

História(s) da educação integral^{*}

Lígia Martha C. da Costa Coelho

Na educação brasileira, há temas permanentes, mas também temas recorrentes, cujo debate nem sempre se concretiza em práticas/políticas públicas consistentes. A nosso ver, a educação integral se encaixa nesse segundo perfil. Durante alguns momentos de nossa história educacional, ela se fez presente de forma espasmódica: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado por Anísio Teixeira, em Salvador (Bahia), nos anos 50, e os Cieps implantados por Darcy Ribeiro, nos anos 80 e 90, no Rio de Janeiro, constituem-se dois bons exemplos da afirmação com que iniciamos estas reflexões. Mas o que será realmente educação integral?

Em termos socioistóricos, podemos compreendê-la a partir das *matrizes ideológicas* que se encontram no cerne das diferentes concepções e práticas que a constituíram e vêm constituindo ao longo dos séculos. Mas também podemos discuti-la levando em consideração tendências que a caracterizam contemporaneamente, como a que se apresenta no binômio *educação/proteção*, *educação integral/currículo integrado* ou *educação integral/tempo escolar*, por exemplo.

Neste ensaio, privilegiamos a primeira opção, ou seja, concentramo-nos no debate do tema a partir da natureza e caracterização que lhe imputam diferentes correntes do pensamento político-filosófico. Nesse sentido, e mais especificamente, abordamos concepções de educação integral sob o ângulo político-filosófico e as

^{*} Este ensaio tem como base trabalho apresentado durante a 27ª. Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, Minas Gerais, 2004), bem como texto produzido para integrar parte do Documento-base sobre Educação Integral (Secad/MEC, 2008).

analisamos na realidade educacional brasileira, partindo do pressuposto de que visões sociais de mundo diferentes – como a conservadora, a liberal e a socialista – engendram também concepções e práticas diferentes de educação integral.

Considerando o fato de que as duas experiências a que nos referimos anteriormente foram idealizadas e colocadas em prática por dois renomados educadores brasileiros, ficam algumas perguntas no ar: Que entraves essas e outras experiências não tão reconhecidas encontraram no caminho de sua efetivação? Que desenhos assumiram? Afinal, quando falamos em educação integral temos todos uma mesma representação ou existem correntes político-filosóficas diferentes, que a chamam para si? A esse respeito, o estudo destaca também as experiências já citadas como construções teórico-práticas, ao mesmo tempo complementares e diversas que de certo modo expuseram perspectivas de educação integral no País. Abordamos, ainda, as recentes políticas públicas de tempo integral que procuram viabilizar, no Brasil, concepções de educação integral e, finalmente, afirmamos nossa posição favorável à relação entre educação integral e tempo escolar ampliado.

Assim, visando ao início de nossas reflexões, perguntamos: Como diferentes correntes do pensamento político-filosófico entendem educação integral? Quais pressupostos, concepções e práticas privilegiam no sentido de caracterizá-la?

1 Pensando sobre educação integral e matrizes ideológicas

84

Se emprendermos uma pesquisa sobre o tema educação integral, verificamos que ele possui amplitude histórica e teórico-conceitual que precisa ser resgatada sob pena de apreendermos de forma bastante abrangente e, conseqüentemente, pouco precisa. Nesse sentido, conforme apontamos anteriormente, a possibilidade de discuti-lo a partir das *matrizes ideológicas* que, sociohistoricamente, constituem as sociedades modernas, é uma opção que fizemos e que, a nosso ver, permite compreender avanços e recuos de concepções e práticas desse olhar mais completo para a educação.

Visando aprofundar teoricamente essa posição, recorreremos a Wallerstein, cujos estudos no campo da ciência política se destacam pelo embate instigante que apresentam. Na obra *Após o liberalismo: em busca da reconstrução do mundo*, ele afirma que

[...] ao longo do século XIX, surgiram três grandes ideologias políticas, o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo. Desde então, elas (adotando aparências sempre diferentes) têm estado constantemente em luta entre si (Wallerstein, 2002, p. 81).

Esse é o pressuposto com o qual trabalhamos e que encontra eco, também, em investigações de Bobbio (1988, p. 79), cujas reflexões centram-se mais na dinâmica que envolve liberalismo e socialismo nas sociedades modernas: "a relação entre liberalismo e socialismo (...) foi desde o início uma relação de antítese clara" – diz-nos o cientista político da terra de Dante.

Analisando as afirmações de Wallerstein e Bobbio, inferimos que as três ideologias de que se ocupam, divergentes enquanto visões sociais de mundo, forjam,

obviamente, representações, crenças, hábitos, construções epistemológicas adequadas a essa tríade de olhares e, portanto, diferentes entre si.

Com a educação não é diferente: de acordo com a forma como vêem e entendem o mundo, conservadores, liberais e socialistas (re) apresentam concepções de educação cujas características – diversas em sua(s) natureza(s) – engendram práticas também diversas. Visto sob a perspectiva da dinâmica em que se inserem as sociedades complexas, há pontos em que elas convergem e há pontos – a grande maioria – em que divergem. Mas, fundamentalmente, são as divergências que as individualizam e fomentam os grandes embates ideológicos. Assim, podemos dizer que, historicamente, as reflexões sobre uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana e, com ela, perpassam matrizes ideológicas bem diferentes em termos político-filosóficos.

Se voltarmos nosso olhar para a Antigüidade, chegamos à *Paidéia* grega que, consubstanciando aquela formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou educação integral – formação do corpo e do espírito. Em Jaeger (2001), discutindo o conceito de educação para os gregos, encontramos trechos que, relacionados, correspondem a esse ideal de Homem que, em última análise, se forma por meio de uma *concepção ampliada* de educação. Observemos o que nos diz o autor em dois momentos diversos de sua obra clássica:

É a origem da educação no sentido estrito da palavra: a Paidéia. Foi com os sofistas que esta palavra haveria de ampliar cada vez mais a sua importância e a amplitude do seu significado, pela primeira vez foi referida à mais alta Arete humana, [...] acaba por englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais... (Jaeger, 2001, p. 335)

Ao lado da formação meramente formal do entendimento, existiu igualmente nos sofistas uma educação formal no mais alto sentido da palavra, a qual não consistia já numa estruturação do entendimento e da linguagem, mas partia da totalidade das forças espirituais. É Protágoras quem a representa. A poesia e a música eram para ele as principais forças modeladoras da alma, ao lado da gramática, da retórica e da dialética. É na política e na ética que mergulham as raízes desta terceira forma de educação sofística. Distingue-se da formal e da enciclopédica, porque não considera o homem abstratamente, mas como membro da sociedade. É desta maneira que coloca a educação em sólida ligação com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da Arete humana. O espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais. (p. 342-343)

Conforme podemos constatar, há, na concepção grega de formação humana, uma espécie de igualdade entre as reflexões e as ações que constituem essa formação, sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas. Em outras palavras, há um sentido de *completude que forma*, de modo *integral*, o *Ser* do que é humano e que *não se descola de uma visão social de mundo*. Segundo Jaeger (2001, p. 351), "esta educação ética e política é um traço fundamental da essência da verdadeira Paidéia".

Acreditamos que esse modo de ver e perceber a formação do homem corresponde à natureza do que denominamos de *educação integral*: uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social: "o espírito não é considerado através do

ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais..."

Durante séculos, a formação humana – mais ampla ou menos ampla – deixou de ser ponto de reflexão e/ou debate mais aprofundado. Afinal, a educação formal – conforme a concebemos hoje – não estava ainda materializada em instituições públicas que atendessem a todos, indistintamente.

Nesse sentido, foi no século 18, mais precisamente com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública, que a educação integral voltou à cena, desta vez concretizada sob a perspectiva jacobina de formação do homem completo – o que "significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno" (Boto, 1996, p. 159). Nesta conjuntura, há dois pontos que precisam ser ressaltados: o primeiro, de que o período constitui a instituição pública de ensino – a escola – como locus privilegiado desse trabalho educativo; o segundo, de que é evidente que essa *completude* contém elementos propostos anteriormente, desde a *Paidéia*, mas também descarta, ou pelo menos olvida outros que o pensamento anarquista, construído ao longo dos séculos 18, 19 e 20, vai trazer à tona e tornar relevantes como, por exemplo, a dimensão estética dessa formação completa.

Evidenciando mais a reflexão sobre a concepção de educação integral trazida pelo pensamento revolucionário francês, os jacobinos instituem a escola primária pública para todas as crianças, no mesmo caminho do projeto de Lepeletier, que propunha "uma educação comum, radicada na formação integral", e que consistia, fundamentalmente, na aquisição e no desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo (Boto, 1996, p. 183-185). Propunham, como meta, a consolidação de uma educação nacional que seria alcançada mediante o entrelaçamento daquelas faculdades.

Mais tarde é com Bakunin e Proudhon, entre outros pensadores do movimento anarquista, que se estabelecem bases político-ideológicas para a educação integral forjada pelos ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia são algumas das categorias que fundam o arcabouço filosófico e educativo dessa forma de pensar e agir. Com Paul Robin, Ferrér y Guardia e Sebastien Faure, essas bases são experienciadas no cotidiano de instituições escolares que esses educadores libertários criaram e dirigiram.

Nesse sentido, é Bakunin (1979, p.29-30) quem defende a educação integral, partindo de um pensamento político que trabalha com pressupostos crítico-emancipadores:

Podrá ser completa la emancipación de las masas obreras mientras reciban una instrucción inferior a la de los burgueses? [...] se entiende ahora por qué los socialistas burgueses no piden más que instrucción para el pueblo, [...] y por qué nosotros, demócratas socialistas, pedimos para el pueblo instrucción integral, toda la instrucción, tan completa como lo requiere la fuerza intelectual del siglo (grifos do autor)

Conforme podemos verificar no trecho destacado, uma vez que os *burgueses* já possuíam uma *instrução integral*, Bakunin parte de uma concepção de sociedade – igualitária – para requisitar essa mesma educação para todos, ou seja, não apenas para os burgueses. Coube a Paul Robin, Ferrér y Guardia e Sebastien Faure experimentarem,

assim, a adoção dessa concepção de educação, concebendo-a no cotidiano das instituições escolares que dirigiram. E é a *educação primária*¹ que privilegiam, uma vez que a visualizam como o primeiro nível para a almejada formação integral. Gallo (1995) é pródigo em apresentar as principais características que fundamentam as práticas libertárias de educação integral para esse nível de ensino.

Baseando-se nos fundamentos e práticas de Paul Robin, Gallo (1995) afirma que, para os anarquistas, "a educação integral [...] pode ser dividida em duas fases distintas" (p. 98). A primeira, para o autor, corresponderia aos nossos anos iniciais do ensino fundamental e a segunda, aos anos finais. Nesse momento inicial é preciso "entender como a criança aprende e fixa as primeiras impressões, os primeiros conhecimentos" (p. 99), o que é realizado a partir do instigar de sua curiosidade infantil. É um período em que reina a espontaneidade, evidenciada pelo trabalho com os sentidos e a sensibilidade.

Metodologicamente, a proposta apresenta um trabalho constante com as "percepções sensitivas diretas e [...] também percepções mediatizadas por instrumentos simples" (p. 107). Porém, devido à fragilidade desses equipamentos sofisticados à época, Robin propõe que os mesmos sejam construídos pelas crianças, que "já estarão desenvolvendo uma atividade manual de aprendizagem bastante interessante" (p. 108) e o que, acreditamos, se insere também na mesma natureza da educação que propunham – a não separação entre as atividades manuais e as intelectuais.

Robin procura trabalhar, na "educação da primeira infância", além dos sentidos, os *órgãos ativos* – as mãos e os pés –, objetivando o desenvolvimento da destreza e da agilidade. Para isso, os jogos – em todos os níveis – são de fundamental importância.² Segundo Gallo, "desenvolvidas as habilidades e afiadas as destrezas manuais e perceptivas, a educação deve passar a elaborações cada vez mais intelectuais" (p. 111). Inicia-se a introdução ao mundo da palavra e a outras formas de comunicação e de linguagens. Nesse sentido, Gallo afirma que, no Orfanato Cempuis, dirigido por Paul Robin (1995, p. 112), o cotidiano escolar enfatizava

[...] múltiplas atividades artísticas, como música, dança, escultura, pintura, literatura, não apenas para desenvolver o gosto pela produção e pela apreciação da arte mas para – além do desenvolvimento do prazer estético – exercitar percepções sensitivas e habilidades manuais e corporais.

O trecho destacado evidencia o interesse pelas mais variadas formas e expressões artísticas, que devem ser vistas enquanto experiência educativa, mas também como deleite estético. Some-se aos fundamentos e práticas resgatados até o momento outra de suas preocupações – a saúde física dos alunos –, além da instrução profissional, e teremos a *educação integral* nos moldes anarquistas.

Não nos esqueçamos, no entanto, de que a concepção libertária de educação provém de um cunho altamente político emancipador, ou seja, todas as propostas

¹ Hoje, educação fundamental.

² O autor nos fala sobre jogos musicais, esportivos, através de "experiências criativas e prazerosas".

sintetizadas até aqui objetivam a formação *completa do homem*, para que ele o seja, na *plenitude filosófico-social* da expressão. É assim que essa educação se faz concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política.

Esse fato político evidencia-se no cunho dado às atividades realizadas. Ao procurar constituir a *pedagogia da pergunta*, a *solidariedade* nas tarefas manuais, o *espírito coletivo*, por meio das atividades esportivas e dos jogos, as *atividades mescladas*, sem hierarquizações que demonstrassem o predomínio de umas sobre as outras, constituía-se o cidadão emancipado, questionador e construtor de uma história coletiva.

Os pontos que destacamos, até o momento, possibilitam inferir que há um viés ideológico de cunho progressista e emancipador que acompanha o pensamento/ação anarquistas em relação à sua proposta para a educação integral. No entanto, tal proposição, como sabemos, não é intrínseca a todos os movimentos e correntes político-filosóficas. No Brasil da primeira metade do século 20, por exemplo, coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas.

Desse grupo mesclado faziam parte, por exemplo, os católicos que, por meio de suas instituições escolares, efetivavam uma concepção de educação integral calçada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa, aos integralistas, aos anarquistas e aos liberais, como Anísio Teixeira, que defendia e implantou instituições públicas escolares, entre as décadas de 30 e 50, em que essa concepção de educação foi praticada.

Mais especificamente, o movimento integralista defendia a educação integral, tanto nos escritos de Plínio Salgado, seu chefe nacional, como naqueles elaborados por militantes representativos do Integralismo. É emblemática a afirmação de Salgado: "em todos esses escritos um único pensamento: o da educação integral para o homem integral" (Cavalari, 1999, p. 8). Também merece destaque a reflexão de Leopoldo Aires, "O verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual" (apud Cavalari, 1999, p. 46).

No entanto, se para eles as bases dessa educação integral eram a *espiritualidade*, o *nacionalismo cívico* e a *disciplina*, ou seja, fundamentos que podemos caracterizar como político-conservadores, para os anarquistas, ainda ativos no mesmo período, a ênfase recaía sobre a *igualdade*, a *autonomia* e a *liberdade humanas*, em uma clara opção pelos aspectos político-emancipadores.

Quando caminhamos um pouco mais pela linha do tempo e nos detemos nos anos 30 a 60 daquele mesmo século, no Brasil, encontramos ainda outras investidas significativas sobre as concepções de educação integral no pensamento e nas ações educacionais. Assim, nesse período de 30 anos, aproximadamente, podemos dizer que o pensamento integralista defendia a educação integral; já Anísio Teixeira refletia sobre instituições escolares públicas e as implementava tendo como um de seus propósitos o de constituir uma formação completa que, em nossa visão, muito se

aproximava de uma "educação integral". Perguntamo-nos então: estaria esse grande educador brasileiro defendendo os mesmos fundamentos e as mesmas práticas anteriormente apontadas?

Retornando a Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, de 1932, não podemos nos esquecer de sua luta pela implantação de um sistema público de ensino para o País, abrangente e de boa qualidade. Nessa árdua tarefa, que divulgou em várias de suas obras, o educador propunha uma educação em que a escola oferecesse às crianças

[...] seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (Teixeira, 1959, p. 79).

O que contém a proposta de Anísio Teixeira para o então ensino primário,³ aqui sintetizada em uma de suas falas, senão uma concepção curricular baseada na formação completa do ser humano? O que significa pensar em uma construção de currículo em que se desenvolvam atividades de cunho cognitivo, físico e estético, alicerçadas em um horário que contemple, também, uma alimentação saudável, levando em conta – na maioria das vezes – a ausência desse alimento na mesa da família brasileira? Na mesma obra anteriormente referenciada, Anísio Teixeira (1959, p. 79), reforçando sua visão de instituição escolar pública, propõe

[...] 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.

89

A análise dos dois trechos citados permite-nos inferir que o educador tinha em mente a criança do ensino fundamental, a quem deveria ser dispensada uma *formação completa*, calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações).

Podemos inferir, também, que essa formação completa defendida por Anísio Teixeira tem como uma de suas bases a *formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial*, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. Nesse sentido, a *formação completa* da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto *civilizado*, pronto para encarar o *progresso* capaz de alavancar o País. Anísio Teixeira colocou em prática essa concepção de educação, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado em Salvador, Bahia, no ano de 1953, e cujo funcionamento apresentaremos mais adiante.

³ Hoje, séries iniciais do ensino fundamental.

Propondo uma síntese para as reflexões apresentadas até o momento, podemos dizer que a educação integral se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano. No entanto, não há hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar de "formação completa", ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão.

O dissenso existe, é certo, na medida em que, por trás dessas concepções, encontramos diferentes visões sociais de mundo que, como diz Löwy, são "conjuntos estruturados de valores, representações, idéias e orientações cognitivas" (1985, p. 13), constituindo ideologias diversas, ou seja, diferentes modos de conceber o homem em sua relação com os outros e com a sociedade em que vive. Nesse sentido, é possível afirmar que as concepções de educação integral que aqui expusemos fundamentam-se em princípios político-filosóficos diversos, o que lhes faculta naturezas e práticas igualmente diversas.

Por esse motivo, ao refletirmos sobre educação integral, não é possível simplesmente realizar um transplante de idéias, pertençam elas ao universo anarquista, integralista, ou partam de educador renomado, como Anísio Teixeira. Antes de tudo, é preciso conhecer tais proposições, refletir sobre as visões sociais que engendram e, como dizia Oswald de Andrade, "em uma atitude antropofágica", construir concepções próprias de educação integral para as instituições públicas de ensino com essas características, alicerçadas na sociedade em que se inserem e no horizonte de continuidades ou descontinuidades que se pretende construir.

Este pressuposto é o que constitui – ou deveria constituir – as políticas públicas no campo educacional, uma vez que elas consubstanciam visões sociais de mundo e apontam para práticas que as efetivem. Nesse sentido, e a título de exemplo, que concepções e práticas alicerçaram o projeto de implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Salvador da década de 50, e os Cieps, no Rio de Janeiro das décadas de 80/90?

90

2 Concepções e práticas de educação integral enquanto política(s) pública(s)

No Brasil, podemos dizer que foi com Anísio Teixeira, na década de 50, que se iniciaram as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa. No entanto, a experiência não se multiplicou. A proposta dos Cieps, no Estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 80 e 90, bem como a dos Centros de Atenção Integral à Criança (Caics), em nível nacional, na mesma época, apenas para citar algumas dessas investidas, não mereceram melhor sorte do que as escolas-classe e as escolas-parque anisistas. Em outras palavras, multiplicaram-se, mas o projeto não vingou de forma mais consistente e duradoura.

Hoje, em pleno século 21, encontramos experiências diversas no sentido da promoção de uma educação integral em jornada ampliada, mas as duas propostas citadas sempre aparecem como emblemáticas, tendo em vista as concepções e práticas que formularam.

Retrocedendo, então, até a segunda metade do século 20, lembramos novamente Anísio Teixeira e sua luta em prol dessa educação, experimentada no já citado Centro Educacional Carneiro Ribeiro, germe das escolas-classe/escolas-parque também construídas no Distrito Federal. Como vimos, a proposta de Anísio Teixeira fundava-se em uma concepção de educação que a incluía como possibilidade real de alavancar o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico no País. No sentido desse propósito, cabia uma formação a mais completa possível, ou seja, em termos práticos,

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. (Teixeira, 1959, p. 82).

No trecho destacado, constatamos que o educador deixa claras as suas intenções ao criar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro: não bastava dar acesso à escola; para que o projeto de educação firmado no desenvolvimento científico e tecnológico avançasse, era preciso formar para o trabalho e para a sociedade. E para que isto acontecesse, a escola deveria funcionar em tempo integral, com uma formação que viabilizasse esse projeto. A título de ilustração, cabe trazer, ainda, a síntese de Ernica (2006) sobre a estrutura dessa proposta:

No bairro popular da Liberdade, em Salvador, foi implantado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que deveria ser a referência para vários outros pela cidade, o que não aconteceu. Foi desenhado um projeto arquitetônico para abrigar as atividades pensadas para esse projeto de educação integral e de atendimento em tempo integral. Havia quatro escolas-classe de ensino primário, para um total de 1.000 alunos cada, em dois turnos de 500, além de uma Escola-Parque, com sete pavilhões que se destinavam às chamadas práticas educativas, que eram como os alunos completavam, em horário diverso, sua educação, além de receberem alimentação e atendimento médico-odontológico. Projetou-se também uma residência para jovens considerados sem lar, que não chegou a ser construída.

Na Escola-Parque, os alunos não eram agrupados só pela idade; mas, sobretudo, pelas suas preferências. Em sua área de 42 mil metros quadrados, foram construídos um pavilhão de trabalho, um ginásio de esportes, um pavilhão de atividades sociais, um teatro com 560 lugares, uma biblioteca, um restaurante, além de lavanderia, padaria e banco. As atividades eram oferecidas por diferentes setores.

Conforme podemos verificar, as atividades educativas que consubstanciam uma educação integral, para Anísio, não estavam descoladas de um tempo integral na instituição formal de ensino, mas eram realizadas no que hoje denominamos de contraturno, ou seja, havia uma clara diferenciação entre as atividades ditas escolares – que aconteciam nas escolas-classe, em um turno – e as atividades diversificadas – que ocorriam na escola-parque, no turno contrário ao anterior. Acreditamos que essa diferenciação aponta para uma dissociação entre o que se denomina *atividades escolares* e *outras atividades* que poderiam, inclusive, ser entendidas e avaliadas como mais prazerosas, diferentes daquelas realizadas nas escolas-classe e caracteriza, a nosso ver, uma concepção de educação integral em que a formação completa não é vista integralmente.

Efetuando um salto no tempo, já na década de 80, a criação dos Cieps constituiu-se como uma das mais polêmicas experiências de educação integral realizadas no País. Concebidos por Darcy Ribeiro, inspirado na experiência de Anísio Teixeira, e projetados por Oscar Niemeyer, foram criados aproximadamente 500 prédios escolares com uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral. O projeto foi implementado em duas etapas, entre 1984 e 1994, caracterizando-se como uma proposta ao mesmo tempo semelhante e diferente da construída por Anísio Teixeira:⁴ semelhante, na perspectiva de oferecer atividades diversas das tradicionalmente entendidas como características da educação formal; diferente, na tentativa de mesclar o que estamos denominando de *atividades escolares e outras atividades* nos dois turnos⁵ e, ainda, de fazê-lo no mesmo espaço formal de aprendizagem, que possuía

três blocos. No bloco principal, com três andares [...] as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e de recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, *shows* de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos-residentes (Ribeiro, 1986, p. 42)

92

No trecho citado, constatamos que, enquanto Anísio Teixeira pensou em um espaço escolar bipartido – escolas-classe e escolas-parque – para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa, Darcy Ribeiro, nos Cieps, procurou congregá-las no mesmo espaço, situação que promove maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilita entendê-las – todas – como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse *espaço escola*.

Hoje, no entanto, as perspectivas de compreensão da educação em tempo integral como inerentes à natureza da instituição escolar e de seu espaço vêm sendo questionadas. A partir da década de 90, e ao longo deste início de século 21, presenciamos experiências diferenciadas, como, por exemplo, as que propõe atividades fora do espaço escolar, que constituem parcerias variadas no sentido da oferta de atividades complementares aos alunos, que trabalham com metodologias diferentes e com a presença de outros agentes educativos, entre outras possibilidades.⁶ A título de ilustração, é interessante destacar as experiências que vêm acontecendo nos municípios de Juiz de Fora/MG e Apucarana/PR.

Em Juiz de Fora/MG, a proposta denominada *Educação em Tempo Integral* (ETI) está em via de ser normatizada por meio de lei municipal, e conta com a adesão de quatro escolas municipais, inclusive uma situada em zona rural. A experiência acontece nas instituições formais de ensino, nas quais a comunidade escolar expressa interesse em participar, com aulas das 7 às 17 horas, do ensino regular e atividades

⁴ É importante lembrar a amizade que unia Anísio e Darcy, o que, de certa forma, contribuiu para que o segundo se inspirasse em alguns dos princípios propostos pelo primeiro, visando à implantação – novamente – de escolas públicas com educação integral em jornada integral (a esse propósito, ver Portilho (2006));

⁵ Esta tentativa foi realizada durante o II Programa Especial de Educação, na década de 1990.

⁶ Entre essas experiências lembramos, por sua visibilidade, as que vêm acontecendo em municípios como Apucarana/PR; Belo Horizonte/MG e Nova Iguaçu/RJ.

complementares mescladas, no horário escolar, refeições, oficinas pedagógicas e escolas adaptadas e equipadas para formação integral.

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) colabora com a Secretaria Municipal de Educação, visto que elaborou projeto e organizou grupos de estudos com os professores dessas escolas, visando discutir educação integral e tempo integral. Nesses grupos a relação teoria-prática se faz presente, pois se debatem avanços e problemas do cotidiano escolar a partir da realidade que os profissionais estão vivenciando. É, portanto, uma experiência que ocorre *dentro do espaço escolar*, privilegiando a *autonomia das escolas*, na medida em que há adesão, e não imposição, e ainda conta com a *colaboração da universidade* na discussão de seu cotidiano.

Em Apucarana/PR, o projeto de educação integral constituiu-se, enquanto política pública por meio de compromisso firmado pela sociedade organizada, com quatro pactos: 1) pela educação; 2) pela responsabilidade social; 3) pela vida; e 4) por uma cidade saudável. Esses pactos originaram programas e ações integradas a serem desenvolvidos pelas esferas pública e privada, e implementados nas áreas da saúde, assistência social cultura, esportes, geração de emprego e renda e, obviamente, educação, já que "o carro-chefe de todas as ações é a educação integral, com vista a uma educação de qualidade para todos, o que, conseqüentemente, demanda um período mais ampliado de permanência do estudante na escola" (2008, p. 4).

O projeto de educação integral em tempo integral construído pelo município de Apucarana vem se consolidando, assim, como uma experiência que ocorre, concomitantemente, no *espaço escolar e fora dele*, mas com o aporte dos *projetos oriundos da instituição formal de ensino*, cuja *centralidade não é contestada*.

Com a síntese dessas duas experiências, fica uma pergunta no ar: por que o destaque para esses dois projetos, na atualidade?

3 Educação integral: um desafio para a educação brasileira?

Fechando essas reflexões, alguns pontos precisam ser retomados no intuito de explicitar melhor o lugar de onde falamos; outros pontos necessitam ser mencionados, sob pena de escamotearmos discussões que se estabelecem no seio das sociedades mais complexas, na relação entre estas e o papel do Estado.

Nesse sentido, é importante dizer que *falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola*: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe *formação e informação* e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como *atividades escolares* – para a construção da cidadania partícipe e responsável.

Para alguns estudiosos, é quase impossível, ou pelo menos muito difícil, pensar em educação integral sem pressupor um tempo ampliado/integral que a possibilite (Coelho, 1998, 2002, 2007; Kerstenetzky, 2006). Segundo esses pesquisadores, entende-se que a extensão do horário deve construir o tempo qualitativo *dentro da escola, ou sob sua supervisão*, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-aluno.

Em outras palavras, referimo-nos ao trabalho pedagógico que mescla atividades educativas diversas, por exemplo, e que, ao fazê-lo, contribui para com a implantação de uma formação mais completa e integrada, não fragmentada. Obviamente essas atividades podem acontecer *dentro da escola* ou fora dela, em outros espaços educativos, desde que haja uma intencionalidade formativo-educativa consubstanciada em planejamento(s) docente(s), em encontros coletivos de professores ou, ainda, no projeto político-pedagógico da instituição. É dentro dessa linha que se situam os projetos que estão sendo implementados nos municípios de Juiz de Fora/MG e de Apucarana/PR.

Para outros, a necessidade de ampliação do tempo não é correlata à realização de atividades que construam a educação integral. Esses estudiosos acreditam que a intensidade educativa independe da extensão do tempo na escola ou fora dela, ou seja, os acontecimentos, os eventos educativos, precisam ser significativos o bastante para construir, tão-somente, a relação educação integral e tempo.

Outros, ainda, pensam nessa extensão temporal; no entanto, justificam-na *para além* da instituição formal de ensino, ou seja, em atividades situadas *fora* do espaço escolar, e geralmente trabalhadas por outros agentes educativos. Nesta perspectiva podem certamente inserir-se atividades educativas diversas, interessantes e instigantes. Mas o compromisso com experiências significativas e intencionais, para a criança e o adolescente, com o estabelecimento de objetivos mínimos que dimensionem esse interesse e com o cumprimento mínimo do projeto pedagógico da escola, dificilmente será alcançado, uma vez que a instituição de ensino é procurada não como *formadora central, como responsável pelo processo de construção daquela educação integral para as crianças e jovens com que trabalha*.

E por que essa forma de enxergar a educação integral vem se disseminando em algumas escolas e municípios no Brasil? Porque ela é fruto de mudanças que estão ocorrendo na sociedade contemporânea, também em nível internacional.⁷ E elas mexem, inclusive estruturalmente, com o modo como se concebe a função da escola nessa formação e com o papel do Estado na implantação de políticas sociais abrangentes, como a educacional.

Nesse sentido, vemos, hoje em dia, projetos de educação integral em jornada ampliada, cuja dimensão maior está centrada na extensão do tempo fora da escola, em atividades organizadas por *parceiros* que vão desde voluntários a instituições privadas, clubes, ONGs. Muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente.

Em nossa perspectiva, essa situação fragmenta o trabalho pedagógico, dilui a função da escola, imputando-lhe o papel único de *transmissora de conteúdos escolares*, expolia a instituição formal de ensino daquele que deveria ser seu objetivo primeiro: o de oferecer uma formação completa a *todas* as crianças. Que intenções estarão por trás dessa nova configuração educativa?

⁷ Estamos nos referindo ao debate que inclui as Cidades Educadoras, iniciado na Espanha e que hoje atinge vários municípios em outros países, como Portugal e Brasil.

Essa questão é um dos motivos do título com que abrimos este ensaio e vamos deixá-la aqui, visando que se constitua em questão para cada um dos leitores. Falamos da História da Educação Integral a partir da(s) história(s) que a concebe(m), ou seja, das visões sociais de mundo que, de certa forma, controem essa categoria, desde os tempos remotos; enfim, das possibilidades de continuidade ou descontinuidade(s) que carrega. Porque a *História* é feita de *histórias* que a estruturam e a consolidam.

Referências bibliográficas

- BAKUNIN, Mijail. *La instrucción integral*. Barcelona: José Olañeta Editor, 1979.
- BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- CAVALARI, Rosa Feiteiro. *Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil*. Bauru: Edusc, 1999.
- COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, Anete; MOLL, Jacqueline (Orgs.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997.
- COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2004.
- COELHO, Lígia Martha C. da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ERNICA, Maurício. *Percurso da educação integral no Brasil*. In: SEMINÁRIO NACIONAL TECENDO REDES PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2006, São Paulo. [Anais...]. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), 2006. p.12-31. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/memoria/uploads/F1706_152-05-00009%20Tecendo%20Redes_semin%E1rio.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2008.
- GALLO, Silvio. *Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação*. São Paulo: Papirus, 1995.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- KERSTENETZKY, Célia Lessa. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. *Ciência hoje*, v.39, n. 231, p.18-23, out. 2006.
- LÖWY, Michel. *Ideologia e ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 1985.
- JUIZ DE FORA (Prefeitura municipal). *Tempo integral nas escolas*: folheto de divulgação do projeto. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, s/d. NÃO CITADO
- RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

SILVA, Cláudio. *Educação integral como arranjo educativo local*. Texto apresentado para a discussão de Documento-base sobre Educação Integral. Apucarana, 2008. (Não publicado).

WALLERSTEIN, Immanuel. *Após o liberalismo: em busca da reconstrução do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Ligia Martha C. da Costa Coelho, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora da Escola de Educação e do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e coordenadora do núcleo de estudos "Tempos, Espaços e Educação Integral" da Unirio.

ligiamartha@alternex.com.br