

**A PRESENÇA DO FOLCLORE E DA CULTURA POPULAR  
NOS PROGRAMAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL**

**Bruno Henrique de Paula**

Graduado em Educação Física. Pós Graduando em Artes Corporais para Educação Integral  
R. Pérsia, n. 14, Q. 10, Setor Ásia, Cidade Continental, Serra, ES  
brunohpufes@gmail.com  
27 8823 6500  
Universidade Federal do Espírito Santo/PRÁXIS

**Prof. Dr. Antonio Carlos Moraes – Orientador**  
Universidade Federal do Espírito Santo/PRÁXIS

**Resumo:** No Brasil, a partir do início dos anos 2000, aspectos relacionados à educação integral são cada vez mais debatidos a partir de suas esferas políticas, organizacionais e pedagógicas. A discussão no Brasil já vem desde a década de 1930, mas a aprovação do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), pelo Governo Federal, que contribui com a implantação de programas para ampliação da jornada escolar, reacendeu os debates em torno do tema, mas ainda há muito que se fazer quando falamos em propostas concretas para as intervenções. Nesse sentido, busco aqui fazer conexões entre os estudos referentes à educação integral, cultura popular e folclore, tendo como objeto as danças tradicionais, trazendo contribuições para a abordagem desses conteúdos dentro dos programas de ampliação da jornada escolar, articulando os conceitos e propostas que enriqueçam a relação entre escola e comunidade, principalmente as tradicionais, compostas por indivíduos ligados por traços étnicos, religiosos ou identitários. A instituição escolar é um local privilegiado para o ensino dos saberes, histórias, tradições e costumes próprios das culturas regionais. Faz-se fundamental o envolvimento da comunidade neste processo, já que ela tem o domínio de todos aqueles conhecimentos difundidos pela prática social, expressados inclusive na dança, e que são ignorados pelos currículos escolares engessados pelas suas disciplinas clássicas.

**Palavras-chave:** Escola, folclore, cultura popular.

**As Escolas Parque, Cieps e Bairro Escola: iniciativas para a uma Educação Integral**

O debate sobre educação integral no Brasil não é novidade, como nos apontam estudos de Pacheco (2008) e Moll (2008). Primeiro, Anísio Teixeira, grande pensador da educação no Brasil, cria as “Escolas Parque”, um modelo escolar criado para que os alunos pudessem ter acesso a conhecimentos que não estavam no currículo escolar no contraturno, geralmente ligados à educação física, sanitária, musical, à leitura e assistência alimentar (TEIXEIRA, 1997). Já na década de 1980, Darcy Ribeiro, inspirado nos moldes da “Escola Parque”, cria o Centro Integrado de Educação Pública (Ciep). Duas iniciativas que trouxeram à tona a necessidade de se implantar uma política voltada para a educação integral no país.

Como nos aponta Nunes (2008), Anísio Teixeira foi crítico das políticas públicas voltadas à educação que a partir da década de 1920. O processo de democratização da educação primária no Brasil ocorrida a partir da década de 1930 ampliou o número de vagas nas escolas públicas do Brasil, mas reduziu a duração da jornada escolar e, conseqüentemente, provocou o empobrecimento na formação dos alunos. Este conjunto de ações atendeu diretamente aos anseios das grandes indústrias, que defendiam o direcionamento do processo de formação pautada no ensino vocacional e técnico, uma espécie de preparação para o trabalho que culminasse na geração mão de obra qualificada. A redução da jornada escolar resultou “compressão da escola primária que distorceu suas próprias finalidades formativas” (NUNES, 2008, p.122). Com a finalidade de suprir tais carências algumas propostas foram desenvolvidas por pensadores da educação, entre eles estão Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

A Escola Parque, fundada pelo educador Anísio Teixeira no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 e tem a proposta de intensificar e ampliar a aprendizagem do aluno.

[...] haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a freqüentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança [...] no primeiro turno a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (Teixeira, 1997, p. 243).

Este modelo, na visão de seu mentor, teria a finalidade de suprir as carências culturais e também colocar o aluno em contato mais próximo com os conhecimentos que estavam fora da grade curricular da escola, no cotidiano. As crianças e jovens também teriam contato com atividades ligadas aos trabalhos manuais e artes industriais, visando o progresso científico e industrial do país. Segundo Teixeira, o ideal é de que

[...] que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Já na década de 1970 surgem os Cieps, idealizados por Darcy Ribeiro e implantados durante o governo de Lionel Brizola. Este modelo possuía a ideia desafiadora de realmente aproximar a escola da comunidade, propiciando a troca de conhecimentos entre pais, alunos, membros da comunidade e profissionais da educação. Coelho (1996 *apud* Maurício, 2009, p. 23) afirmou que o contato com diferentes culturas, algo pensado no projeto dos Cieps, e o acompanhamento pedagógico do professor poderiam gerar bons resultados no processo formativo.

Os Cieps foram alvos de diversas críticas e por se fazerem presentes prioritariamente em regiões carentes da cidade do Rio de Janeiro ganharam o apelido pejorativo de “Brizolões”, dando a ideia de que são espaços que funcionam como depósitos

e de crianças que estão em vulnerabilidade social e que funcionaram apenas para a ocupação do tempo ocioso.

Já na década de 1990 surge a Cidade Escola Aprendiz, um projeto experimental que ganhou força a partir de parcerias com a comunidade, tornando-se uma escola a céu aberto. O conceito de bairro escola surgiu de todo este movimento que tinha como finalidade transformar o espaço do bairro ou da região numa espécie de extensão da escola e levar o processo de ensino-aprendizagem o mais próximo possível da vida cotidiana. Entre os princípios norteadores do projeto estão: apostar nas riquezas comunitárias; criar parcerias com a sociedade civil, poder público e privado, mas, principalmente dentro da comunidade; entre outros.

O grande triunfo pedagógico da Cidade Escola Aprendiz foi buscar a apropriação e construção dentro de espaços antes inimagináveis como uma oficina mecânica, que pode se tornar um laboratório de física, ou um posto médico que pode oferecer palestras sobre aspectos relacionados à saúde, até mesmo um morador do bairro ou da comunidade que pode contar histórias ou compartilhar conhecimentos sobre a vida ou do próprio local onde vive, por exemplo. O mapeamento das oportunidades e a criação de parcerias contribuem para o êxito das propostas.

### **Ampliação da jornada escolar**

Tendo como base estudo de Menezes e Leite (2012), ao abordarmos o conceito de ampliação da jornada escolar consideramos aqui o que determina a Lei nº 9.394/96 (art. 34) quatro horas diárias de trabalho efetivo em sala de aula, este que pode ser progressivamente ampliado. Neste caso, entende-se que qualquer período superior às quatro horas obrigatórias pode ser considerado como ampliação da jornada escolar. A mesma LDB, também caracteriza a definição educação em tempo integral sendo a duração da jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo.

Ainda com relação aos aspectos ligados à duração da jornada escolar entramos num debate importante que problematiza a efetivação do processo educacional, que culmine na construção e apropriação dos conhecimentos: o tempo. Arco-Verde (2012) nos convida a refletir sobre a questão do tempo dentro da cultura escolar e faz um panorama com a contribuição de autores como Elias, Frago, entre outros. Todas as reflexões permeiam a discussão entre o tempo dado e o tempo necessário para a educação integral.

Compartilhamos das ideias de Guará (2006) sobre o conceito de educação integral. Para a autora:

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social (GUARÁ, 2006, p.16).

Elias (1998) fala sobre as diferenças entre o tempo físico e o tempo social. O primeiro pautado na racionalidade científica, nas ciências exatas, mensurável e estruturado, elemento no qual a escola tem ancorado todo o seu planejamento. Já o segundo foge de toda a exatidão ou padronização. “Os diferentes tempos sócias e os ritmos de vida cotidiana constituem o contexto que determina a aprendizagem” (ARCO-VERDE, 2012, p. 85). Nesse sentido, se faz imprescindível a ampliação da jornada escolar, superando o hiato do tempo dado e o tempo necessário. Outro ponto fundamental que sustenta a afirmação é o de que a instituição escolar privilegia os conhecimentos das disciplinas clássicas, como português e matemática, excluindo do seu currículo os saberes populares.

De acordo com Moll (2012) a separação entre os saberes advindos das disciplinas clássicas e os saberes populares contribui para a crise dentro da instituição, onde os sujeitos não se enxergam dentro de um processo formativo. A autora defende a tese de que escola e comunidade devem estar próximas a fim de que todas as possibilidades de ensino e aprendizagem aconteçam. A ampliação da jornada escolar pode ser um momento que propicie a aproximação da criança e do jovem com os conhecimentos advindos das comunidades.

As discussões realizadas até então nos ajudam a elaborar o panorama de argumentos necessários para a legitimação da ampliação da jornada escolar e a construção de um processo formativo qualitativo que vise a educação integral do sujeito. A partir de agora pretendemos fazer conexões com a aplicação dos conteúdos ligados ao folclore e a cultura popular dentro das escolas, principalmente nos programas de ampliação da jornada escolar.

### **Ressignificando o espaço escolar**

Entendemos que a instituição escolar é um local privilegiado para o ensino dos saberes, histórias, tradições e costumes próprios das culturas regionais. Faz-se fundamental o envolvimento da comunidade neste processo, já que ela tem o domínio de todos aqueles conhecimentos difundidos pela prática social, expressados inclusive na dança, nosso principal objeto de estudo, que muito frequentemente são ignorados nos currículos escolares. Quando a escola entra no processo de desenclausuramento, dando projeção ao diálogo com a comunidade, ela entra no processo de reencontro com a vida, como destaca Moll (2008).

Nas comunidades de traços tradicionais, nas quais as pessoas são ligadas a algo em comum, como etnia e religião, por exemplo, encontramos iniciativas de educadores ou oficinairos (considerando aqui os profissionais que trabalham nos programas de ampliação da jornada escolar) que pretendem ensinar aos alunos as típicas de cada região. É importante destacarmos alguns pontos. O primeiro deles está relacionado à finalidade, o objetivo do trabalho com os alunos. Limitar-se apenas ao ensino das técnicas da dança pode comprometer todas as potencialidades do conteúdo. Ancorando-nos nas contribuições de Sborquia e Neira (2008), quando dissertam a respeito do ensino das danças folclóricas e populares na educação física escolar, é de fundamental importância destacar que o educador

[...] acompanhe e ajude os alunos a identificar quais significados sobre a dança estão sendo produzidos nos diversos segmentos da sociedade, quais os efeitos que as diversas manifestações da dança produzem sobre seus integrantes e como se constroem as relações históricas e de poder nesses grupos sociais, sem desprestigiar nem desqualificar qualquer dança, muito menos seus representantes (SBORQUIA; NEIRA, 2008, p. 83).

A abordagem destes conteúdos nos programas de ampliação de jornada ampliada nos conduz ao esforço de planejar ações que ampliem os conhecimentos do aluno a partir daquela dança que, possivelmente, já se faz presente desde os seus primeiros anos de vida, da qual ele, seus amigos e sua família participam.

Outro ponto importante desta discussão é quando falamos na sistematização das danças folclóricas. As histórias, os mitos, lendas, causos, podem ser contados de diferentes maneiras. Buscar novos elementos que enriqueçam a arte de contar aquela história a partir da dança amplia o processo e o torna mais atrativo aos olhos das crianças e jovens que já conhecem tudo aquilo, mas passam a valorizar aquela manifestação da sua região, observam cada “novidade” e querem fazer parte do espetáculo. Os símbolos, signos e tradições continuarão os mesmos.

Torna-se imprescindível a adaptação aos tempos de globalização em que os jovens estão cada vez mais sintonizados à cultura de massa e homogeneização. Muitas tradições e manifestações culturais estão sendo extintas por conta da distância que os jovens, eles passam a não se interessar por aquilo que é taxado como coisa de velho, macumba, enfim, sobre aquilo que é constantemente ridicularizado. Mesmo assim precisamos estar atentos com a perversidade do capitalismo que pode se apropriar de algo da cultura popular, elemento identitário de resistência, como aconteceu com o carnaval carioca. Os festejos de juninos também nas escolas e grandes também são uma forma de ridicularizar as pessoas que moram do interior, que são reconhecidas como pessoas que falam errado, se vestem mal (SBORQUIA, NEIRA, 2008). Daí a importância do planejamento e participação do educador durante todo o processo.

Para finalizar devemos falar do próprio educador, principalmente aquele que saiu dos grandes centros com destino às cidades que possuem comunidades tradicionais e nelas passam a exercer sua profissão. Alguns elementos da sua formação profissional ou pessoal podem contrastar com os modos de vida nas comunidades o que pode ocasionar conflitos por conta das diferenças culturais ou seu trabalho pode influenciar diretamente as identidades culturais dos seus alunos.

### **Considerações finais**

Considerando os avanços dos estudos relacionados a educação integral se faz necessário o debate acerca do avanço qualitativo dos programas de ampliação da jornada escolar que tem a finalidade de promover a educação integral de crianças e jovens pelo Brasil. A história da educação no Brasil nos mostra que a escola sempre sofreu influência do contexto histórico no qual está situada, seja para formação mão de obra qualificada para o trabalho, ou no bombardeamento do mundo globalizado. As ações devem ser pautadas na ampliação do repertório cultural e na integração da escola junto à comunidade, principalmente as tradicionais, fonte de conhecimento. O papel do educador, peça chave no

desenvolvimento dos programas de promoção da educação integral, também deve ser bem definido e a formação continuada também é necessária. Que o debate sobre educação integral no país continue a aproximar questões tão importantes como a presença do folclore e da cultura popular nas escolas.

## Referências

- ARCO-VERDE, Y. F. S. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 53-68, jul./dez. 2012.
- ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Caderno CENPEC**, nº. 2, 2006. P. 15-24.
- MAURÍCIO, L. V. Escritos representações e pressupostos da escola pública de educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.
- MENEZES, J. S. S; LEITE, L. H. A. Ampliação da jornada escolar em municípios brasileiros: políticas e práticas. **Em aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 53-68, jul./dez. 2012.
- MOLL, J. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos em educação integral. **Educação integral**. Salto Para o Futuro, Brasília, nº 13, p. 11-16, ago. 2008.
- PACHECO, S. M. **Educação integral**. Salto Para o Futuro, Brasília, nº 13, p. 3-10, ago. 2008.
- SBORQUIA, S. P; NEIRA, M. G. As danças folclóricas e populares no currículo da educação física. **Motrivivência**, nº 31, p. 79-98, dez. 2008.
- TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.
- \_\_\_\_\_ **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1997.