

AFINAL, O QUE É EDUCAÇÃO INTEGRAL?

Simone Freire Paes Pestana¹

Introdução

Este trabalho é resultado das reflexões sobre educação integral desencadeadas no decorrer de nossas experiências nos âmbitos acadêmico e escolar, em que procurávamos entender essa perspectiva de ampliação do tempo como uma forma de alcançar uma formação mais completa, humanizada e integrada do sujeito-discente. Foi a partir desse contexto que pensamos na possibilidade de um estudo que esclarecesse essas inquietações e expectativas, por meio de uma abordagem teórica sobre a temática educação integral. Percebíamos também uma falta de clareza sobre o(s) sentido(s) dessa temática, o que implicou uma análise mais direcionada, visando refletir e até mesmo conceituar o termo educação integral.

A partir desse objetivo de estudo, entendemos que esse trabalho vai nos auxiliar a compreender melhor os significados da educação integral e o porquê de muitas vezes ela ser associada a tempo integral, formação integral e/ou proteção social. Tais posições foram verificadas nos estudos de Teixeira (2007), Paro (2009a), Gadotti (2009) e Carvalho (2006), entre outros, em que é recorrente a afirmação de que a educação integral carece de investigações mais aprofundadas, de modo a contemplar as ambiguidades, as contradições, enfim, as idiosincrasias do termo.

Realizaremos, assim, uma abordagem teórica sobre a educação integral, estabelecendo um diálogo com alguns autores, como, por exemplo, Cavaliere (2007; 2010b e Coelho, 2009a). Verificamos que estas autoras fazem um estudo aprofundado sobre a educação integral, desde uma perspectiva histórica até as experiências de políticas públicas de ampliação da jornada escolar mais recente. Maurício (2009a) também amplia esse debate no eixo das políticas públicas, e ainda apresenta uma boa revisão bibliográfica sobre a temática da educação integral e(m) tempo integral.

¹Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Contato: fppsimone@hotmail.com

Contemporaneamente, a concepção de educação integral ganha novos contornos políticos, epistemológicos e metodológicos, principalmente a partir do avanço das políticas de ampliação do tempo escolar. Faz-se necessária, portanto, uma aproximação com os principais referenciais teóricos da educação integral, objetivando entender, analisar e conceituar a temática.

Nessa perspectiva, realizaremos um apanhado sócio-histórico da educação integral, salientando a questão da formação multidimensional do homem. Apresentaremos também as peculiaridades desta educação no Brasil até chegar à visão contemporânea do termo, que surge, principalmente, a partir das políticas públicas de tempo integral, quando esta concepção de educação ganha outras dimensões significativas, de proteção integral/social. Para discorrer sobre a educação integral como uma das categorias deste estudo, travamos diálogo com autores que discutem a temática contemporaneamente e outros que se perpetuam na discussão histórica.

Iniciando nosso estudo, nos perguntamos: Afinal, o que vem a ser educação integral?

Reflexões sobre educação integral: concepção sócio-histórica e contemporânea

No Brasil, muito se tem falado sobre educação integral nos dias atuais, principalmente quando a temática está relacionada às políticas educacionais de ampliação do tempo escolar. Por vezes, deparamo-nos com os conceitos de educação e tempo integral sendo tratados quase como sinônimos. Outras vezes, presenciamos o termo sendo associado à ideia de mais tempo/mais eficácia do ensino, o que nos induz a pensar sobre a melhoria da integração das atividades/conteúdos escolares para uma formação mais completa do homem. Compreendido no âmbito das políticas sociais, o termo ainda pode ser visto como proteção social, ao se levantar a bandeira do tempo integral (CARVALHO, 2006; CAVALIERE, 2007; PARO, 2009a).

Levando em consideração essas várias abordagens, acreditamos ser fundamental precisar o sentido com que trabalhamos o conceito de educação integral neste artigo. Sendo assim, Maurício (2009a, p. 54-55) define que:

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades

e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente.

Nessa perspectiva, destacamos neste artigo duas concepções de educação integral²: a sócio-histórica, que está voltada para a formação do homem, e a contemporânea, em que o termo ganha outras dimensões significativas, como, por exemplo, a proteção social do sujeito. Nesse sentido, começamos pela indagação: Historicamente, o que é educação integral?

Nos estudos acadêmicos dedicados a investigar o conceito de educação integral, verificamos que ele se encontra presente em vários momentos da história da educação e da formação humana. Inicialmente, o termo se refere ao desenvolvimento do processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões – cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, ou seja, trata-se de pensar uma educação que possibilite a formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos. Assim, como afirma Paro (2009a, p. 17),

[...] O conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz, aquilo que ele produz, e é assim que ele faz história, que ele produz a sua vida. É assim que nos fazemos humano-históricos: sendo sujeitos. E sendo sujeitos, nós produzimos várias coisas, produzimos não apenas conhecimentos e informações, mas produzimos também valores, filosofia, ciência, arte, direito... Em outras palavras, o homem para fazer-se histórico, produz cultura.

[...] O homem se apropria de toda a cultura produzida em outros momentos históricos, e assim ele se faz histórico. Enfim, a essa apropriação da cultura, nós chamamos de educação, agora em um sentido mais amplo, muito mais rigoroso, muito mais complexo. Agora sim, podemos falar de educação integral.

Na tentativa de compreender o conceito mais sócio-histórico de educação integral, encontramos estudos em que percebemos que essa análise está diretamente associada à

²As duas concepções de educação integral apresentadas neste artigo – a sócio-histórica e a contemporânea – foram definidas a partir dos encontros do grupo de pesquisa NEEPHI(Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral). Coelho (2009b) já pensava na educação integral numa abordagem político-filosófica em seus estudos. Nesse sentido, esse tipo de educação era associado à formação integral e o sujeito era pensado em todas as dimensões para o seu pleno desenvolvimento. Atualmente, essa abordagem feita inicialmente foi ressignificada e definida como concepção sócio-histórica da educação integral. A partir do ideário político para educação integral, vê-se também a necessidade de se pensar numa conceituação contemporânea para a temática. Assim, educação integral a partir da ampliação do tempo é associada a outras dimensões significativas. Neste estudo, evidenciamos mais a concepção contemporânea, que enfatiza a proteção social.

formação integral e perpassa as fronteiras da compreensão do homem como um ser multidimensional. Dessa forma, Guará (2006, p. 16) acrescenta que

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se a ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de homem integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. 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.

Historicamente, verificamos que a ideia de educação integral consubstanciando uma formação humana mais completa decorre, dentre outras perspectivas, do conceito de *paidéia* grega, perpassando propostas revolucionárias de franceses e de teóricos americanos, como o filósofo John Dewey, que influenciaram fortemente o pensamento liberal de Anísio Teixeira no país.

Assim, percebemos que, no período clássico, o que se propunha por meio da educação integral era o fortalecimento da formação do homem diante da problematização das questões sociais da época. Isso fica bem visível quando direcionamos nosso olhar para os estudos sobre a *Paidéia* grega, em que o termo está diretamente associado ao robustecimento da socialização humana, tanto nos aspectos culturais quanto nos educacionais. Nesse sentido, afirma Jaeger (2001 apud COELHO; PORTILHO, 2009a, p. 90-91):

Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com que os gregos entendiam por *paidéia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez. (Grifos da autora)

Segundo as autoras (2009a, p. 91), a ampliação do conceito de *Paidéia* fez com que o termo comportasse uma espécie de simbiose entre as reflexões e as ações humanas, fossem elas intelectuais, físico-manuais, técnicas e/ou estético-expressivas. Elas acrescentam, ainda, que a concepção de educação integral apresentada pela *Paidéia* grega aponta para a fundamentação significativa da arte humana, em sua formação dual – a física e a espiritual –, “como objeto de democratização e acesso a uma educação mais ampla”. Na abrangência do

termo, as autoras inferem que o conceito de Paidéia grega dá sentido à formação integral do homem.

Em suas considerações sobre a Paidéia grega, Coelho e Portilho (2009a, p. 91) retomam mais uma vez as ideias de Jaeger e apontam que,

A nova sociedade civil e urbana tinha uma grande desvantagem em relação à aristocracia, porque, embora possuísse um ideal de Homem e de cidadão e o julgasse, em princípio, muito superior ao da nobreza, carecia de um sistema consciente de educação para atingir aquele ideal. [...] O nascimento da Paidéia grega é o exemplo e o modelo deste axioma capital de toda a educação humana. A sua finalidade por superação dos privilégios da antiga educação para qual a arete só era acessível ao sangue divino [...] E se a moderna cidade-estado se apropriara da arete física da nobreza, por meio da instituição da ginástica, por que não seria possível alcançar, através de uma educação consciente pela via espiritual, as inegáveis qualidades diretivas, que eram patrimônio daquela classe?

Essa discussão sobre a Paidéia grega volta à tona quando se buscam abordagens que entrecruzam aspectos filosóficos. Ainda numa tentativa de conceituar a educação integral, encontramos, numa direção mais atual de estudo, o conceito de educação holística. Nas reflexões de Coelho e Portilho (2009a, p. 92), a educação holística, “dependendo do olhar, apresenta pontos próximos à dimensão grega que vimos discutindo”. As autoras entendem ainda, a partir dos estudos de Yus (2002, p.16 apud COELHO; PORTILHO, 2009a), que a educação holística é um conjunto de ações para educar de forma mais completa, o que aproximaria essa concepção de educação da que os gregos compreendiam.

Caminhando um pouco mais, e evidenciando uma abordagem político-filosófica, nos estudos de Coelho e Portilho (2009a) verificamos que a Revolução Francesa é outro marco importante para o entendimento de educação integral nessa perspectiva de compreensão sócio-histórica. Segundo Boto (1996 apud COELHO; PORTILHO, 2009a, p. 93), os jacobinos, com seus ideais iluministas e revolucionários, defendiam “uma transformação social e humana por meio da instrução”. Coelho (2009b, p. 86) também retoma a obra do autor em seu texto sobre história(s) da educação integral, no qual ela diz que os “jacobinos instituem a escola pública primária para todas as crianças, no mesmo caminho do projeto de Lapelletier, que propunha uma educação comum, radicada na formação integral”.

A reflexão que os jacobinos trouxeram para a perspectiva da educação integral defendida neste estudo constitui-se, basicamente, na tentativa de alcance do desenvolvimento

pleno de todas as crianças: intelectual, físico e moral. Sendo assim, constatamos que as ideias contidas na paideia e as concebidas pelos revolucionários franceses pautariam a dimensão da formação do homem ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX.

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 lócus 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 relevantes como, por exemplo, a dimensão estética dessa formação completa. (COELHO, 2009b, p. 86, grifo da autora)

A partir da Revolução Francesa, essa concepção de educação tão almejada para o/do homem – social e historicamente falando – é compreendida na tripartição do pensamento político-ideológico do mundo ocidental. Em outros termos, as matrizes conservadora, liberal e socialista, constituindo bases político-sociais diversas, defendiam, em relação à educação, uma definição mais precisa para a educação integral, consubstanciada nesse ideal de formação integral do homem, mas apresentando fundamentos político-epistemológicos e metodológicos por vezes bem diferentes (COELHO, 2009a; COELHO, 2009b; PORTILHO, 2009a).

Desembarcando em terras brasileiras, é possível materializar a reflexão anterior a partir de algumas experiências que foram se desenvolvendo no país ao longo dos séculos XIX e XX. Começando pelo pensamento conservador, no final do século XX e início do século XXI, vimos que ele configurou a educação integral – também em tempo integral – que se efetivava nos internatos católicos, bem como se apresentou como uma tendência político-social que teve bastante repercussão nacional no auge do movimento integralista. O Manifesto Integralista, lançado em outubro de 1932, apresentou uma concepção de educação “integral” baseada em pressupostos que visavam a moral e a disciplina³.

Assim, segundo Coelho (2009b), a educação constituiu-se a partir da ideologia integralista sob uma perspectiva de formação completa do homem, abarcando o seu aspecto

³Disponível em: <<http://www.integralismo.org.br/>>.

moral, civil e físico. A autora aponta, ainda, que essas ideias integralistas se caracterizavam por um alicerce político-conservador que já aparecia – como adiantamos no parágrafo anterior – nas concepções e práticas das escolas católicas, entre outras tendências em que as pesquisas não avançaram suficientemente.

Por sua vez, os precursores da corrente socialista compreendiam a educação integral como caminho para uma sociedade igualitária; buscavam, por meio dela, alcançar uma formação para todos, não apenas para os burgueses. Nessa linha, os anarquistas tinham seus ideais representados pela pedagogia libertária, na qual se propõe como arcabouço filosófico e educativo o direito à liberdade, à igualdade e à autonomia. Para Gallo (1995, p. 111), nas experiências anarquistas eram “desenvolvidas as habilidades e afiadas as destrezas manuais e perceptivas, e a educação deve passar a elaborações cada vez mais intelectuais”. Conforme Coelho (2009b, p. 87), “inicia-se também a introdução ao mundo da palavra e a outras formas de comunicação e de linguagens”, tendo em vista a opção pelos aspectos político-emancipadores na educação-formação do homem.

Moraes (2009a, p. 25) aponta a relevância do conceito libertário para o estudo da educação integral no país. Para tanto, o autor nos remete à teoria de precursores expressivos do pensamento educacional anarquista: Proudhon, Bakunin e Robin. Vimos que Pierre-Joseph Proudhon articulou “uma proposta de educação integral que combinava a instrução literária e científica com a industrial”. Mikhail Bakunin, militante revolucionário do século XX, propunha “uma educação integral, ao lado do ensino científico ou teórico, pois é somente assim que se formará o Homem completo: o trabalhador que compreende e sabe” (MORAES, 2009a, p. 29). Por último, cita que Paul Robin desenvolveu um trabalho “que pretendia propiciar o máximo desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais, e morais das crianças e, em uma abordagem de educação integral, visava formar seres completos” (MORAES, 2009a, p. 31).

Podemos afirmar que o conceito de educação integral também está presente na visão socialista de Marx e de seus seguidores, principalmente quando o filósofo elege o trabalho como sua principal categoria de análise na compreensão social e histórica do homem. Diante disso, Marx defendia uma formação unilateral, em que se buscava a plena integração entre os trabalhos manuais e intelectuais como uma das possibilidades de emancipação do ser humano. Havia uma intenção de formação do ser humano, de modo que, por meio do trabalho, ele se desenvolvesse de forma mais abrangente, multidimensional, ou seja,

[...] educação intelectual; educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX; ENGELS, 1992, p. 60)

Ainda nos primeiros decênios do século XX, o pensamento-ação liberal instalou-se no Brasil e perdura até hoje. No que concerne à educação, essa tendência manifestou-se, dentre outras formas, por meio de reformas educacionais e teve seu auge na divulgação do documento dos Pioneiros da Escola Nova, apresentado à nação brasileira em 1932. Segundo Nagle (2001, p. 311), “do ponto de vista histórico, o liberalismo significou a quebra dos velhos quadros opressores do desenvolvimento da personalidade humana”. É nesse contexto que os liberais propõem um movimento reformista para a escola, o que significa uma ruptura com os modelos tradicionais e a constituição de um movimento mais harmônico para a sociedade brasileira. Seja na esfera política, econômica, social e cultural, o princípio básico é a “liberdade individual”.

Entre os teóricos liberais da educação no Brasil, destaca-se Anísio Teixeira, que, segundo Coelho (2009b, p. 90), foi o grande impulsionador de uma educação integral em tempo integral ao longo de três décadas 1930, 1940 e 1950, devido a sua atuação significativa nos campos político e educacional. Cavaliere (2010a, p. 249) reitera essa análise ao dizer que “entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento”.

O educador é ainda definido como um entusiasta da ampliação do tempo associado às atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte no espaço formal da escola, ou seja, de uma gama de práticas educativas que consubstanciam o que denominamos como educação integral, mesmo que o autor não tenha utilizado esse termo específico. (COELHO, 2009a, p. 95)

Ao defender uma educação completa para o sujeito, respeitando as suas individualidades, Teixeira (2007) descreve os princípios de uma educação integral direcionada para a formação humana, que prima pelo desenvolvimento completo do educando e de suas potencialidades, por meio de um ensino gratuito, obrigatório e laico, ou seja, uma educação cívica, moral, intelectual e ativa. Dessa forma, Anísio Teixeira concebia a ideia de função social da escola para o progresso, com base em “aspectos político-

desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal” no país (COELHO, 2009b, p. 89).

É importante frisar, nesse contexto, a importância do filósofo americano John Dewey para o pensamento educacional brasileiro, principalmente pela forte influência que ele exerceu no ideário de Anísio Teixeira. Apesar da grande semelhança entre os ideais desses dois teóricos, o educador brasileiro não se limitou a ser mero reproduzidor do pensamento do filósofo americano, mas construiu uma linha de pensamento própria para a educação brasileira. Assim, de acordo com Chaves (1999, p. 87),

[...] o pensamento de Anísio pode ser visto como um elo de uma corrente onde também se situam as ideias de Dewey; como se o primeiro, por meio de uma escolha, fosse em busca de um ancoradouro, ou melhor, daquilo com o qual se identificasse, para, a partir desse ponto, construir as suas próprias ideias.

Foi com Anísio Teixeira que a primeira experiência efetiva da educação integral como política pública foi implementada no país, por meio de uma escola de tempo integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em 1950. Para ele, a educação integral era um meio de se chegar à formação completa da criança. Para isso, idealizava a escola de tempo integral – para o caminho dos avanços do progresso. Nesse sentido, Teixeira (1997, p. 243) afirma que

[...] haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar 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.

Nessa perspectiva, evidenciamos que as discussões sobre educação integral e(m) tempo integral como política vêm dos tempos do Manifesto de 1932, e ganham relevância com as ideias dos precursores da Escola Nova, mas só se materializam como ação política para a educação na segunda metade do século XX, sob inspiração das ideias e práticas/políticas públicas implantadas por Anísio Teixeira no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador (Bahia).

Mais tarde, em outro contexto político, com o Programa Especial de Educação do Estado do Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, implantados por Darcy Ribeiro nos anos 1980 e 1990, seguem essa mesma tendência iniciada por Teixeira. Para a implementação do programa dos CIEPs (1983-1986/1991-1994), Ribeiro (1986) valeu-se das ideias liberais de Teixeira e de argumentações sociológicas para sustentar a defesa da escola em tempo integral como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humana. O antropólogo reconhecia as dificuldades do Brasil em incorporar os setores populares na agenda de benefícios sociais. Diante disso, Ribeiro defendeu aqueles ideais de Teixeira e colocou na escola pública de tempo integral a expectativa positiva de alterar a tradição elitista e ampliar o alcance do bem-estar a um número mais expressivo de receptores.

Darcy Ribeiro estava convencido de que a escola pública brasileira ainda não podia ser chamada de pública. Elitista e seletiva, ela não estava preparada para receber quem não tivesse acesso aos bens materiais e simbólicos que contam e interferem diretamente no desempenho. Exigia da criança pobre o rendimento da criança abastada. Remava na direção contrária à de sua clientela principal. (BOMENY, 2009, p. 115)

Outras experiências de escola pública de tempo integral nos moldes dos CIEPs ocorreram no século XX. Na década de 1990, temos os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) e/ou os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), experiências realizadas em áreas metropolitanas do território nacional. Na mesma época, no Estado de São Paulo, desenvolveu-se também o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC – 1988), que fornecia, por meio de convênio, recursos e financiamento às prefeituras para apoiar experiências de ampliação do tempo escolar. No entanto, essas políticas públicas que se configuraram como programas educacionais não vingaram de forma consistente e duradoura, assim como as escolas-classe e escolas-parque de Anísio Teixeira (CAVALIERE, 2007; COELHO, 2009b; MAURÍCIO, 2009a).

No século XXI, algumas políticas públicas invadiram novamente o campo educativo nacional, objetivando proporcionar aos alunos novas aprendizagens por meio da ampliação do tempo escolar. Em Belo Horizonte, desenvolveu-se, em 2006, o Programa Escola Integrada (PEI), com a finalidade de ampliar os saberes dos alunos. Na cidade de São Paulo, está em curso desde 2005 o programa São Paulo é uma Escola, visando à formação integral de

crianças, jovens e adultos. Os dois programas utilizam espaços diferenciados para a realização de suas atividades,⁴ sendo que o programa de São Paulo também construiu ambientes com essa intenção – os Centros Educacionais Unificados (CEUs) –, além de utilizar outros espaços da cidade para a realização das atividades de tempo integral. No Rio Grande do Sul, criaram-se escolas nos moldes dos CIEPs (CAVALIERE, 2009; COELHO, 2009b).

Constantemente, esse debate sobre a educação integral no eixo das políticas públicas volta à tona. Moraes (2009a, p. 21) contribui para esse entendimento, ao dizer que “certa hesitação emerge quando há menção ao tema ‘educação integral em tempo integral’. O assunto, além de complexo, aponta diversas possibilidades de interpretação”. Diante de tal afirmativa, podemos deduzir que as políticas públicas de ampliação do tempo escolar vêm ressignificando a educação integral.

Nesse sentido, contemporaneamente constatamos que a concepção sócio-histórica de educação integral não esgota as possibilidades de compreensão da temática. Isso ocorre principalmente porque, hoje, essa concepção no país abarca diversas estratégias e ações das mais variadas políticas públicas, e é na escola, instituição social com o objetivo de favorecer o desenvolvimento das potencialidades humanas, que essas ações acabam se multiplicando. Assim, a escola pública atual vem cumprindo um papel que vai além do ato de formar cidadãos, porque há novas demandas para este espaço e processo educativo.

Por sua vez, as políticas de educação integral e(m) jornada ampliada surgem para atender as novas exigências do processo educativo e da própria escola. Desse modo, para a concepção contemporânea da educação integral convergem ações educacionais e sociais, como constatamos nas citações a seguir:

No que tange às novas gerações, entende-se por educação integral aquela que propicia o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes e que acontece por meio de situações de aprendizagem que oportunizam, simultaneamente, a ampliação de capacidade para a convivência e participação na vida pública; a ampliação de repertórios de competências e habilidades e o acesso e o usufruto aos serviços sociais básicos.

Assentado nesta conjugação de princípios de finalidades, o conceito de educação integral inclui a cidade, seus espaços, recursos e acontecimentos

⁴Conforme Cavaliere (2009, p. 53), para a realização das atividades dos programas citados, são utilizados ambientes diferenciados, as próprias escolas, parques, praças, centros culturais, museus, cinemas, balneários, Sambódromo e outros.

como campo estratégico de aprendizagens e desenvolvimento de crianças, adolescentes e de todos os seus habitantes. Assim, a centralidade passa a ser o território e as experiências nele vividas. Por isso, os processos educativos precisam reconhecer as forças presentes nos territórios – serviços públicos, agentes educativos, trocas culturais – e o modo como as crianças e os adolescentes se relacionam com elas. É isso que dá vida às redes de aprendizagem. (SHE; GOUVEIA; FERREIRA, 2009, p. 6-7)

Em sua configuração contemporânea, entre outros contornos dos quais nos ocuparemos mais adiante, a educação integral muitas vezes se materializa no espaço físico escolar, mas de forma diferenciada. Em outras palavras, a escola faz parte de uma comunidade, que está situada num bairro, onde se articula com outros para compor uma cidade. Esse conjunto é denominado território, o lugar onde as pessoas vivem e agem. E, diante da complexidade das organizações do território escolar, algumas ações políticas são necessárias. Por isso, constantemente deparamo-nos com políticas públicas voltadas para esse setor específico da sociedade, articulando ações de setores públicos ou privados.

Daí surge a necessidade da associação – hoje em dia bastante presente – entre educação integral, ampliação da jornada escolar e políticas sociais voltadas para o campo educativo. Isso abre espaço para o que Demo (2001) designou de cristalização da assistência social na condição de política pública, dever do Estado e direito da população. Nesse sentido, a educação integral pode ser entendida como uma possibilidade de garantir condições favoráveis de vida e, conseqüentemente, proteção social ao sujeito.

Partindo dessas reflexões, existe a necessidade de definir, brevemente, o conceito de políticas (públicas) sociais para melhor compreender a perspectiva contemporânea da educação integral. Para tanto, recorreremos aos estudos de Höfling (2001, p. 30-31):

E uma destas relações consideradas fundamentais é a que se estabelece entre Estado e políticas sociais, ou melhor, entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico. [...] Especialmente quando se focaliza as políticas sociais (usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc.) os fatores envolvidos para a aferição de seu ‘sucesso’ ou ‘fracasso’ são complexos, variados, e exigem grande esforço de análise [...] Políticas públicas são aqui entendidas como o ‘Estado em ação’ (Gobert, Muller, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.

No intuito de definir o conceito de políticas públicas no caso específico que envolve o nosso estudo, há ainda outra reflexão que consideramos significativa: como situar e compreender a concepção de educação integral nesse contexto? Carvalho (2006, p. 7) discorre sobre a multiplicidade de sentidos que o termo pode adquirir, ao abarcar a concepção de educação integral no âmbito das políticas (públicas) sociais:

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem... Alguns outros a veem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte.

Segundo Marshall (1967, p. 7 apud ALGEBAILLE, 2009, p. 151), a política social pode aqui ser entendida como a “política dos governos relacionada à ação que exerça um impacto direto sobre o bem-estar dos cidadãos, ao proporcionar-lhes serviço ou renda”. É possível compreender a partir dos estudos da autora (2009), que a assistência social, as proteções trabalhistas (como a previdência) e as políticas setoriais de educação, saúde e saneamento construíram seu núcleo”. As políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado. Assim, elas são a garantia de inclusão de cidadãos que se encontram em situação de vulnerabilidade e/ou em situação de risco, inserindo-os na rede de proteção social, de modo que o Estado possa garantir condições menos desiguais na vida política, econômica e social da população, ou seja,

O que se chama de política social – dando a impressão de um setor portador de um programa específico, no qual apareceriam delineadas as formas de atuação do Estado no provimento de condições para a realização da vida social – diz respeito, na verdade, a um conjunto amplo de regulamentações, ações, meios e canais jurídicos, políticos e institucionais, relacionado, de fato, com a formulação e a garantia dos direitos de cidadania, mas implicado com questões que vão muito além do asseguramento dos direitos formulados. (ALGEBAILLE, 2009, p. 152).

Retornando ao contexto da concepção contemporânea de educação integral, após compreendê-la como um exemplar dessas relações entre políticas sociais, verificamos que Menezes (2009a, p. 83) percorre os caminhos da legislação nacional para apresentar aspectos pertinentes ao entendimento dessa concepção. Sob a perspectiva da política educacional, a autora defende a educação integral associada à ideia de tempo integral, como ocorre nas

diversas políticas/práticas – “o que pode contribuir para que a escola se torne mais atrativa, uma vez que permite ampliar seus espaços, tempos, conteúdos, integrando e aumentando a cobertura de suas ações educacionais e sociais”.

Menezes (2009a, p. 83) discorre também sobre o conceito de educação integral-integrada, o qual pode contar com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil: “tais ações devem constituir-se resultado de um amplo debate da comunidade escolar, cujas resoluções devem se apresentar literalmente dispostas no projeto político-pedagógico da instituição educacional”.

Ao descrever sobre uma proposta nacional de gestão escolar, a autora Cavaliere (2010b, p. 8) apresenta algumas questões para concretização dessa ideia na perspectiva de ampliação do tempo, ressaltando, principalmente, a integração da escola com o seu entorno, como destacamos a seguir,

As dificuldades encontram-se no fato de que as comunidades que mais necessitam da integração da escola com o seu entorno, são as comunidades populares, situadas, em geral, em regiões empobrecidas, sem recursos e equipamentos urbanos, públicos ou privados, o que faz com que a busca por novos espaços e parceiros sócio-educacionais, que possam irrigar a escola e ligá-la à vida comunitária, represente uma dificuldade às vezes incontornável.

Assim, sintetizando nossas reflexões até o momento, podemos dizer que as concepções de educação integral enfatizadas neste estudo estão relacionadas a duas possibilidades: a sócio-histórica e a contemporânea. A primeira, como vimos, diz respeito à formação integral do homem para agir política e socialmente, em vários momentos históricos e de sua própria história, por meio de uma formação humana mais completa, multidimensional. A segunda parte de princípios, ações e programas configurados a partir de políticas públicas sociais “integradas”, se assim podemos denominá-las, e que incluem a ampliação do tempo escolar. Esta forma contemporânea de entendimento não “reduz” a educação integral à ideia histórica de formação humana, mas busca outras relações, direcionadas por essas variadas políticas públicas que têm, como base, a proteção social.

A partir desse entendimento verificamos, na atual conjuntura histórica nacional, certo predomínio da perspectiva contemporânea de educação integral em diversas experiências para estender a jornada ampliada pelo país afora, entre elas o Programa Mais Educação, projeto de referência instituído em 2007 pelo Ministério da Educação. O Programa Mais Educação

busca, por meio da construção de parcerias intersetoriais e intergovernamentais, ampliar tempos e espaços de formação de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2007).

Considerações finais

Ao percorrer alguns caminhos objetivando verificar o conceito de educação integral, percebemos que é fundamental observar alguns de seus aspectos filosóficos, sociais e políticos para sua contextualização. Essas incursões são necessárias para entender a forma como essa concepção de educação integral se fez/faz presente na história da educação brasileira. Nesse sentido, compreendemos que a temática não é um questionamento novo, mas é recorrente nos estudos sobre educação.

Assim, vimos que desde a Paidéia grega e a Revolução Francesa essa questão da educação integral como formação humana é discutida, o que resulta nas concepções filosóficas e matrizes ideológicas presentes no embate entre as forças políticas o que constroem concepções filosóficas e matrizes ideológicas para um embate de forças políticas presente no cenário brasileiro nos primeiros decênios do século XX. Vale ressaltar que o século XX foi marcado pelo aparecimento do entusiasmo pela educação e pela transformação do sistema educacional brasileiro para atender as novas exigências da sociedade, após a crise vivenciada pela educação com a queda do império e, conseqüentemente, dos moldes tradicionais de educação. Dentro desse contexto histórico, a educação integral pode ser entendida como uma possibilidade para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente com os avanços da modernidade sugeridos pela Revolução Industrial.

Diante desse cenário de renovação e de embates político-sociais, foi no século XX que surgiram as correntes de ideias. Essas correntes foram construídas sócio-historicamente e, de certa forma, elas também engendraram concepções e práticas de educação integral. Nesse contexto, por volta de 1920, existia um sólido ideário cívico e patriótico de realização educacional, que abarcava mais uma questão política do que pedagógica (NAGLE, 2001). A formação integral do homem estava direcionada à ideologia de prepará-lo para a tríplice moral. Isso se materializava ao apontar a formação do homem pelos seus aspectos espirituais, sociais e físicos; essa era a concepção de educação integral contemplada, por exemplo, pelos integralistas.

Já os precursores do socialismo, que primavam pela igualdade, liberdade e autonomia, fundamentaram uma teoria educacional própria, em que defendiam a criação de uma escola para o proletariado. O termo anarquista surgiu nesse contexto e foi muitas vezes utilizado de forma pejorativa pelos franceses; por outro lado, Gallo (1995) diz que o sentido original do termo é “a negação da autoridade instituída”. A grande contribuição dos anarquistas ao estudo da educação integral são as ideias de liberdade e emancipação do homem, deixadas pela educação libertária. Na perspectiva dos anarquistas, a educação integral teve uma manifestação emancipadora e questionadora por meio de uma formação completa.

Por último, destacam-se o liberalismo e seu precursor no cenário da educação brasileira, Anísio Teixeira, por seu valioso legado sobre os estudos da Escola Nova, fortemente influenciado pelas ideias de John Dewey. Além disso, Anísio Teixeira foi o responsável por implementara primeira política pública de educação integral em tempo integral no contexto histórico e educacional brasileiro. Entre as contribuições deixadas pelos estudos do autor para o pensamento educacional brasileiro, ressaltamos o Manifesto dos Pioneiros da Educação, que ainda é tão atual no país.

Diante do que foi exposto até aqui, chegamos à conclusão de que este artigo pode contribuir para uma reflexão acerca das instituições escolares e da questão da ampliação do tempo escolar, tão discutida atualmente, inclusive no contexto das políticas públicas que fomentam educação integral e tempo integral no cenário brasileiro.

Assim, ao longo deste trabalho evidenciamos que a educação integral não se limita a uma abordagem mais recente; é preciso conhecer sua história para entender melhor sua dimensão significativa e política. Essa relação faz-se necessária, visto que a educação integral só terá êxito em tempo integral se for levada em consideração a perspectiva sócio-histórica do termo.

Referências bibliográficas

- ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa Interministerial nº 17*. Brasília, DF, 2007.

CARVALHO, M. C. B. O lugar da educação integral na política social. *Cenpec*, São Paulo, n. 02, p. 7-11, 2006.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v.22, n.80, p. 51-63, abr. 2009.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. *Educação & Sociedade*, Ribeirão Preto, SP, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010a.

_____. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. *Anpae*, Portugal, n. 9, 2010b.

CHAVES, M. W. A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, n. 11, p. 86-98, maio/jun./jul./ago. 1999.

COELHO, L. M. C. C.; PORTILHO, D. Releitura da concepção de educação integral nos CIEPs: para além das caricaturas ideológicas. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 89-102.

COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a.

_____. História(s) da educação integral em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009b.

DEMO, P. *Pobreza política*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

GADOTTI, M. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, S. *Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação*. São Paulo: Papyrus, 1995.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas públicas sociais. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

MAURICIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 53-68.

MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre a educação e ensino*. Campinas, SP: Moraes, 1992.

MENEZES, J. S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 69-87.

MORAES, J. D. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 21-40.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 13-20.

RIBEIRO, D. *O livro dos CIEPS*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SHE, L. H. N.; GOUVEIA, M. J. A.; FERREIRA, S. S. Educação integral e intersectorialidade. *Salto para o futuro*, ano XIX, n. 13, p. 5-9, out. 2009.

TEIXEIRA, A. S. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

_____. Pequena introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. In: Coleção Anísio Teixeira. UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, v.2, 2007.

Submissão: 12/11/2013

Aprovação: 15/07/2014