetivo geral “Compreender e analisar os aspectos históricos, científicos e culturais que permeiam o princípio da navegação no Mar Mediterrâneo”. Seus objetivos específicos eram os seguintes:

Despertar a curiosidade para conhecer os fatores que influenciaram as mudanças no pensamento, nas ciências e no imaginário.

Valorizar a diversidade cultural desconstruindo estereótipos.

Trabalhar com os conceitos estabelecidos e outros agregados sendo capaz de produzir uma atividade final articulando vários deles de maneira coerente. (Projeto integrado, 6º ano, 2009).

Diferentemente do que percebemos nas análises do projeto anterior, neste, o trabalho não é um elemento que orienta o estudo do tema proposto. O objetivo geral prevê a apropriação dos aspectos científicos da navegação, o que pressupõe trabalho. No entanto, não reconhecemos uma fala mais direta no que tange a trazer para reflexão, ao longo do processo, questões pertinentes ao trabalho. Prevalece maior preocupação com a cultura, a diversidade e o imaginário coletivo. Isso pode ter relação com o fato de o projeto não ser específico da área de humanas, apesar de a temática da navegação no Mar Mediterrâneo, convencionalmente, ser tratada por essa área. A participação de outras áreas na formulação de um projeto único, de maneira a integrar numa mesma proposta todas as demandas, pode ter gerado a necessidade de determinados ajustes.

Caminhando um pouco mais, observamos os conceitos estabelecidos por cada área a ser desenvolvido ao longo do projeto e apropriado pelos alunos, durante do processo:

- Princípios de navegação (astronômica e marítima)
- Cálculo de ângulos e figuras geométricas
- Cálculo de área e volume;
- Formação de ventos e estruturas climáticas;
- Formação do solo e tipos de solo;
- Noções de escala;
- Ar, atmosfera, pressão atmosférica;
- Fenícios e Persas: o princípio da navegação.
- Grécia e Roma: literatura, arte e sociedade;
- Renascimento: Arte, Ciência e mudança no pensamento;
- Tipos de linguagem e expressões culturais;
- Etimologia (português, francês e espanhol). (Projeto integrado, 6º ano, 2009).

Apesar de não aparecerem especificados os conceitos que cabe a cada área de conhecimento desenvolver, é possível perceber que eles se fazem presentes. Isso revela um primeiro movimento de maior articulação no sentido de construir um trabalho mais integrado. Entretanto, colocamos algumas questões: como o trabalho se materializou nesse projeto? Houve maior integração dos conceitos na prática?

Observando o cronograma de atividades, identificamos momentos em que as áreas desenvolvem ações em conjunto. Esse movimento forçosamente cria condições para que os projetos tenham maior articulação, contribuindo para o propósito de integrar os diversos campos do conhecimento. Observamos um exemplo interessante de integração das áreas na citação seguinte:

- 08/09 – Jogos Olímpicos: vivência de algumas modalidades praticadas nas primeiras olimpíadas na Grécia Antiga.
- corridas: velocidade, com obstáculo e revezamento.
  - salto: em distância.

- arremesso: de peso.
- pedir pesquisa para casa sobre os Jogos Olímpicos: local das primeiras Olimpíadas, por quem eram praticadas, quais modalidades eram realizadas, etc. (Projeto integrado, 6º ano, 2009).

É possível identificar que o tema central de estudo passa pela civilização grega, um conteúdo que, a princípio, pertence à área de Relações Sociais. Porém, as atividades do cronograma atendem às demandas da área de Práticas Desportivas Aquáticas e Terrestres (PDAT). Nesse sentido, ao mesmo tempo que os alunos estudam conceitos mais específicos referentes ao modo de vida na Grécia Antiga, praticam modalidades esportivas cuja origem se dá num momento histórico determinado. Cabe ressaltar que o trecho citado se refere às atividades realizadas ao longo do dia letivo, o que indica uma rotina diária menos fragmentada do que no que se convencionou chamar de escola tradicional, onde as atividades se dividem em horários específicos para as disciplinas e, normalmente, não há continuidade entre o que um e outro professor desenvolve.

Com relação à articulação entre os objetivos propostos e os objetos a serem construídos pelos alunos, não percebemos muitos avanços. No documento, não fica explícito qual objeto seria construído, mas é possível captar essa informação no relatório de avaliação, elaborado pelos professores da área de Relações Sociais. O texto explicita essa questão nos seguintes termos:

O projeto tinha como objetivo a *construção de uma corrida de orientação* construída pelos próprios alunos e por perguntas em cada um dos prismas que deveriam ser respondidas pelo grupo. Nós contamos ao final do terceiro com uma culminância parcial, onde a partir dos temas e conteúdos trabalhados os alunos, divididos em grupos de cinco, deveriam criar alguma brincadeira/jogo prático. (Relatório de área Relações Sociais, 2009, p. 4, grifo nosso).

O texto não é muito claro, mas sinaliza que o produto final é uma corrida de orientação. Cruzando com algumas atividades presentes no cronograma, identificamos que, a partir dos conteúdos estudados, os alunos divididos em seis grupos deveriam elaborar perguntas e mapas que serviriam de referência para percorrer o caminho previamente estabelecido, conforme podemos observar a seguir:

23/11 – Continuação da construção da culminância.

- refazer os mapas;
- conferir o número de passos e prismas;
- passar o mapa a limpo;
- sinalizar no mapa: a largada, a chegada, o norte e se houver algum obstáculo. (Relatório de área Relações Sociais, 2009, p. 119).

No que tange à questão do trabalho, não identificamos preocupação em problematizar o modo de produção e/ou outros conceitos próximos. Com relação à coerência entre os princípios científicos, os conceitos estudados e a aplicação prática, constatamos que não houve progressos significativos. A corrida de orientação, apesar de, em alguns momentos, trazer como demanda a utilização de determinados princípios e instrumentos – como a produção de mapas (cartografia) e de bússola para orientação –, representou pouco avanço no que tange a esse aspecto, pois tendeu mais para uma aplicação ao final do processo do que uma síntese do mesmo.

Nesse sentido, guardadas as devidas proporções, o projeto em questão reforça e reafirma a prática presente no projeto analisado anteriormente, de 2008. Apesar de avançar quanto à articulação das áreas de conhecimento, por meio de atividades mais integradas, em relação ao produto final ainda permanece o distanciamento com o processo.

Passando para o ano de 2010, encontramos mudanças consideráveis. O projeto passa a ser, de fato, o elemento de integração das áreas, formando equipes específicas para séries determinadas. No caso do Ensino Fundamental, uma mesma equipe passou a formular e desenvolver os projetos das turmas do sexto ao nono ano. Assim sendo, a equipe contava com, pelo menos, um professor por disciplina e, em alguns casos, havia mais de um.

A partir do exposto, optamos por analisar o projeto desenvolvido pela turma do oitavo ano. Porém, antes de entrarmos propriamente nesse projeto, cabe uma ressalva importante. De acordo com os documentos, os professores resolveram envolver todas as séries do Ensino Fundamental numa proposta mais ampla – estudar os aspectos econômicos do município de Cabo Frio/RJ, o que abarcaria a pesca, a agropecuária, a produção salineira e o turismo. Cada série buscaria aprofundar os estudos de uma dessas atividades. Ao final, cada ano de escolaridade exporia o produto-síntese do processo, proporcionando intercâmbio entre as séries e a socialização dos conhecimentos. Podemos confirmar essa informação a partir das palavras a seguir, presentes no relatório de um dos professores, realizado ao término do desenvolvimento do projeto:

Em termos metodológicos, o trabalho desenvolvido foi estruturado de forma que cada série aprofundou o conhecimento sobre tema específico ligado à economia do município de Cabo Frio. O resultado do processo foi socializado na culminância, onde os alunos apresentaram diversos produtos para as outras turmas, de forma que um complementasse o outro, e para a comunidade. Este evento ocorreu no dia 06 de dezembro, na Casa dos Quinhentos Anos, e contou com a presença de grande público. (Relatório de professor, 2010, p. 1).

Para a turma do oitavo ano, ficou a incumbência de estudar a atividade agropecuária. De início, trazemos para discussão o objetivo proposto pelo projeto

“Entender como o passado interfere nas relações atuais”. À primeira vista, parece ser bastante amplo, não possibilitando maior apreensão quanto ao que se espera ao seu final. Porém, cruzando o objetivo com a proposta de estudar as atividades econômicas do município citado, pode indicar preocupação com os rumos da cidade em termos econômicos, considerando relevante propiciar aos alunos tal reflexão. Isso é formação política. Outra questão a ser pontuada se refere à ideia de *processo* presente no objetivo. A utilização dos conceitos *passado* e *futuro* traz a ideia de movimento e temporalidade, requerendo dos alunos condições cognitivas para perceber as rupturas e continuidades presentes na sociedade.

Nesse sentido, avançamos nas observações e trazemos em seguida o que o projeto previa como produtos-sínteses do processo:

Apresentação do boi – Relações Sociais  
Manutenção da horta – Ciências do Ambiente  
Exposição das fotos e acrósticos – Revelação das fotos, Cartolinas, durex grosso, TNT, Queijo – leite e formas – todos  
Caldo de cana – moenda, papel ofício, cana, peneira, gelo – Todos  
Texto coletivo com apontamentos sobre o tema da turma para encaminhar à Câmara. (Projeto integrado, 8º ano, segundo semestre de 2010).

É possível notar que existem objetos que são relacionados a áreas de conhecimento determinadas e outros que são de responsabilidade de todos. Dentre as construções propostas, chama-nos a atenção a produção do boi, a manutenção da horta e o texto coletivo da turma para ser encaminhado para a Câmara Municipal de Cabo Frio. A produção do boi, na verdade, trata-se da dança do Bumba meu boi, manifestação popular que tem origem entre agricultores e pastores. A produção da horta pede o trabalho na terra, o conhecimento prático e teórico do solo e as condições necessárias para viabilizar a produção, de acordo com o tipo de hortaliça a ser cultivada. O documento para ser entregue aos vereadores, na Câmara Municipal, pede conhecimento do tema que se quer abordar, articulação política e domínio da língua. Num primeiro momento, tais construções parecem ter coerência com a temática proposta – agropecuária.

Quando analisamos o cronograma de atividades, percebemos que o projeto articula atividades no espaço escolar e atividades ditas “de campo”. Porém, são orientadas pelos professores e possuem articulação estreita com a proposta do projeto. Por exemplo, visita ao acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), visita à empresa Boi Bom (distribuidora de carne na cidade), visita à Fazenda Campos Novos e visita à Escola Agrícola Nilo Batista.

Dentre as atividades orientadas no espaço escolar, destaca-se a entrevista realizada pelos alunos com o secretário de Agricultura do município de Cabo Frio/RJ. De acordo com os registros, houve elaboração prévia de um roteiro para

entrevista, articulando questões inerentes aos diversos campos do conhecimento. Também se previa que, posteriormente, ocorreria uma discussão com base nos dados e, em seguida, a produção de um relatório pelos alunos. Assim sendo, percebemos maior integração das atividades durante o processo de desenvolvimento do projeto.

Com relação aos produtos finais, sobretudo os que destacamos antes, ao analisarmos o cronograma, notamos a presença de momentos específicos, ao longo do processo, para a produção desses produtos. São várias aulas específicas para a produção do boi e também para o estudo dos personagens e ensaio da dança. Os próprios alunos construíram os bois que foram utilizados no dia da apresentação. Nesse sentido, destacamos que o trabalho como princípio educativo se materializa na medida em que os alunos constroem algo socialmente útil, utilizam a matéria-prima para dar forma ao objeto. Dessa maneira, a apropriação de uma tradição cultural de um grupo determinado da sociedade – os agricultores –, articulado à construção de algo palpável, revela intensa relação entre teoria e prática, trabalho manual e intelectual, assim como o produto revela o trabalho coletivo dos alunos, constituindo-se síntese do conhecimento construído ao longo do processo.

Seguindo adiante, entramos no ano de 2011. Em relação a esse período, optamos por trazer o projeto desenvolvido pela turma de sexto ano, durante o primeiro semestre. O trabalho tem por título “Livro de Memórias dos Jogos e Brincadeiras Infantis do Município de Cabo Frio”.

O projeto é bastante extenso em seu texto, estabelece muitos objetivos específicos que são separados de acordo com a área de conhecimento. Porém, focamos nos objetivos gerais, pois acreditamos ser possível identificar a perspectiva que orienta os demais. Nesse sentido, o projeto prevê atingir os seguintes objetivos:

Produzir um livro de memórias dos jogos e brincadeiras infantis da cidade de Cabo Frio; Resgatar a identidade cultural da região, compreendendo as relações históricas, sociais e culturais implicadas nessas atividades. (Projeto integrado, 6º ano, 2011).

Observamos que o primeiro objetivo estabelece a construção de um objeto palpável, que é o livro, o que remete à atividade prática, pois a produção de um livro cumpre diversas etapas, desde a delimitação do tema central até a impressão do material. Assim sendo, observamos que o trabalho, em seu sentido ontológico, ou seja, como produção humana, pode se materializar nesse tipo de atividade.

Um segundo aspecto é que não se trata de qualquer tema, mas da produção de um livro de memórias das brincadeiras de Cabo Frio, o que implica trabalhar com instrumentos de pesquisa, haja vista a originalidade da temática. Assim sendo, o primeiro objetivo revela potencialidade quanto à questão da

materialização do trabalho como princípio educativo, assim como a possibilidade de proporcionar aos alunos processos formativos significativos.

O segundo objetivo sinaliza para a concepção de mundo que se pretende forjar, ou seja, a perspectiva que entende o sujeito em sua concretude histórico-social. Nesse sentido, os jogos e brincadeiras não devem ser apreendidos apenas como meios de promover entretenimento, mas como manifestações determinadas pelas condições materiais. Por esta via, os objetivos propostos perpassam atividades de todas as áreas de conhecimento, proporcionando aos alunos a apropriação dos jogos e brincadeiras em todas as suas dimensões, sendo que o ponto de partida e de chegada é a tradição local.

O texto do projeto apresenta também as etapas a serem cumpridas pelos alunos. Assim, é exposto o caminho traçado até o lançamento do livro, conforme podemos ver a seguir.

- Etapa 1: Pesquisa dos jogos e brincadeiras da região:
  - \* Relevância da pesquisa
  - \* Escolha do método e das fontes da pesquisa
  - \* Elaboração do questionário
  - \* Aplicação do questionário
  - \* Análise dos dados coletados
  - \* Discussão dos resultados
- Etapa 2: Seleção dos jogos e brincadeiras
- Etapa 3: Vivência e construção dos jogos selecionados
- Etapa 4: Registro fotográfico de todo o processo
- Etapa 5: Montagem do livro (Projeto integrado, 6º ano, 2011).

É possível identificar preocupação quanto à atividade de pesquisa, o que aparece com mais ênfase na primeira etapa. Outro aspecto é quanto à participação dos alunos, pois as etapas sugerem um envolvimento por parte dos educandos não como receptores de informação, mas como sujeitos que devem avaliar e escolher o melhor caminho para a construção do livro. Mas o que a prática nos revela? Assim sendo, recorreremos aos cronogramas de atividades como fonte:

**Quadro 1** – Cronograma de atividades da turma 601, referente ao primeiro semestre de 2011

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13:00 às 15:00	Finalização e apresentação dos gráficos	Montagem da exposição (trabalho e brincadeiras), objetos e fotos dos alunos. Reflexões acerca da produção	Aprofundamento de CA: matéria-prima, brinquedos e impactos (Data Show)	Introdução ao inglês - Let's play!	Aprofundamento de RS: continuação de Antiguidade. Estudo da Mitologia Grega e Romana. Mito e religião, cultura e sociedade, estrutura social

15:00 às 15:30	<b>INTERVALO</b>				
15:30 às 17:30	Relatório específico de CNTec	Montagem da exposição (trabalho e brincadeiras), objetos e fotos dos alunos. Reflexões acerca da produção	Aprofundamento de CA: matéria-prima, brinquedos e impactos	Tutoria	Prática de jogos e brincadeiras em inglês

Fonte: arquivo interno do IPUFRJ.

O cronograma mostra a rotina de uma semana vivenciada pelos alunos. Percebemos que as atividades ocorrem apenas no turno da tarde, deixando de ser em tempo integral. Não fica tão evidente o que de fato se desenvolve em cada momento de aula, são apenas sinalizações de temas e atividades. No entanto, notamos que existe uma continuidade das atividades desenvolvidas durante o dia, na maior parte da semana. Apenas na sexta-feira é que, a princípio, não existe relação direta entre mitologia greco-romana e jogos em inglês. Contudo, percebemos que a maioria das temáticas abordadas em cada tempo de aula perpassa a questão dos jogos e brincadeiras, o que reforça a nossa interpretação de que existe um movimento intenso, por parte dos sujeitos, em organizar o processo formativo dos alunos da forma mais integrada possível.

Avançando para o ano de 2012, chamamos a atenção para nossa dificuldade em ter acesso aos projetos e cronogramas desenvolvidos durante esse ano. Nesse sentido, analisamos apenas o quadro a seguir:

**Quadro 2** – Rotina de atividades do sétimo ano, em 2012

20/03/2012 Terça-feira		7º Ano
9:00 10:40		
11:00 13:00		
<b>13:00 14:50</b>		<b>Atividade</b> Elaboração da planta do projeto áreas de lazer CNTec
<b>LOCAL</b>		
15:10 17:00		<b>Atividade</b> Elaboração da planta do projeto áreas de lazer CNTec

Fonte: arquivo interno do IPUFRJ.

De início, percebemos que as informações não aparecem com tanta clareza como nos anos anteriores. Notamos que a escola continua a funcionar em tempo parcial. Também é possível perceber que a atividade do dia é orientada por apenas uma área de conhecimento.



Por último, entramos no ano de 2013 e tomamos como referência o projeto desenvolvido pela turma do oitavo ano, no primeiro semestre. Para explicitar a proposta do projeto, utilizamos as palavras presentes na introdução desse projeto:

A atividade geradora, o projeto a ser implementado junto à turma do 8º ano, é a construção de uma *estrutura geodésica* utilizando bambu como matéria-prima principal. A discussão central será em torno dos conceitos de estrutura e relação homem e natureza, a serem trabalhados por todas as áreas de forma *integrada*, com os objetivos específicos de cada uma delas. Para tanto, utilizaremos também os conceitos básicos de permacultura, arquitetura, marinharia. (Projeto, 8º ano, 2013/01, arquivo interno do IPUFRJ, grifos nossos).

Com base no exposto, podemos identificar que o objetivo do projeto é introduzir os alunos na discussão da relação homem-natureza. O texto também reforça a ideia de integração das áreas de conhecimento como movimento possível e necessário para a consecução do objetivo. Mais adiante, identificamos outros elementos, mediante a justificativa dada pelos autores para salientar a relevância da temática, assim como do objeto a ser construído:

Observamos hoje que a maioria dos educandos passa por processos pedagógicos que não permitem o desenvolvimento e a percepção enquanto ser integrante, dependente e *agente transformador* do ambiente e da sociedade, tornando-os técnicos que não compreendem a complexidade do mundo e que são educados para *separar o fazer do pensar*. A educação convencional, além de formar sujeitos passivos e acríticos da realidade, não prepara seus educandos para reconhecer e analisar a estrutura social, natural e física em que estão inseridos, por responder aos interesses *ideológicos da classe dominante*. Precisamos fortalecer métodos de ensino e aprendizagem que correlacionem o fazer e o pensar e desenvolvam a capacidade de se integrar a uma realidade complexa. (Projeto integrado, 8º ano, 2013/01, arquivo interno do IPUFRJ, grifos nossos).

Observamos que, neste fragmento, existe uma contraposição posta pelos autores entre o que denominam de “educação convencional” e “métodos não convencionais”. O primeiro é definido como incapaz de formar pessoas críticas e capazes de analisar a realidade, muito menos agir no sentido de transformá-la. Já o segundo, por articular o fazer e o pensar, permite ao educando se apropriar da realidade de forma crítica, tornando-se sujeito atuante no meio social, natural e físico. No texto, chama a atenção o caráter dicotômico entre as propostas de educação e a opção pela perspectiva que tem como horizonte a articulação do pensar e fazer. Esse aspecto se aproxima do que pontuamos nos projetos anteriores, quando da ênfase na relação teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual articulado à perspectiva de formação da classe trabalhadora. Além

disso, a proposta de construção da estrutura geodésica é justificada com o argumento de que possibilita o estabelecimento de uma relação – em outras palavras – mais humanizada com a natureza.

Na sequência, o projeto traz objetivos específicos para cada área de conhecimento, assim como define etapas para a construção da estrutura geodésica. Entretanto, cabe ressaltar que o material não fornece muitos detalhes sobre as etapas, ou seja, as atividades previstas, o que dificulta nossas análises. Assim sendo, passamos à análise do cronograma de atividade:

**Quadro 3** – Rotina de atividades da semana do oitavo ano, em 2013

Planejamento semanal – Ensino Fundamental Data: 08/04/2013 a 12/04/2013					
Turma/dia	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8º ano Tema: ampliar o conceito de estrutura	Finalizar apresentação dos grupos e sistematizar os conceitos levantados	Revisão do texto Estrutura social	Aprofundamento de geometria	Alongamento, estruturas corporais e equilíbrio. <b>Local: Praia do Forte</b>	Formas, curvas e linhas na construção – Língua Inglesa
	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
	Estrutura social	Geometria e construção	Estrutura do corpo humano	Alongamento, estruturas corporais e equilíbrio. <b>Local: Praia do Forte</b>	Formas, curvas e linhas na construção – Língua Inglesa

Fonte: arquivo interno do IPUFRJ.

Notamos que cada dia se separa em dois momentos que, a princípio, não parecem ter relação direta. As exceções são as atividades da quinta e sexta-feira, quando ocorre a continuidade do trabalho. Contudo, na terça-feira, por exemplo, identificamos que o tema de aula indica a área de humanas; já no segundo momento, ele tende para a área de exatas. Pelo cronograma, não é possível perceber qual é a correspondência entre esses dois momentos. Pode ser que os conceitos trabalhados respondam a demandas da própria construção, ou então que se trate mesmo de uma inconsistência no sentido de atender ao que estava posto no projeto em relação ao trabalho integrado. No entanto, reconhecemos que existe a continuidade da atividade de um dia para o outro, indicando preocupação nesse sentido.

Outro aspecto é que não se faz menção, nesse momento, a atividades práticas, nas quais o aluno é posto numa situação de produzir manualmente algum objeto. Isso começa a aparecer mais adiante, conforme podemos identificar no quadro a seguir:

**Quadro 4** – Fragmento do cronograma de atividades da turma do oitavo ano, em 2013

Planejamento semanal – Ensino Fundamental Data: 15/04/2013 a 19/04/2013					
Turma/dia	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<b>8º ano Tema: bioconstrução e apresentação da estrutura geodésica</b>	Castas e estamentos	Geometria – triângulo, retângulo e quadrado	Finalizar atividade sobre a relação homem-natureza	Momento de tutoria	Reconhecimento de ecossistema <b>Local: Praia do Forte – Ponto de encontro Duna Preta</b>
	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
	Lendas e contos indígenas e de outros povos	Língua e formação	Sociedade capitalista	<b>Introdução à estrutura geodésica – construção dos sólidos; conceituação de permacultura</b>	Alongamento, equilíbrio e estrutura corporal <b>Local: Praia do Forte – Ponto de encontro Duna Preta</b>

Fonte: arquivo interno do IPUFRJ.

As informações do quadro reafirmam o que pontuamos anteriormente. As atividades continuam, majoritariamente, sendo divididas em dois momentos no dia e não possuindo relação direta umas com as outras.

Os temas que aparecem em cada momento parecem indicar para o trabalho de apenas uma área de conhecimento como responsável. Porém, no que tange ao trabalho manual, este aparece pela primeira vez como momento introdutório na quinta-feira. É importante salientar que as atividades práticas, isto é, de produção dos objetos propostos, propriamente ditos, são condicionadas a determinados fatores, como possuir as ferramentas, ter material de trabalho e espaço(s) adequado(s) para produção. Esses elementos nem sempre são acessíveis em conformidade com as etapas previstas nos planejamentos anexados aos projetos, o que pode justificar maior ou menor integração das atividades propostas. Nesse sentido, podemos inferir que as análises dos projetos e cronogramas de atividades, assim como outros registros realizados pelos professores, revelam que, ao longo dos anos, houve preocupação quanto à materialidade do trabalho como princípio educativo.

### Considerações finais

O presente trabalho é resultado de um esforço de reflexão orientado teórica e metodologicamente pelo materialismo histórico e dialético. Nesse sentido, ao desenvolvermos a pesquisa procuramos trazer à luz as contradições inerentes à temática da educação integral em tempo integral, sob a ótica do trabalho num contexto de hegemonia do capital. Para tanto, analisamos a proposta desenvolvida

pelo IPUFRJ, em que se buscou identificar os elementos que caracterizam a prática instituída, no que tange à materialidade de uma proposta de educação integral via perspectiva marxista de educação.

A proposta de *educação integral em tempo integral*, no IPUFRJ, caracteriza-se pela busca da integralidade das atividades realizadas pelos alunos. Nesse sentido, o termo *integral* aparece não apenas como sinônimo de mais tempo de permanência no espaço escolar ou em outros espaços, mas sim *sob a responsabilidade da instituição*. O sentido de tempo integral reside na articulação constante dos campos de conhecimento e das atividades integradoras, a partir da pedagogia de projetos. Assim sendo, a extensão do tempo escolar acontece por conta da demanda necessária para a materialização desse tipo de proposta de formação humana, haja vista que, para desenvolver o trabalho educativo numa perspectiva da omnilateralidade, o ritmo de trabalho e apropriação é diferente do ritmo nas propostas tradicionais, em que as práticas são orientadas a partir de uma visão idealizada e uniformizadora dos sujeitos, prevalecendo ações que tendem a desconsiderar a subjetividade humana (SAVIANI, 2008; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012).

No IPUFRJ, o tempo integral não tem como objetivo “tirar as crianças da rua, com o fim de salvá-las do risco social”. Ao contrário, o tempo integral se articula com a concepção de educação integral, ao atender com mais tempo à demanda de uma formação que proporcione ao aluno se perceber como sujeito determinado social e historicamente.

Ao observarmos o trabalho educativo do IPUFRJ, percebemos maior preocupação quanto à concepção de educação integral que deve orientar a sua prática. O currículo, o espaço, o tempo, as atividades que fazem parte da rotina diária dos alunos são estruturados de maneira que contribuam para a superação da forma fragmentada de abordar o conhecimento, representando um traço marcante de contra-hegemonia. Assim, os projetos são utilizados como ferramentas na integração dos diversos campos do saber e, também, para uma abordagem que articule o trabalho manual e o trabalho intelectual.

O trabalho educativo desenvolvido no IPUFRJ representa importante contribuição no que tange à discussão da temática *educação integral em tempo integral*. Portanto, apresenta-se como alternativa contra-hegemônica na atual conjuntura, ao privilegiar a centralidade do trabalho no segundo segmento do Ensino Fundamental; ao pôr em prática outra estrutura organizacional do tempo e do espaço escolar, com o objetivo de materializar a integração curricular e superar a fragmentação do conhecimento, assim como a perspectiva de contraturno, marcadamente presente nas experiências atuais.

Na prática, observamos que, durante o período em questão (2008-2013), a proposta apresentou avanços e retrocessos. Conforme constatamos, nem sempre

se conseguiu articular teoria e prática de forma consistente. Os produtos finais, em muitos momentos, não representaram a síntese do conhecimento construído ao longo do processo, o que pode estar relacionado com a questão da formação dos professores, cuja base está numa estrutura formal, bastante diferente do modelo proposto pela escola.

Nesse sentido, apoiados na teoria marxista de formação humana, reafirmamos a escolha por essa perspectiva de educação integral, haja vista o conteúdo político e ideológico que tem como horizonte a superação do modo de produção capitalista e o estabelecimento de novas relações sociais de produção.

## Referências

BEMVINDO, V. MACIEL, C. L. A.; TURRINI, J. Formação humana no Instituto Politécnico da UFRJ: o trabalho como princípio educativo a partir da pedagogia de projetos. *Revista eletrônica Trabalho Necessário*, ano 11, n. 16, 2013.

Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em: 10 de jul. de 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral versus aluno de tempo integral. *Em Aberto*, Brasília: Inep, v. 22, n. 80, p. 51- 63, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação integral e tempo integral. *Em Aberto*, Brasília: Inep, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004. MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

PROJETO de área Relações Sociais, 6º ano, 2008. Arquivo interno do IPUFRJ.

PROJETO integrado, 6º ano, 2009. Arquivo interno do IPUFRJ.

PROJETO integrado, 6º ano, 2011. Arquivo interno do IPUFRJ.

PROJETO integrado, 8º ano, segundo semestre de 2010. Arquivo interno do IPUFRJ.

PROJETO integrado, 8º ano, 2013/01. Arquivo interno do IPUFRJ.

RELATÓRIO de área Relações Sociais, 2009, p. 4. Arquivo interno do IPUFRJ.

RELATÓRIO de professor, 2010, p. 1. Arquivo interno do IPUFRJ.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

**Submissão em:** 30/04/2015.

**Aprovação em:** 20/10/2015.