



1290003442



FE

TCC/UNICAMP M18e

Daiana Iracema Jacinto Machado

031922

Educação (em tempo) integral

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

2007

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

100303442

Daiana Iracema Jacinto Machado

031922

Educação (em tempo) integral

Trabalho de aproveitamento da disciplina
Trabalho de Conclusão de curso I, do curso de
Pedagogia da Unicamp. Sob orientação do prof.
Dr. José Roberto Rus Perez.

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

2007



UNIDADE... FE
CHAMADA:
TCC/UNICAMP
M18e
COMBO... 3442
ROC... 129/08
x
REQ... 11,00
DATA... 01.03.08
P. CDD... 426415

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

M18e Machado, Daiana Iracema Jacinto.
Educação (em tempo) integral / Daiana Iracema Jacinto Machado. --
Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : José Roberto Rus Perez.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Política educacional. 2. Tempo escolar. 3. Educação integral.
I. Rus Perez, José Roberto. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade
de Educação. III. Título.

07-624-BFE

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Roberto Rus Perez
Orientador

Luis Enrique Aguilar
Segundo Leitor

*Dedico este trabalho a todos que enxergam na educação
O caminho da democracia.*

Agradecimentos:

*A Deus, por guiar-me durante toda caminhada. A Ele toda a honra
e toda a glória, para sempre!*

Aos meus pais, Tereza e Máximo, pelo apoio e incentivo ao estudo.

*Ao meu noivo, Lemarcio, pela paciência e compreensão nos momentos de desespero e
ansiedade.*

Ao professor José Roberto Rus Perez, pela disposição, dedicação, preciosa orientação.

*Ao professor Luis Enrique Aguilar, que aceitou ser segundo leitor e muito contribuiu com a
finalização deste trabalho.*

*A todos meus amigos em especial a Paula que proporcionou momentos felizes e de
descontração durante os anos de faculdade.*

*A todos os professores da Faculdade de Educação que muito acrescentaram à minha
trajetória de formação na Graduação.*

*A todos os funcionários da Faculdade de Educação, os da coordenação, recepção,
funcionários da limpeza, Biblioteca e informática pelo cuidado e carisma com que realizam
seu trabalho.*

“Só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar no Brasil a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública.”
(Anísio Teixeira, 1936)

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo realizar uma reflexão sobre os temas “Educação Integral” e “Educação (em tempo) integral”, analisando literaturas que se referem à relação sociedade/história/tempo/educação.

Pretende-se realizar um breve estudo sobre como o conceito de “Educação (em tempo) Integral” surgiu como proposta pedagógica no Brasil e quais foram as iniciativas para sua implantação.

A partir de um breve estudo histórico sobre a história da criação da escola pública em horário integral no Brasil notar-se-á que esta escola acabou por várias vezes por ser abafada por práticas que a desmobilizaram. Na primeira metade do século XX, quando Anísio Teixeira defendia a permanência das crianças nas instituições, as resistências existiam, dificultando a implantação de Centros Educacionais, na década de 80, ocorreu o mesmo quando à implantação dos CIEPs e na primeira década do século XXI a situação se repete na implantação dos CEUs.

SUMÁRIO

Introdução.....	08
Tempo e Educação	
1 - A aprendizagem fora de um tempo estimado e a construção do tempo escolar.....	12
2 - Algumas propostas de educação integral.....	16
2.1- Princípios e fundamentos da educação integral numa perspectiva anarquista.....	17
3 - Dewey e a escola progressiva.....	26
A educação (em tempo) integral no Brasil	
1 - A influência dos pensamentos de Dewey na educação brasileira dos anos 30.....	31
1.1 - A administração de Anísio Teixeira no campo educacional.....	32
1.2 - As cinco escolas experimentais.....	34
1.3 - O Sistema Platoon.....	35
2 - Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).....	38
3 - Centros Educacionais Unificados (CEUs).....	42
4 - Outras iniciativas.....	45
Educação (em tempo) integral: os prós e os contras	
1. Educação (em tempo) integral: Algumas discussões.....	48
1.1. Educação (em tempo) integral: dificuldades de implantação.....	54
1.2. Educação (em tempo) integral: questão de necessidade social.....	56
Considerações Finais.....	61
Referências Bibliográficas.....	64

Introdução

A escola fundamental nos últimos anos vem assumindo responsabilidades e compromissos educacionais mais amplos: a ampliação desordenada de suas tarefas, as recentes políticas oficiais, tais como programas bolsa-escola, novos critérios de progressão escolar, inclusão no currículo de temas ligados à saúde, à ética e à cultura, nos indica uma realidade em que outras necessidades assumem posição no cotidiano escolar.

Antes quando se destinava a poucos, a escola tinha por função a instrução escolar, e sua meta era expandir os processos integradores entre a camada dominante, porém nos dias atuais a escolarização se ampliou a uma parcela maior da sociedade e se tornou essencial para todos indivíduos que a compõe.

Atualmente, em meio a essa realidade, surge um processo conduzido pelos profissionais das escolas, de incorporação de um conjunto de responsabilidades educacionais, não tipicamente escolares, mas, sem o qual, o trabalho especificamente voltado para a instrução escolar torna-se inviável - são atividades relacionadas à higiene, saúde, alimentação, cuidados e hábitos primários.

Busca-se, de forma pouco explícita um novo formato para a escola, que associe a instrução escolar a uma forte ação no campo da socialização primária e da integração social de contingentes da população ainda em grande parte pouco marcados pelo *ethos* escolar.

As recentes políticas públicas que buscam garantir a permanência das crianças nas escolas pelo menos até o final do período da obrigatoriedade revelam a percepção, por parte da sociedade, da necessidade de construção de uma nova identidade para a escola fundamental.

“Os programas “Bolsa-escola”, as mudanças nos critérios de organização de turmas e de progressão escolar, a inclusão no currículo oficial de temas ligados à saúde, à ética, e à cultura, a delegação a cada instituição escolar de maior autonomia na formulação de seu

projeto pedagógico, a programação de "Dias Nacionais" da família na escola, são medidas que objetivam conquistar a adesão das crianças e suas famílias à escola, prolongando sua permanência nela e respondendo aos efeitos desse prolongamento. (CAVALIERE, 2002)

Outras necessidades estão assumindo importante posição no cotidiano da escola fundamental brasileira. A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada.

Vem à tona a questão da necessidade da criação de uma educação integral, que pressupõe uma escola de tempo integral. Por essa razão, este estudo terá por objetivo refletir sobre uma alternativa já concretizada em alguns lugares e discutida por alguns autores, "educação (em tempo) integral".

Será realizada uma revisão bibliográfica do tema, considerando vários autores que discutem a relação sociedade/história/tempo/educação, sob diferentes pontos de vista. O trabalho terá como base bibliográfica *A Construção dos Tempos Escolares: possibilidades e alternativas plurais*, de Cláudia da Mota Darós Parente, que analisa as diferentes interfaces dos tempos escolares, buscando desvendar algumas possibilidades e alternativas que emergem no seu processo de construção e *Educação brasileira e(m) tempo integral*, de Ligia Martha C. Costa Coelho, Ana Maria Villela Cavaliere, (orgs.), que reúne uma coletânea de artigos de autores diversos que discutem a questão da ampliação do tempo destinado a educação escolar, dentre outras coisas de que maneira uma proposta de educação integral, na escola pública pode ser um elemento de avanço, não submetendo à lógica de controle e da segregação social. Outros textos serão usados como bibliografia de apoio e estão citados na Bibliografia.

Cabe lembrar, que a atividade de pesquisa "diferencia-se de outras formas de busca de saberes por basear-se em um processo de construção. Não apenas técnica, mas caminho de procura do conhecer. Este processo constitui o caminho para o acesso à sua apreensão, pela

decomposição e reconstrução dialética de sua totalidade. Processo possível pela superação aparente, que por vezes é enganoso; pelo enfrentamento de enigmas a serem decifrados, e de jogos de aparências e sombras, que ocultam o próprio objeto que se procura conhecer. Processo que, não sendo neutro, apóia-se em pressupostos epistemológicos e teóricos” (COLLARES e MOISÉS, 1996).

Assim sendo, tentarei a partir de um estudo teórico buscar, nos fundamentos de uma “educação integral”, elementos que possam responder à necessidade do cotidiano escolar brasileiro de uma intencional e efetiva ação socialmente integradora, que possa representar uma contribuição ao processo de democratização da instituição escolar pública.

No primeiro capítulo será feita uma reflexão sobre o conceito de tempo e sua relação com a educação, tendo como questionamento central: quais as mudanças ocorridas no tempo destinado à educação desde a sociedade primitiva até os dias atuais. A partir desta reflexão serão mostradas possibilidades e alternativas que emergiram no processo de construção deste tempo no campo educacional de modo a ser enfatizado a criação da proposta de uma educação integral, que hoje inspira a criação de uma educação de tempo integral.

O segundo capítulo terá por objetivo, a partir da análise da inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30, que ampliou a função da escola conferindo-lhe um papel social e cultural muito maior, realizar um estudo sobre como o conceito de “Educação Integral” surgiu como proposta pedagógica no Brasil. Adiante será analisada a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) por Darci Ribeiro nos anos 80 no Estado do Rio de Janeiro, e os Centros Educacionais Unificados (CEUs) inaugurados em 2003, que também concretizaram o sonho desta proposta educacional no município de São Paulo.

Por fim, no terceiro capítulo serão apresentadas algumas discussões sobre a proposta de uma “Educação (em tempo) integral” no Brasil, ressaltando os prós e os contras desta alternativa educacional.

Destarte, refletir sobre o fenômeno da ampliação das funções da escola e sobre as bases teóricas da concepção de *educação integral* significará buscar uma possível base teórica para a elaboração de uma proposta de educação fundamental que possa corresponder às novas necessidades e problemas que hoje se apresentam nas escolas públicas brasileiras.

TEMPO E EDUCAÇÃO

1. A aprendizagem fora de um tempo estimado e a construção de um tempo escolar

Para estudarmos o campo educacional devemos destrinchá-lo em muitos aspectos inerentes à sua estruturação e organização, sendo o objetivo deste trabalho estudar uma nova possibilidade de se fazer escola, um dos aspectos escolhidos a ser analisado será o tempo que a ela é destinado. Contudo, para compreender os tempos da escola, é preciso compreender o tempo para além da escola, como conceito temporal, que se modifica no espaço das construções humanas, históricas, sociais e culturais.

Os seres humanos são seres imersos na espaciotemporalidade, que pode ser mais ou menos resultado das intenções e ações humanas, implícitas ou explícitas, dependendo do grau de consciência e criticidade que mantêm diante das situações. (...) Portanto, o tempo é um conceito construído num determinado espaço: espaço de tempo (histórico) e espaço físico (sócio-cultural). Daí a importância de buscar na história e em alguns contextos específicos um pouco da trajetória de sua construção. (PARENTE, 2006, p.27)

Sabemos que há um tempo destinado à educação, mas esta destinação nem sempre foi a mesma, pois nem mesmo o conceito de tempo foi sempre o mesmo.

Entre os povos primitivos, por exemplo, a medição do tempo era comumente relacionada aos processos familiares no ciclo do trabalho a ser realizado, o tempo era relacionado pelas diferentes situações de trabalhos e pela relação com os ritmos naturais: maré, seca, terra, chuva, etc.

Nas sociedades industriais, por outro lado, o tempo virou moeda, e o valor das tarefas não se tornou o mais importante, mas sim o valor do tempo.

A concepção de tempo se modifica, destarte, este deve ser compreendido como histórico, social e individual.

(...) Histórico, na medida em que a espécie humana e as organizações sociais que cria se desenvolvem constantemente transformando suas produções, reproduções e construções; social, na medida em que os sujeitos e suas organizações fazem tudo

isso na relação com os outros sujeitos e outras organizações; individual porque se deve considerar o sujeito inserido em um determinado tempo de vida (...). (PARENTE, 2006, p.30)

Bem como a questão do tempo, a forma como a escola se organiza, (o tempo a ela destinado) é decorrente das construções históricas que a determinaram. O tempo da escola é condicionado pelo *tempo* e este, condicionado pelos diversos tempos histórico-sociais.

Pensemos sobre a questão da aprendizagem, intrínseca ao processo educacional, como antes da existência da instituição escolar e de um tempo específico para se estudar se constituía a aprendizagem de conhecimentos acumulados, cultura e valores?

Segundo Ponce (2001), estamos tão acostumados a identificar a Escola com a Educação, e esta com a noção individualista de um educador e um educando, que a aprendizagem parece ser considerada importante somente nos moldes e dentro da instituição escolar num determinado tempo.

Na comunidade primitiva, a exemplificar, a educação era uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral. A educação era confiada a ninguém em especial, e sim a vigilância difusa do ambiente, isto é, á partir de uma espontânea assimilação do seu meio ambiente, a criança ia pouco a pouco se amoldando aos padrões reverenciados pelo grupo, de modo que mais tarde, quando a ocasião exigisse, os adultos explicavam-lhes como deveriam comportar-se em determinadas circunstancias.

Nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida; para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte das funções da coletividade, e por tomarem parte das funções sociais, se mantinham, não obstante as diferenças naturais, no mesmo nível que os adultos. (PONCE, 2001, p. 19)

Foi a partir do surgimento de uma divisão de trabalho, que a questão de ensino/aprendizagem começou a ser entendida de outra maneira por alguns membros da comunidade, que por sua vez, desejavam se diferenciar dos outros.

Segundo Ponce (2001), com o passar do tempo, surgiu uma divisão rudimentar do trabalho que distribuiu as tarefas em função de sexo e idade e a distribuição dos produtos, a administração da justiça, a direção das guerras, dentre outras coisas, foram exigindo, pouco a pouco, certas formas de trabalho sociais ligeiramente diferentes do trabalho *materialmente propriamente dito*.

Por outro lado, as modificações introduzidas na técnica – especialmente a domesticação dos animais e o seu emprego na agricultura, como auxiliares do homem – aumentaram o poder do trabalho humano na comunidade, que começou a produzir mais do que o necessário para o seu próprio sustento, aparecendo um excedente de produtos que acentuou as diferenças de “fortuna”.

Conforme o autor, com o surgimento das desigualdades de fortuna houve também o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros que já não se consideravam iguais. Neste contexto os fins da educação também deixaram de estar implícitos na estrutura total da comunidade; o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os “os organizadores” – cada vez mais exploradores – e os “executores” – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas.

Deste modo, ao surgir na tribo relações de dominância e submissão, a vida social se complicou até diferir bastante de individuo para individuo, de acordo com o lugar que cada um ocupava na produção, não sendo possível confiar a educação das crianças à orientação espontânea do seu meio ambiente.

A educação sistemática, organizada, dividida em espaços e tempos, surge, portanto, no momento em que a educação perde o seu primitivo caráter homogêneo e integral.

(...) O tempo realmente mostra muitas coisas e a mais importante é a sua condição de criação, de produção. O papel que exerce é de quem é conduzido, condicionado, determinado. A questão é que, muitas vezes, as próprias criações humanas escravizam. E o tempo passa a ser o condutor, e nós os conduzidos. (PARENTE, 2006, p.3)

Nota-se através do exposto, que a educação começa a ser entendida como marco de diferenciação entre as pessoas, isto é, como nem todos podem ter a mesma educação esta perde seu caráter homogêneo, passa a existir a necessidade de se criar um espaço, um currículo e um tempo para que esta ocorra, surge, portanto, um tempo escolar que destitui da educação seu caráter integral.

Como se viu, o presente estudo deseja esclarecer o fato de que o tempo e o espaço destinado à educação foram construídos historicamente, conseqüentemente o que se ensina neste tempo também foi limitado, pois não se pôde ensinar tudo que se aprendia na relação com os outros como acontecia nas sociedades primitivas se tempo e espaço foram delimitados.

No que se refere à construção do tempo escolar, esta também passou por várias transformações. Segundo Petitat (1994) aos poucos a instituição escolar foi ganhando a forma como se apresenta na atualidade. Na Idade Média exemplifica o autor, inexistia uma hierarquia temporal dos conteúdos, um ritmo regulamentado e generalizado para todos, a correspondência idade/série, estudos dirigidos a grupos etários específicos, a avaliação como forma de seleção.

A vida escolar não segue o ritmo de promoções anuais e de exames destinados a verificar a assiduidade do estudante e afasta-lo em caso de mau resultado. De acordo com seus próprios desejos e ambições, e, sem dúvida, também segundo recursos financeiros, ele permanecerá menos ou mais tempo junto a seu mestre. (PETITAT, 1994, p. 60)

Notemos que os processos seletivos eram de outra ordem, diferentes dos aspectos temporais rígidos que atualmente existem na organização escolar, aspectos estes produtores de processos excludentes.

O autor enfatiza que, a partir dos séculos XV e XVI, iniciou-se um processo lento e gradual de transformações nas concepções e práticas temporais da escola.

Mais tarde, a partir da segunda metade do século XV e durante todo o século XVI, a modificação dos conteúdos ensinados e a introdução de uma graduação sistemática nos estudos consuma definitivamente a ruptura com as antigas faculdades (...)

afastando-se, contra a vontade, dos cursos livres em proveito de uma rígida ordenação em graus e em classes escolares. (PETITAT, 1994, p. 77-78)

Desta forma, observa-se que a escola também foi sofrendo transformações durante a sua história, transformações essas que, em grande medida, determinaram o tempo escolar da atualidade.

Depois, este tempo é repartido em períodos anuais; horários estritos e bem carregados dividem as matérias pelos dias e horas. Relógios e sinetas, já presentes no século XV e muito difundidos no século XVI, marcam agora as atividades escolares. Os alunos dispõem de um tempo limitado para assimilar determinadas matérias, para entregar os temas e para apresentar-se aos exames. (...) A seleção escolar passa a ser munida de bases institucionais, do enquadramento temporal e das relações de imposição pedagógicas necessárias a seu desdobramento progressivo e contínuo. (PETITAT, 1994, p. 79)

Cabe lembrar, que a maneira como a escola organizou-se é decorrente das construções históricas que a determinaram; o tempo da escola é condicionado pelo *tempo* e este, condicionado pelos diversos tempos histórico-sociais. O tempo determina e é determinado, influencia e é influenciado, limita e é limitado.

A organização escolar, existente num determinado tempo e espaço, é influenciada pelos valores, interesses, concepções e necessidades históricas. As políticas educacionais formuladas, as práticas e posturas educacionais, as organizações impostas à estrutura educacional, sofreram e sofrem diversas modificações.

2. Algumas propostas de educação integral

Enquanto algumas pessoas solidificam as bases da instituição escolar vigente, outras encontram equívocos e propõem uma nova forma de organizá-la. Não foram poucas as pessoas que criticaram e criticam a maneira como a escola é organizada, seu curto espaço de tempo destinado à educação e a delimitação dos conteúdos a serem ensinados.

As controvérsias no campo educacional produziram e produzem novos argumentos, teorias e propostas para a educação que devem ser discutidos e analisados. De acordo com o interesse desse estudo, deseja-se ilustrar algumas das propostas que longe de aceitarem uma educação limitada e exclusiva de decisões dominantes, uma educação integral.

No bojo das correntes de pensamento educacional que tange a criação de uma educação integral, que pressupõe uma escola de tempo integral recorreremos a um breve estudo de como os anarquistas em suas concepções teóricas desenvolveram o conceito de uma educação integral.

Também será enfatizada a proposta da escola progressiva por Jonh Dewey que também fundamenta esta proposta educacional.

2.1. Princípios e fundamentos da educação integral numa perspectiva anarquista

O século XIX, ápice da modernidade, teve como utopia fundamental a emancipação humana. Neste momento, o positivismo viu nas conquistas científicas e tecnológicas a possibilidade desta emancipação, o socialismo por outro lado, a localizou numa revolução social que pusesse fim à exploração e dominação capitalistas.

No contexto desse desejo de emancipação humana surgiu o conceito de uma “*educação integral*”, que obteve ecos e interpretações diferenciadas pelas mais distintas correntes de pensamento educacional, dos reformistas católicos aos socialistas anticlericais.

No bojo do movimento socialista, o anarquismo também trouxe suas propostas ao campo educacional, seus escritos acerca da educação mostra-nos duas perspectivas: por um lado, a crítica do sistema burguês de ensino e por outro, a colocação de novas bases e objetivos libertários para a educação.

Começamos a falar sobre Pierre-Joseph Proudhon (1809 -1865) que foi o primeiro revolucionário a reivindicar para si o título de “anarquista”, resgatando seu sentido original “a negação da autoridade instituída”, usado de forma pejorativa na época da Revolução Francesa.

Para o filósofo anarquista a educação por ter a função de produzir o homem como uma representação das relações sociais, exerce a função mais importante da sociedade por gerar condições básicas de sua manutenção e perpetuação de sua existência. Porém, esta educação, exclusivamente é utilizada pelo Estado para formar as pessoas conforme determinados padrões preestabelecidos.

Segundo Gallo (2002), Proudhon de início defendia a idéia de que o Estado deveria fornecer a toda a população uma educação séria, abrangente, de qualidade e gratuita, entretanto, foi percebendo que essa gratuidade da instrução pública não passaria de uma grande mistificação.

(...) Proudhon vai percebendo que a educação que ele deseja nunca será oferecida pelo sistema capitalista, pois uma educação que tenha por base a liberdade, a justiça e a igualdade é completamente contrária às bases deste sistema, que são a dominação e a exploração. (GALLO, 2002, p.23)

A partir do exposto, nota-se que Proudhon começou a perceber que uma sociedade hierarquizada sempre preconizaria uma educação hierarquizada, o capitalismo sempre educaria apenas a camada da burguesia que destinada ao gerenciamento da sociedade, por outro lado, o povo sempre receberia o mínimo de instrução e consciência necessários para ser reconhecido como pertencente ao gênero humano.

Para Gallo (2002), a partir desta constatação Proudhon, parte da crítica à educação burguesa para a teorização de como deveria ser uma educação revolucionária, libertária e justa.

Alguns pontos básicos desta educação revolucionária seria a justiça na igualdade de oportunidades, a democracia em sua direção, o trabalho como instrumento de aprendizagem e a generalidade precedendo a especialização.

Para que a instituição de ensino seja o veículo da vivência da liberdade e da autonomia seria inconcebível que sua estrutura fosse burocrática e autoritária, o que seria uma contradição com os conteúdos trabalhados, realizando mais uma deseducação do que uma educação. Uma escola que queira ser o caminho para a liberdade deve ser, necessariamente, autogerida. Sua administração deve ser libertária, realizada pela própria comunidade e não hierarquizada. (GALLO, 2002, p.24)

Segundo o autor, Proudhon também propõe uma educação revolucionária que tome o trabalho manual como um instrumento de aprendizagem. “(...) tem-se, assim, uma educação muito mais completa, que não dicotomizará a realidade em duas facetas irrealis, se tomadas inarticuladamente: o racional e o físico” (GALLO, 2002, p.25).

Conforme Gallo (2002), para Proudhon seria necessário primeiramente fornecer a todos uma instrução geral, base necessária para qualquer especialização escolhida posteriormente. Para que a escolha por uma profissão especializada fosse uma forma consciente e não sob a pressão das circunstâncias, propôs uma educação pelo trabalho, além de geral, *politécnica*, isto é, o indivíduo deveria aprender as mais diversas técnicas de produção num contexto mais generalizado, podendo depois especializar-se em qualquer uma delas (notemos o caráter integral da educação almejada por Proudhon).

Proudhon prevê que as próprias fábricas deveriam ser escolas, seja onde se aprende a prática que será depois teorizada, seja o local de se aplicar as teorias anteriormente aprendidas. O sistema de educação revolucionária na ótica proudhoniana pressupõe uma integração muito grande entre as escolas e as fábricas. (GALLO, 2002, p.25)

O sistema de educação revolucionária na ótica proudhoniana muito tem a ver com a busca de superar uma educação compartimentada e por outro lado excludente, no terceiro capítulo veremos que as classes média e alta têm meios de proporcionar uma educação ampliada a seus filhos, mediante a matrícula em estabelecimentos de ensino privado, bem como o acesso e fruição de diversos outros espaços e oportunidades culturais, privados e

públicas, enquanto as escolas públicas oferecem conhecimentos limitados pelo currículo obrigatório, havendo uma grande diferença entre os conhecimentos adquiridos pela classe média e alta e a classe pobre.

Proudhon parte de uma educação geral (nota-se o caráter integral) para posteriormente poder ser especificar-se, parte do esforço da superação da alienação, condição fundamental do trabalhador no sistema capitalista de produção, nota-se a preocupação de uma educação mais abrangente que não se utilize de conhecimentos compartimentados para a realização da exclusão social, não seria isto o que falta em nossas escolas?

Por outro lado, Mikhail Bakunin (1814 – 1876), anarquista russo, discípulo de Proudhon, teve uma concepção materialista sobre a liberdade que embasou uma proposta importante no campo educacional no que se refere a uma educação integral.

Bakunin assim como Proudhon também parte da crítica a educação burguesa para a teorização de como deveria ser uma educação revolucionária, libertária e justa.

Conforme Gallo (2002), para Bakunin, o homem nunca poderá ser livre em uma sociedade capitalista, por basear-se na exploração e na desigualdade, que mantém boa parte da população em condições subumanas, para que uma minoria possa realizar-se. No entanto, mesmo essa parcela dominante, a rigor, não poderá se realizar como homem, pois a concepção de homem calcada na exploração é anti-social e anti-humana.

Se o explorado não é livre, tampouco o explorador o é. O homem vive um processo histórico de autoconstrução, de auto-realização, que se completará com a extinção das desigualdades e da exploração, quando todos os homens tiverem condições de desenvolver livremente todas as suas faculdades. (GALLO, 2002, p.17)

Segundo Gallo (2002), o máximo de liberdade, para Bakunin só ocorreria quando todos os indivíduos fossem livres, pois as liberdades se completam e se auxiliam à liberdade individual. Nesta concepção de liberdade a educação anarquista baseou seus projetos de uma pedagogia libertária.

Do ponto de vista libertário, a educação existente na época, estatal ou particular, não ensinava a conhecer o mundo, mas certo conhecimento do mundo, que dava a segurança de viver num mundo sem mistérios, mas que levava ao medo do risco, à extenuação da criatividade, da originalidade e da liberdade.

Se lembrarmos que a educação sistemática, organizada, dividida em espaços e tempos, surge no momento em que a educação perde o seu primitivo caráter homogêneo e integral, veremos que o ponto de vista libertário ao explicitar que a educação da época ensinava a conhecer parte do mundo, confirma o caráter excludente desta educação com conteúdos limitados e escolhidos pela parcela dominante da sociedade, que não permite aprender grande parte da realidade em que se vive.

Para Bakunin (1979), o saber na educação burguesa era compreendido como um dos sustentáculos do poder, sendo o domínio do conhecimento a base do domínio econômico.

Poderá a emancipação das massas operárias ser completa, enquanto a educação que as massas recebem for inferior àquela dada aos burgueses, ou enquanto houver uma classe qualquer em geral, numerosa ou não, mas que, pelo seu nascimento, seja chamada aos privilégios duma educação superior e duma instrução mais completa? (BAKUNIN, 1979b, p.32)

É importante notar que a educação ao perder seu caráter integral os conteúdos escolhidos para serem transmitidos possuem objetivos explícitos que geram vantagens a uma pequena parcela da população e Bakunin já denunciava isto em seus escritos.

De acordo com o anarquista russo, a burguesia objetivava manter as massas na ignorância de modo a não adquirirem condições práticas de auto-organização, de reivindicação dos direitos dos quais nem tomam conhecimento, isto é, a educação da época fazia o papel de transmitir somente os conhecimentos que não atingissem os interesses da burguesia e inculcar valores e respeito aos ideais desta.

Desta forma, para Bakunin (1979), para se acabar com as desigualdades era necessário que o saber fosse distribuído integral e igualitariamente para toda a sociedade, em que todos dominassem todo o conhecimento disponível.

(...) é óbvio que uma sociedade libertária deve educar para a liberdade, mas uma sociedade destas só pode existir se as massas lutarem para sua construção, o que só farão se estiverem conscientes, consciência esta que se adquire através da educação (via instrução ou não). (BAKUNIN, 1979b, p 26)

Cabe enfatizar que para o anarquista russo a luta pela conquista da liberdade deveria surgir do próprio povo, como desejo e necessidade deste e não de uma vanguarda que dirigisse as massas, já que estas objetivariam os próprios interesses.

Enfim, de acordo com Gallo (2002), conforme a concepção de Bakunin a educação e a instrução são de fundamental importância para a conquista da liberdade, já que são através destas que as pessoas entram em contato com toda a cultura já produzida pela humanidade. A educação desta forma assume um importante papel de desalienação, importante na luta pela liberdade.

Mas como seria esta educação tão almejada por Bakunin, e que fundamenta a criação de uma educação integral?

Segundo Gallo (2002), as características da educação revolucionária, apontada por Bakunin possuíam duas facetas fundamentais: educar integralmente ao homem, e educar para a liberdade.

De acordo com o autor, Bakunin acreditava que uma educação libertadora deveria ser uma educação em que na própria atividade pedagógica os alunos e os professores fossem iniciados num gradativo processo de convivência livre e autêntica. Para isto seria necessário que estes se conhecessem por inteiro: como um corpo, como uma consciência, como um ser social, tudo isso integrado e articulado, ou seja, uma educação para a liberdade deveria ser também uma *educação integral*, em que o homem se percebesse e se conhecesse em todas as suas facetas e características.

Bakunin (1979), também enfatizava que, uma educação integral e libertadora deveria ter por objetivo, a integração do trabalho manual e do trabalho intelectual, superando esta dicotomia.

(...) a ciência do sábio se tornará mais fecunda, mais útil e mais vasta quando o sábio deixar de ignorar o trabalho manual, e o trabalho do operário instruído será mais produtivo que o do operário ignorante. Donde se conclui que, no próprio interesse tanto do trabalho como da ciência, é necessário que não haja mais operários nem sábios, mas apenas homens. (BAKUNIN, 1979b, p. 38)

Notemos que segundo o autor, a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, através de uma educação integral, significaria a superação da alienação em que todo trabalhador teria plena consciência de seu trabalho e todo planejador também dominaria as técnicas manuais de produção.

Com base nos escritos de Bakunin podemos dizer que a educação anarquista era caracterizada com a finalidade de destruir através da ciência e de seu exercício democrático as falsas idéias e os preconceitos criados pela burguesia que tentavam manter a estrutura social de exploração, e com a busca de superação de uma educação limitada, heterogênea e dicotomizada.

Bakunin e Proudhon partem de um mesmo objetivo na busca de uma educação revolucionária, mais geral e integral em contraste com a existente de suas épocas, a diferença é que enquanto Proudhon parte da criação de uma educação politécnica ao propor uma educação revolucionária, Bakunin, se preocupa com a conscientização das massas de seu estado de alienação, para realizar essa superação.

Segundo Gallo (2002), ambos almejavam uma educação mais completa, vamos dizer integral. Assim como Proudhon, Bakunin reconhece na educação a função de formar as pessoas de acordo com as necessidades sociais, e busca a partir disso atacar os objetivos da educação burguesa de perpetuar a sociedade de exploração.

(...) ela ensina os burgueses a explorar, dominando todos os conhecimentos disponíveis e não vendo outro modo de vida possível; e ensina as massas proletárias a permanecerem dóceis à exploração, não se rebelando. A escola passa então por um instituição perversa, um aparelho de tortura que mutila alguns membros para moldar o homem segundo seus injustos propósitos. (GALLO, 2002, p. 28)

O conceito de educação integral que foi sendo desenvolvido no seio do movimento anarquista muito pode nos levar a reflexão, sobre o real sentido da atual organização temporal da escola e a importância e necessidade da “(re)criação” de uma educação integral.

Muitos princípios dizem respeito aos objetivos que a educação integral nos moldes anarquistas deve exercer. Conforme os anarquistas, o conhecimento equivale a poder e a educação torna-se uma tática de luta, na medida em que pode igualar, em termos de saber, explorados e exploradores - se a educação é justa, o conhecimento deixa de ser um fator de dominação - uma educação integral e homogênea, seria o fato de o processo educativo ter a responsabilidade de contribuir para a superação da alienação.

No que tange concepção e a prática da educação integral, segundo Gallo (2002), na perspectiva anarquista, estas foram articuladas à partir de três instâncias básicas: a educação intelectual, a educação física (subdividida em esportiva, manual e profissional) e a educação *moral*.

De acordo com os interesses desse estudo e a partir dos estudos realizados por Gallo (2002), estas instâncias serão analisadas a seguir:

Conforme o autor, uma das principais críticas dos anarquistas à educação tradicional referia-se ao seu "intelectualismo", para eles a educação intelectual deveria ser fundamental para garantir a todos o acesso ao patrimônio cultural humano, porém, as três instâncias - educação intelectual, física e moral - deveriam ser tomadas todas no mesmo plano.

De acordo com Gallo (2002), por serem influenciados pelas teses positivistas, os anarquistas defendiam, em relação a educação intelectual, um processo educativo que partisse da inquietação e a curiosidade. A educação intelectual deveria privilegiar a construção pessoal do conhecimento.

(...) teríamos o que seria possível chamar de uma “pedagogia da pergunta”: estimular muito mais a colocação de boas questões e a busca de respostas, em lugar de ditar as lições, respondendo antes mesmo que as crianças pensem em perguntar. (GALLO, 2002, p.34)

Por outro lado, a educação física compreendia três aspectos: uma educação recreativa e esportiva, uma educação manual e uma educação profissional.

A recreativa e esportiva tinha como funções básicas a socialização e os exercícios corporais, para melhor conhecimento do corpo e seus limites, além do amadurecimento físico: “(...) Os exercícios e jogos deveriam ser sempre coletivos e, em lugar de visar a competição pura e simples, estariam voltados para a solidariedade”. (GALLO, 2002, p.35).

A educação manual objetivava aquilo que atualmente chamamos de refinamento sensório-motor:

(...) Com as crianças menores, a prática era levá-las para os laboratórios e oficinas, para que fossem se familiarizando com objetos, equipamentos, etc., e, ao mesmo tempo, fossem cada vez mais afinando sua percepção sensorial e desenvolvendo habilidades manuais. (GALLO, 2002, p 35)

A educação profissional concretizaria o conceito de *politécnica*, defendido por Proudhon, isto é, teria por objetivo a formação profissional do futuro trabalhador, para que este pudesse encontrar uma boa colocação no mundo do trabalho.

(...) é fundamental que ele possa escolher dedicar-se a uma atividade que lhe dê prazer e que possa se desenvolver competentemente, quanto porque só o conhecimento do universo da produção em seu sentido global pode possibilitar a superação da alienação do trabalho parcelado capitalista. (GALLO, 2002, p 36)

Por fim, a educação moral no contexto da educação integral anarquista organizava-se em torno da vivência cotidiana da comunidade escolar através da solidariedade e da liberdade, como forma de organizar uma nova prática social: “A intenção com a educação moral era a de criar, na prática das relações cotidianas, uma nova moralidade, que privilegiasse o exercício da liberdade e da solidariedade, além do respeito e da igualdade”. (Ibid., p.37)

Enfim, a partir do exposto, podemos concluir que a proposta de educação integral nos moldes anarquistas pode ser considerada de muito valor no que se refere à construção de uma educação (em tempo) integral nos dias atuais. Podem-se considerar válidas e permanentes as críticas dos anarquistas e suas propostas de aperfeiçoamento no processo educacional.

Uma educação integral é fundamental nos dias atuais, um meio para que as escolas possam abandonar o modelo que vigora de transmissão de informações.

A educação na perspectiva anarquista nos mostra a importância de se criar uma educação intelectual voltada para o processo e não para o produto, que privilegie a curiosidade; em termos de formação profissional, a necessidade de profissionais flexíveis, dinâmicos e sempre em evolução pode ser atendida pela politécnica. E a presente crise de valores nos dias atuais nos mostra a necessidade de uma mesma busca de alternativas que tratava a educação moral nas experiências libertárias.

Enfim, a visão anarquista de educação nos apresenta a importância de se criar uma educação em outros moldes, não compartimentada em conteúdos pré-determinados conforme os desejos de uma classe dominante, mas comprometida com a formação integral de todos envolvidos no processo educacional. Parafraseando Gallo “uma educação comprometida com a transformação dos valores, com a construção da liberdade, preocupada com a formação de seres humanos plenos e conscientes tem muito a resgatar da educação integral em moldes anarquistas”.

3. Dewey e a escola progressiva

Dewey não fez parte dos pensadores anarquistas, contudo suas reflexões sobre a educação têm muito a se identificar com uma proposta de educação integral. Filósofo do século XIX contribuiu intensamente para a divulgação dos princípios do que se chamou de *Escola Nova* - a educação não deve ser realizada pela instrução, mas pela ação.

A pedagogia de Dewey também apresenta muitos aspectos inovadores, distinguindo-se especialmente pela oposição à escola tradicional, contudo, deve-se enfatizar que diferente dos anarquistas, ele não questiona a sociedade e seus valores como estão propostos no seu

tempo. Sua teoria representa plenamente os ideais liberais, sem se contrapor aos valores burgueses, acabando por reforçar a adaptação do aluno à sociedade.

Para estudarmos a escola progressiva partiremos do estudo de Cunha (1994) sobre os princípios e fundamentos da escola defendida por Dewey.

Segundo o autor, Dewey faz uma grande crítica a educação tradicional, principalmente no que se refere a ênfase dada ao intelectualismo e a memorização, para o filósofo, o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, mas está dirigido para a experiência. O fundamento central do pensamento deweyano é que o organismo não fica inerte esperando que alguma coisa o impressione do exterior, ao contrário, age sobre a meio ambiente de acordo com sua estrutura, simples ou complexa.

De acordo com Cunha (1994), para Dewey, o que estabelece o conhecimento que o homem irá formalizar é o processo de interação entre o organismo biológico e o meio sócio-cultural. A educação nesta perspectiva deve ter por finalidade propiciar condições para que o indivíduo resolva por si próprio seus problemas, e não as tradicionais idéias de formá-lo de acordo com modelos prévios, ou mesmo orientá-la para um porvir.

(...) Na concepção deweyana, educar não é um mero procedimento pelo qual se instrui as crianças para que reproduzam determinados conhecimentos. Educar é pôr o indivíduo em contato com a cultura a que pertence e, mais do que isto, é prepará-lo para discernir situações que exijam reformulações e para agir em consonância com estas necessidades de transformação. (CUNHA, 1994, p. 38)

Pode-se perceber que sendo o conceito de experiência um fator central de seus pressupostos, a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida, ou seja, vida-experiência e aprendizagem estão unidas, de maneira tal, que a função da escola encontra-se em possibilitar uma reconstrução permanente da experiência feita pela criança.

Conforme o exposto, podemos entender por educação progressiva, uma educação que se baseia no crescimento constante da vida, que se consolida na medida em que o conteúdo da experiência vai sendo aumentado, assim como o controle que podemos exercer sobre ela.

A concepção de desenvolvimento por Dewey entra em conflito com a corrente educacional que considera a educação como preparação, de acordo com Cunha (1994), para Dewey, não há necessidade de se preparar o educando para o futuro, pois se a escola no presente propiciar experiências duradouras e saudáveis para o desenvolvimento da criança, esta será capaz de lidar com o futuro:

Se o ambiente, na escola ou fora dela, fornecer as condições que ponham adequadamente em ação as aptidões do imaturo, é certo beneficiar-se com isso o futuro, que é produto do presente. O erro não está propriamente em cuidar-se da preparação para as futuras necessidades e sim em tornar essa preparação a mola real do esforço presente. (CUNHA, 1994, p. 47)

Para o autor, o que distingue a educação proposta por Dewey baseada em experiência da educação tradicional é o fato de que as condições encontradas na experiência atual do aluno são utilizadas como fontes de problemas e na escola tradicional a fonte dos problemas está fora da experiência dos alunos.

Nota-se a visão de uma educação não condicionada com o objetivo de “vir a ser” do educando, mas objetivando o desenvolvimento através do processo de convivência e aprendizado na vivência da escola, construindo o indivíduo para a vida nas suas vivências diárias, de modo a não separar o mundo desta, mas vivê-lo juntamente com ela.

A proposta educacional de Dewey pode-se relacionar a uma teorização de uma educação integral, na medida em que vê na escola, não uma preparação para o porvir, mas um meio de oferecer experiências condizentes à vida do aluno, para que este se desenvolva a partir de necessidades atuais. Pensemos que para concretizar esta educação, não basta apenas escolher algumas disciplinas aleatoriamente, mas oferecer na escola um ensino integral condizente à vivência em sociedade.

Enfim, a partir do breve estudo sobre concepções diferentes de educação – a defendida pelos anarquistas e a defendida por John Dewey – ambas perfazendo a idéia de uma educação integral comprometida com o real desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos,

veremos adiante como alguns desses pensamentos influenciaram de uma certa forma algumas propostas educacionais no Brasil, em especial os pensamentos de Dewey.

No segundo capítulo, portanto, veremos como os pensamentos de Dewey influenciaram a educação brasileira dos anos 30, e como algumas propostas realizadas no Brasil de uma nova maneira de se organizar o tempo destinado a educação e os conteúdos referentes a esta perpassaram indiretamente os ideais anarquistas.

A EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NO BRASIL

A educação em tempo integral pode ser vista como uma demanda dos dias atuais que coloca a necessidade da criança permanecer na escola em um tempo "total" ou "inteiro", ou seja, tendo uma média de oito horas de atividades escolares por dia. Contudo, devemos lembrar que a educação em tempo integral envolve o conceito de “educação integral”, que por sua vez, envolve uma concepção menos quantitativa em relação à contagem de tempo, e mais qualitativa em relação ao conteúdo educacional. Nesse caso, a qualidade do ensino/aprendizagem liga-se tanto à quantidade do tempo diário de escolarização quanto à possibilidade da escola oferecer muito mais do que o simples aprender a ler, escrever e contar.

Os conceitos de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral fundamentam-se em princípios políticos ideológicos de natureza semelhantes, fazendo com que ambos se confundam e também se complementem.

Neste trabalho ao citar educação em tempo integral deixando o termo “em tempo” em parênteses é uma maneira de esclarecer a distinção e ao mesmo tempo a união da concepção de educação integral que conseqüentemente pode pressupor uma educação em tempo integral.

Assim sendo, neste capítulo serão analisadas algumas propostas educacionais no ensino fundamental brasileiro que se basearam na concepção de educação integral e na questão da educação em tempo integral.

1. A influência dos pensamentos de Dewey na educação brasileira dos anos 30

A influência dos pensamentos de Dewey na educação brasileira dos anos 30 a 60 do século XX foi destacada na presença do educador Anísio Teixeira, que defendia a implantação de instituições escolares que teriam como meta a Educação Integral.

Anísio Teixeira tinha suas premissas educacionais fundamentadas nas teorias de Dewey, dentro do movimento conhecido como Escola Nova, que reivindicava uma escola pública, gratuita, obrigatória e leiga que assegurasse o direito individual de educação integral sem distinção de classes e situação econômica.

O movimento da Escola Nova representou a tomada de consciência por parte dos educadores da década de 1930, de adequação da educação ao tipo de sociedade e a forma assumida pelo desenvolvimento brasileiro desse período, ou seja, o entendimento da defasagem entre a educação e o desenvolvimento.

Anísio a partir desta constatação propôs que a escola educasse, formasse hábitos, cultivasse aspirações e preparasse a criança para sua civilização.

Desta forma, o educador baiano implantou na década de 30, no estado do Rio de Janeiro, cinco escolas experimentais norteadas pelos seus pressupostos educacionais, sendo que uma destas - a Escola México – viveu a experiência de semi-internato.

As propostas educacionais do educador Anísio Teixeira ampliaram a função da escola, conferindo à educação um papel social e cultural de destaque na sociedade, em que o objetivo educacional não se restringia apenas ao ensino da leitura, escrita e contagem.

A transformação das escolas em “casas de educação” que dariam aos alunos oportunidade de apropriarem-se de elementos básicos da cultura nacional é um dos desafios da proposta anisiana para a educação.

1.1. A administração de Anísio Teixeira no campo educacional

Nos anos 1920, com a crescente industrialização e a urbanização em todo o mundo, a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento levou intelectuais brasileiros a se interessar pela educação — vista como elemento central para remodelar o país.

A escola primária dos anos 10, 20 e 30, aos poucos foi se compondo a partir de novas necessidades sociais, que exigiam que o ensino fosse repensado. Neste período com uma intencionalidade ordenadora cada vez mais explícita, ao se integrar ao projeto político do país, uma nova escola deu início a uma série de ações pedagógicas que tiveram como objetivo formar novos hábitos e atitudes.

A escola primária, comprometida com os ideais republicanos que buscavam a consolidação de uma nação moderna e industrializante, começou a funcionar como um sistema de ensino que, se impunha como poder regenerador com função de moralizar, civilizar e consolidar a ordem social:

(...) É desse período a constituição dos pelotões de saúde e do círculo de pais e professores que, com funções muito claras, atuam na escola procurando disseminar um comportamento disciplinador que visa influenciar não apenas os alunos, mas, também as suas famílias. (CHAVES, 2002, p.45)

Desta forma, a escola passou a adquirir um papel social e cultural grande, propiciando a formulação das bases do que ficou conhecido como sendo a educação integral: em que a escola não deveria se limitar a ensinar a ler, escrever e contar, mas juntamente desenvolver nas crianças uma série de hábitos.

No Rio de Janeiro – antigo Distrito Federal – durante o período de 1922 a 1935, foi desenvolvido através de seus diretores de instrução pública, um conjunto de medidas pedagógicas que objetivaram a consolidação não apenas da escola primária, mas de todo um sistema de ensino que prosseguia com a escola secundária e se estendia até a universidade.

Com base em uma série de inovações pedagógicas, a escola dessa época fixou uma nova tradição pedagógica, que marcou a história da educação desta cidade:

Em 1924 se inicia, no Rio de Janeiro, a fase mais intensa de reconstrução de semelhante estado de coisas. Um período laborioso de estudo, exame de consciência e experimentação parcial de soluções, procurando um ajustamento dos meios aos fins que precede a reforma totalitária e de perspectivas mais corajosas de 1928. (TEIXEIRA, 1930, p.150)

A implementação dessas inovações pedagógicas foram pautadas pelos princípios da Escola Nova, e foram sendo realizadas passo a passo, de acordo com os princípios de cada um dos três administradores da instrução pública do antigo Distrito Federal entre os anos de 1922 a 1935: Carneiro Leão (1922 – 1926), Fernando de Azevedo (1927 – 1930) e Anísio Teixeira (1931 – 1935).

No que tange a administração de Anísio Teixeira, pode-se dizer que, sua administração foi uma continuidade do que Carneiro Leão iniciou e Fernando de Azevedo aprofundou.

Anísio Teixeira procurou elaborar seu projeto educacional para o antigo Distrito Federal objetivando transformar o “aglomerado” de escolas em um sistema de ensino organizado e planejado de acordo com os princípios da escola progressiva, ou seja, da escola formulada por Dewey de quem foi aluno ao fazer um curso de pós-graduação nos Estados Unidos.

Para isto, o educador baiano, esboçou um plano de remodelação das escolas, e por meio do Decreto n.3763 de 1º de fevereiro de 1932, implementou um conjunto de modificações no interior do Departamento de educação do antigo Distrito Federal, nas quais foram criadas várias superintendências e divisões de ensino, objetivando tirar o professor de seu isolamento, ligando-o ao sistema educacional como um todo.

Destacaram-se entre as reformulações educacionais realizadas: a criação das divisões de prédios e aparelhamentos escolares, das bibliotecas, do cinema educativo e do instituto de pesquisas e a implantação das superintendências de educação física, recreação e jogos, de ensino, desenho, artes aplicadas, de educação musical e artística.

Em relação aos métodos de ensino, Anísio Teixeira incentivou a criação de cinco escolas experimentais que deveriam desenvolver novas formas de ensinar a aprender, que serão comentadas a seguir:

1.2. As cinco escolas experimentais

Segundo Anísio Teixeira, as cinco escolas experimentais deveriam ser verdadeiros laboratórios, devendo ensaiar e experimentar novos métodos, com grande proveito para as crianças e professores. O educador ao compará-las com outras escolas da rede afirmava:

As condições das escolas são perfeitamente idênticas, em relação ao magistério, as instalações materiais e o corpo discente, às demais escolas do Distrito Federal. As únicas diferenças se encontram no propósito de ensaiar integralmente um novo método, nos estudos e debates que ali se realizam (...). (TEIXEIRA, 1930, p.203)

As escolas experimentais foram nomeadas: Bárbara Otoni, Manuel Bonfim, México, Argentina e Estados Unidos e expressariam a concretude das idéias pedagógicas de Anísio Teixeira, além de terem como fundamento os princípios educacionais de Dewey e as formulações de Kilpatrick sobre o significado da escola no mundo moderno, tornando o seu processo de aprendizagem algo instituído por meio de uma série de atividades guiadas pelo interesse do aluno.

As matérias, principalmente nessas escolas, deixariam de ser simples meios para se atingir determinados comportamentos idealizados e passariam a ser compreendidas como algo que na prática deslancharia novos modos de comportamentos obtidos através de uma postura ativa frente ao conhecimento que, por sua natureza, se reconstruía permanentemente junto com a própria atividade. (CHAVES, 2002, p. 49)

De acordo com os princípios da escola progressiva, (já comentada no primeiro capítulo), que deveria ser disseminado em todas as escolas do antigo Distrito Federal e em especial nas escolas experimentais, tanto o professor quanto o aluno deveriam ter mais autonomia na elaboração de seu programa escolar que, ao se basear no interesse do aluno,

extinguiria a aprendizagem isolada, vinculando-a de vez a um processo integral que ligasse constitutivamente aluno, professor, conhecimento e experiência.

Aprender deveria deixar de ser simples memorização e passaria a significar a posse de um novo modo de agir, implicando a própria modificação do comportamento e do pensamento: “(...) *Não se aprende senão aquilo que pratica. Aprender é um processo ativo de reagir a certas coisas, selecionar as reações apropriadas e fixa-las depois em nosso organismo. Não se aprende por simples absorção (...)*”. (TEIXEIRA, 1930, p.21)

Assim sendo, as cinco escolas experimentais se organizariam a partir do método ativo que, em função das diretrizes da diretoria da instrução, se mantinha flexível para garantir as especificidades de cada uma delas.

Três das escolas experimentais (México, Estados Unidos e Argentina), se estruturariam pelo “*sistema Platoon*”, isto é, a partir de um horário rodízio que previa não só o aumento das matérias como, a reorganização do horário escolar com base em dois ou três pelotões de alunos. Adiante adentraremos sobre este sistema.

1.3. O Sistema Platoon:

O sistema Platoon foi criado nos Estados Unidos, nos primeiros anos do século XX, e tinha por objetivo estruturar o ensino sob o ponto de vista do trabalho, do estudo e da recreação, uma vez que se acreditava que a educação deveria abarcar todos os aspectos da natureza infantil.

Anísio Teixeira teve conhecimento desta proposta em sua visita aos Estados Unidos nos anos de 1927 a 1928, e resolveu experimentá-la no Brasil (nas escolas experimentais), dando um novo formato à educação do antigo Distrito Federal.

Conforme Chaves (2002), essa nova forma de organizar o ensino previa um aumento do número de disciplinas, que deveriam ser ministradas em ambientes variados: parques recreativos, jardins, piscinas, salas de desenho e música, laboratórios, oficinas de carpintaria e mecânica e auditório, indicando que o projeto arquitetônico dessas escolas deveria ser idealizado em conformidade com as novas exigências pedagógicas:

Nascia dessa nova estrutura uma concepção diferente do espaço escolar que entendia a aula como alguma coisa que envolvia o aluno diretamente nas atividades escolares, que deveriam ser ministradas de forma viva e variada. E ainda, a essa concepção integral de ensino somava-se o fato de que algumas instituições externas com fins educacionais – escotismo, igrejas, associação Cristã dos Moços – associavam-se à escola, tornando suas atividades partes integrantes do programa escolar. (CHAVES, 2002, p.52)

Segundo o autor, essas inovações que reestruturaram a escola, não apenas aumentou sua capacidade de matrícula em 40%, como estendeu o tempo diário de suas atividades em 20%, indicando que tanto a preocupação com o número de alunos matriculados quanto a questão temporal ligavam-se à proposta de educação integral que se queria implementar.

O sistema *Platoon* adaptado à realidade nacional e implantado nas escolas experimentais, apesar de caracterizar-se apenas como uma forma de organização administrativa, não determinante das diretrizes de aprendizagem, acabou por se constituir em uma estrutura organizacional que se ligava constitutivamente às questões pedagógicas:

Essa ligação entre o administrativo e o pedagógico estrutura as escolas em dois ou três pelotões de alunos que, com um horário-rodízio, teriam aulas nas salas fundamentais (português, matemática) e nas salas especiais (ciências, geografia, história, desenho, auditório, biblioteca, jogos e música), o que demonstra uma outra concepção de ensino, uma vez que elimina a idéia de sala de aula como algo fixo, estático e previsível, onde cada turma tem apenas uma professora. (CHAVES, 2002, p.52)

Conforme o autor, nesta nova estrutura de ensino, o auditório era visto como um espaço que unificava a escola, de modo que, era compreendido como uma espécie de matéria, com um professor responsável, e onde uma vez por semana se tornava o local “de ponto de reunião entre todas as matérias”, em que os alunos utilizariam os conhecimentos adquiridos na vida prática (social). A biblioteca também fazia parte da grade curricular, e semanalmente as crianças deveriam visitá-la.

(...) pretendia-se que a formação integral veiculada nessas escolas preparasse as crianças para a vida. Portanto, as escolas que adotam esse sistema se estruturam a partir das novas exigências sociais que também as obrigam a conceber o seu programa pedagógico de forma mais rica e mais ampla. E são as atividades em torno da saúde, do estudo, do trabalho e da recreação que norteiam as ações pedagógicas dessas escolas que, além do conteúdo, se constituem pela organização de festas cívicas, tardes de poesia no auditório, concursos de matemática, português e estudos sociais, passeios de cunho pedagógico ao longo da cidade e de cantos orfeônicos e pelotões de saúde. (CHAVES, 2002, p.55)

As inovações pedagógicas do sistema *Platoon* procuraram, ao mesmo tempo, tornar a escola um espaço mais agradável e elevar a qualidade do ensino por meio de sua especialização e diminuição do número de alunos em sala aula. Todavia, as escolas com o sistema *Platoon*, criadas por Anísio para serem “escolas laboratórios”, se constituíram como tal, mais por ampliar o próprio significado da escola, aumentando seus objetivos e criando atividades diversas objetivando inserir a criança no meio social, do que por revolucionar o seu método de ensino que permaneceu valorizando os conteúdos, a memorização e as definições.

Destarte, pode-se dizer que, a educação integral promovida nos anos 30 por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, inspira a educação de tempo integral dos dias atuais, porém muito mais pelo seu modo globalizado de enxergar o ensino, do que pelo seu tempo escolar integral que, apesar de tudo, já naquela época constituía-se como uma possibilidade para o futuro de uma escola primária de boa qualidade.

Deve-se lembrar que, apesar do fato de uma das escolas experimentais - “México”. -, experimentar com um de seus pelotões um horário escolar diário de tempo integral, este ainda não era uma exigência nem pedagógica nem social dos anos 30, mas a finalização de um processo relativamente longo de sedimentação de todo um sistema escolar cujo ensino primário deveria oferecer mais do que a simples leitura e escrita.

Contudo, a Educação Integral promovida por Anísio Teixeira é a inspiração para a Educação em Tempo Integral, vista como uma possibilidade de se construir uma escola de qualidade. Foi neste sentido que surgiram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)

– que serão abordados a seguir - inicialmente no estado do Rio de Janeiro, na década de 1980, com o objetivo de trabalhar com educação integral em tempo integral.

2. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)

Os CIEPs foram Instituições idealizadas no Brasil para a experiência de escolarização em tempo integral, voltadas para as crianças das classes populares, tentando atender as suas necessidades e interesses. Foram criados na década de 80 por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola e tinham por objetivo proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular.

No período de retomada da democracia no Brasil, época de intensa agitação política foi gestado o Programa Especial de Educação (PEE) que implantou o horário integral em escolas públicas do Rio de Janeiro.

O PEE foi concebido e implantado nos anos de 1983 a 1986, no primeiro governo Leonel Brizola, sob a orientação de Darcy Ribeiro, com o objetivo de superar os enormes obstáculos representados pela escola existente, avaliada como "seletiva, elitista, excludente e desonesta" e que apesar de receber massivamente as crianças populares, as tratava como se fossem iguais às oriundas dos setores privilegiados, as excluindo da escola.

“(…) tamanho fracasso educacional não se explica, obviamente, pela falta de escolas - elas estão aí, numerosíssimas - nem por falta de escolaridade, uma vez que estão repletas de alunos, sobretudo na primeira série (...). Muitos fatores contribuem para esse fracasso (...) Mas a razão causal verdadeira não reside em nenhuma prática pedagógica. Reside, sim, na atitude das classes dominantes para com o nosso povo” (RIBEIRO, 1986, p.13).

Nota-se que o diagnóstico do sistema educacional realizado na época identificava como principal problema a ser enfrentado, a necessidade de se criar uma nova escola que pudesse atender às necessidades e características das crianças das camadas populares.

O problema educacional não consistia na inadequação do modelo de escola vigente em razão de problemas relativos a “faltas em geral”, isto é, a falta de salas e instalações apropriadas, falta de material didático, exigüidade de tempo letivo, falta de formação adequada dos professores, mas da incapacidade para absorver as grandes massas da população brasileira que chegavam às escolas públicas urbanas e que eram de uma certa forma excluídas pela razão de a escola ter um caráter elitista.

(...) Ocorre, porém, que todos vão à escola e ali competem; mas o menino rico não tem, jamais, de lutar pelo sustento, nem de cuidar dos irmãos, e raramente cai na delinqüência. Nessas circunstâncias, um desempenho natural e inevitável é valorizado e premiado pela escola; o outro é severamente punido. Frente a esses fatos, precisamos começar a reconhecer e proclamar que temos uma escola primária não só seletiva, mas elitista. Com efeito, ela recebe as crianças populares massivamente, mas tratando-as como se fossem iguais às oriundas dos setores privilegiados, assim as peneira e exclui da escola. (RIBEIRO, 1986, p.14)

O tempo disponível para o atendimento dos alunos também era identificado como a mais perversa forma de reproduzir o caráter elitista da escola:

Um fator importante do nosso baixo rendimento escolar reside na exigüidade do tempo de atendimento que damos à criança. Este ângulo da questão merece especial atenção. A criança das classes abonadas que têm em casa quem estude com ela, algumas horas extras, enfrenta galhardamente esse regime escolar em que quase não se dá aulas. Ele só penaliza, de fato, a criança pobre oriunda de meios atrasados, porque ela só conta com a escola para aprender alguma coisa (...). (RIBEIRO, 1986, p.13)

Como resposta governamental aos desafios enfrentados pelo ensino no Estado do Rio de Janeiro, através do PEE (Programa Especial de Educação), o governo então, se propôs a realizar várias metas:

(...) garantia mínima de cinco horas de permanência na escola; promoção de cursos de reciclagem para os professores; produção do material didático destinado à alfabetização e à 5ª série; oferecimento de, no mínimo, uma refeição diária completa aos alunos das escolas públicas; fornecimento de material didático aos alunos necessitados; fornecimento de assistência médico-odontológica aos alunos, nas próprias escolas; construção de quinhentos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) até março de 1987; criação de um programa de Educação Juvenil no horário noturno, para jovens de quinze anos e mais; criação de escolas de demonstração em diferentes localidades do Estado; reformulação e regulamentação da carreira do magistério. (PARO, 1988, p. 19)

No âmbito do programa, o CIEP foi tido pelo discurso oficial como o projeto mais arrojado:

O CIEP inaugura uma nova etapa na história da educação de base em nosso país: aquela em que os direitos das crianças começam a ser efetivamente respeitados, mediante a oferta de um programa educacional integrado, capaz de realmente mobilizar para a aprendizagem o potencial dos alunos. Em contraste com as escolas superlotadas, o CIEP é uma verdadeira escola-casa, que proporciona a seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula com recreações, esportes e atividades culturais. (RIBEIRO, 1986, p. 47)

Desta forma, á partir dos anos 80, foi criado no Rio de Janeiro, no decorrer de duas gestões estaduais (83/86 e 91/94), um conjunto de escolas públicas de tempo integral, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), com concepção administrativa e pedagógica próprias, que tinham por objetivo promover um salto de qualidade na educação fundamental do estado.

Conforme Darcy Ribeiro, a saída para reduzir a injustiça social brasileira, era a criação de uma escola com no mínimo seis horas diárias de atividades e funções que fossem além do ensino e da aprendizagem, que por sua vez, fosse um espaço de instrução, orientação artística, desenvolvimento das ciências, assistência médica, odontológica e alimentar e práticas diárias orientadas, como tomar banho ou escovar os dentes. E, principalmente, um local para formar o cidadão crítico. Abaixo foto de um CIEP do Rio de Janeiro, nota-se que seu espaço físico busca atender as expectativas citadas acima.

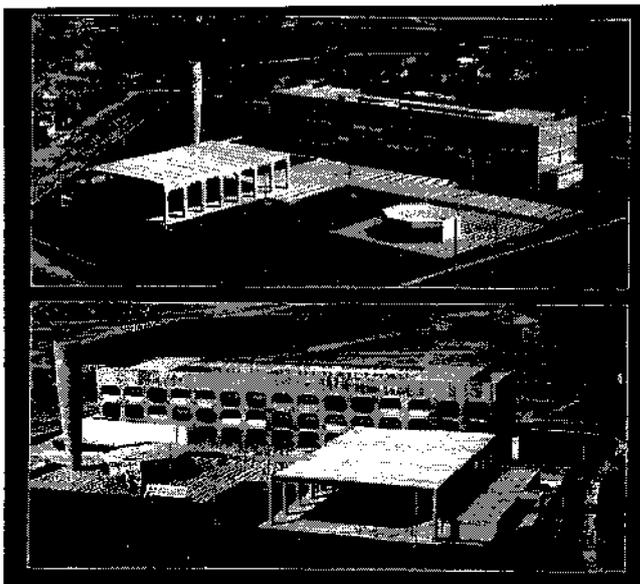


Fig. 1- CIEPs do Estado do Rio de Janeiro (CIEP Padrão acima e CIEP Compacto abaixo).
Fonte: RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. RJ : Bloch Editores S.A., 1986.

Num folheto informativo do programa, essa nova escola em tempo integral era assim apresentada:

Partindo de uma concepção mais abrangente da função escolar, cada CIEP trabalha para recuperar o papel político e social da escola no contexto de uma relação mais ampla com a comunidade. A escola integra-se à comunidade, contribuindo com a educação coletiva. Os pais dos alunos são chamados a discutir com os professores a educação de seus filhos [...]. Nesse processo de estreitamento de laços entre a escola e sua comunidade, as atividades de animação cultural passam a ter especial importância. (LOUZEIRO, s/d, p. 19)

Segundo CAVALIERE (2002), foram então construídos 506 CIEPs em todo o Estado, com estruturas extraordinárias, sob a forma de 1º e 2º Programa Especial de Educação (1º PEE e 2º PEE), visando implantar e gerir as novas escolas.

Os CIEPs construídos funcionariam das 8 horas da manhã até as 17 horas, com capacidade de abrigar 1.000 alunos. Projetado por Oscar Niemeyer, cada CIEP possuía três blocos, sendo que no bloco principal havia três andares que continham as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e refeição. No segundo bloco ficava o ginásio coberto, com quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários - também chamado de *Salão Polivalente*, pois também utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. Por fim, no terceiro bloco, de forma octogonal, ficava a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos – residentes.

Nos CIEPs principalmente nos localizados em regiões de concentração de população carentes, eram oferecidas aulas relativas ao currículo de 1º grau¹, complementadas com sessões de estudo dirigido e atividades como esportes e participação em eventos culturais, com o objetivo de elevar o rendimento global de cada aluno. Os alunos também deveriam receber assistência médico-odontológica e quatro refeições diárias.

¹ O Ensino de Primeiro Grau, que consistia do curso primário (com quatro a cinco anos de duração), e do curso ginásial, com quatro anos de duração, foi reformulado em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, recebendo o nome de Ensino Fundamental.

3. Centros Educacionais Unificados (CEUs)

Em 2003 na cidade de São Paulo começou a ser implantado em sua Rede Pública Municipal de Ensino, um projeto permeado de princípios que por sua vez, sustentam a importância de uma educação em direção à formação integral dos alunos. O projeto que prossegue até os dias atuais tem por objetivo oferecer formação em recursos educativos e culturais, integrados com a realidade da comunidade e direcionada a toda a família.

Assim sendo, para atender o objetivo de oferta de educação, esporte, cultura, lazer e aulas de informática em um mesmo local, foram criados complexos educacionais, os chamados “Centros de Educação Unificados” (CEUs), que além de creche, Escola de Educação Infantil, Escola de Ensino Fundamental, contêm playground, centro comunitário, teatro, cinema, biblioteca, quadras de esportes, piscinas, vestiários, ateliês, estúdios para oficinas de vídeo, TV, rádio e fotografia, telecentro, pista de skate e área verde. Abaixo foto de um CEU situado em Rio Pequeno – São Paulo, CEU Butantã.



Fig. 2 - CEU Butantã, Butantã/Rio Pequeno
Fonte: Crédito: Arquivo Edif.: Nelson Kon

A construção de cada CEU custou em média R\$ 17 milhões e o gasto com mobiliário e equipamento, R\$ 2 milhões. Foram investidos R\$ 60 milhões em equipamentos de tecnologia educacional e laboratórios de informática e R\$ 3 milhões em acervo bibliográfico.²

Segundo o site sobre os 450 anos de São Paulo (www.aprenda450anos.com.br), os Centros de Educação Unificados foram planejados com três objetivos: o desenvolvimento das crianças e dos jovens, serem pólo de desenvolvimento da comunidade e pólo de inovação de experiências educacionais.

Conforme o site, no que tange o objetivo de desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, a proposta reúne ações educativas da Prefeitura em um pólo, juntando a Emei (Escola Municipal de Educação Infantil) e a Emef (Escola Municipal de Ensino Fundamental) em um só conjunto, otimizando equipamentos e serviços.

Por outro lado, estes centros foram construídos estrategicamente em regiões desprovidas de infra-estrutura e serviços, de modo a serem pólos irradiadores e reorganizadores de relações sociais no bairro que estão inseridos, isto é, pólos de desenvolvimento da comunidade.

Em relação ao objetivo dos CEUs serem pólo de inovação de experiências educacionais, ocorre que a partir do desenvolvimento de experiências educativas inovadoras, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, estes objetivam atuar como Centros de Referência, estendendo o conhecimento adquirido para às demais escolas da região.

Em 2003 foram entregues 21 unidades, viabilizando mais de 50 mil novas vagas, de modo que, cada unidade do CEU contava com o Centro de Educação Infantil (CEI) para 300 crianças, Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) com 900 vagas e Escola de Ensino

² Disponível em: <http://educacao.prefeitura.sp.gov.br/>, acessado em 06/10/2007.

Fundamental (Emef) para 1.260 estudantes.³ Abaixo foto de outro CEU em Pirituba/Jaraguá, CEU Pêra-Marmelo.



Fig. 3 - CEU Pêra-Marmelo, Pirituba/Jaraguá
Fonte: Crédito: Arquivo Edif.: David Rego Jr.

O projeto dos CEUs traz à tona a questão da qualidade de ensino que só pode ser efetivada quando neste estarem integradas iniciativas de educação, arte, cultura, esporte e lazer com o objetivo de um desenvolvimento amplo do ser social. Assim como ressalta Gonçalves:

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial. (GONÇALVES, 2006, p.3)

Desta forma, desenvolvido por meio de oficinas pedagógico-culturais coordenadas por profissionais de Educação, Cultura e Esporte, o projeto dos CEUS busca ampliar e enriquecer os espaços educacionais e o tempo de aprendizado para obtenção de melhores resultados dos alunos da rede pública.

³ Disponível em: <http://educacao.prefeitura.sp.gov.br/>, acessado em 06/10/2007.

4. Outras iniciativas:

A experiência dos CIEPs acabou influenciando outros projetos semelhantes. À partir dos anos 90 iniciou-se o projeto dos CAICs (Centro de Atenção Integral à Criança), com o então presidente Fernando Collor de Mello. Parte das políticas sociais do governo federal objetivava desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes (SOBRINHO e PARENTE, 1995).

Inicialmente, o projeto denominava-se como “*Projeto Minha Gente*” e sua característica principal era a construção do Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente – CIAC, que previa o atendimento em creches, pré-escola e ensino de 1º grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva.

A partir de 1993, o projeto foi assumido pelo Ministério da Educação e passou a se chamar Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA – que buscava articular-se com órgãos federais, estaduais e municipais, ong’s e organismos internacionais para o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente. Desta forma, os CIACs passaram a ser denominados CAICs – Centro de Atenção Integral à Criança.

Conforme Sobrinho e Parente (1995), essa mudança ocorreu em razão da ênfase dada pelo MEC à “pedagogia de atenção integral”, e que: na denominação tomada pelo Projeto Minha Gente (CIAC), era enfatizada a característica arquitetônica do centro Integrado. Com o nome Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC, o ponto central deslocar-se-ia para o atendimento integral, que por sua vez, solicitaria a adoção de pedagogia própria independente do espaço físico a ser utilizado.

Na prática, essa mudança não alteraria muito a concepção do projeto, que manteve basicamente a mesma estrutura física. Quanto ao financiamento, o Pronaica era compartilhado

entre o governo federal (construção dos CAIC's), os Estados (recursos humanos) e municípios (aquisição do terreno e manutenção).

Assim sendo, os CIEP's do Rio de Janeiro, constituíram a realização em grande escala, apesar de seus problemas e limites, de um projeto que era visto como impossível por muitas pessoas. As experiências desenvolvidas ali serviriam de modelo para inúmeras outras, que chegam até os nossos dias:

Cabe lembrar, que em 2005 novamente começou a ser desenvolvido no município e no estado de São Paulo dois grandes programas na rede pública de educação, que objetivam a ampliação de oportunidades de aprendizagem: o "Programa São Paulo é uma Escola", implantado pela Secretaria Municipal, e o programa "Escola de Tempo Integral", formulado pela Secretaria Estadual. Ambos também permeados da idéia de educação integral, apresentando, em suas diretrizes, formas distintas de operacionalização.

O programa "São Paulo é uma Escola" já beneficia cerca de 25 mil alunos da rede municipal, entre Centros Educacionais Unificados (CEUs) e escolas de ensino fundamental do Centro. O programa - desenvolvido por meio de oficinas pedagógico-culturais coordenadas por profissionais de Educação, Cultura e Esporte - busca ampliar e enriquecer os espaços educacionais e o tempo de aprendizado para obtenção de melhores resultados dos alunos da rede pública.
(...) Nos 21 CEUs da cidade, o programa de pós-escola ganha o nome de "Educação Integral", e vem sendo realizado em caráter experimental desde o dia 9 de maio. (FOLHA, 04/07/2005)

Em relação aos modos de operacionalização o programa municipal, aponta para a complementação das oportunidades de aprendizagem, por meio da oferta de atividades educativas diversas, articuladas à otimização do espaço escolar e dos demais espaços públicos municipais, caracterizando um turno complementar.

A proposta estadual apresentava a ampliação da jornada, com uma nova grade curricular, a ser desenvolvida a partir das próprias unidades escolares, implicando um aumento do número de docentes para o desenvolvimento de oficinas curriculares.

Enfim, com base no exposto se pode compreender, que as novas iniciativas de um outro modelo educacional demonstram a busca de uma nova forma de educação pela própria sociedade. Assim como ressalta Cavaliere:

(...) Busca-se, de forma pouco explícita e pouco sistematizada, um novo formato para essa escola que associe a instrução escolar a uma forte ação no campo da socialização primária e da integração social de contingentes da população ainda em grande parte pouco marcados pelo *ethos* escolar. Não é por outro motivo que as secretarias de educação desenvolvem, em muitos estados brasileiros, programas de complementação do horário escolar com atividades esportivas, culturais ou de "reforço" da aprendizagem. (CAVALIERE, 2002, p.3)

A proposta de uma educação integral que demande tempo integral persiste de modo a demonstrar a necessidade social de uma nova escola em que represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras dos sujeitos envolvidos.

No terceiro e último capítulo, portanto, serão analisados antigos e atuais debates em relação a criação de uma educação (em tempo) integral. Serão discutidos os prós e os contras das iniciativas geradas no país que buscaram ampliar os conteúdos educacionais ou o tempo destinado a estes.

EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL: OS PRÓS E OS CONTRAS

A questão “Educação em Tempo Integral” foi pouco investigada no Brasil até o início do século XXI, contudo, essa modalidade de ensino vem se tornando uma tendência da educação contemporânea e tem sido cada vez mais idealizada pelos gestores educacionais. Por outro lado, a história da educação brasileira nos mostra que a implementação da Educação em Tempo Integral através de políticas públicas destinadas à esse fim é um projeto educacional de difícil execução, especialmente pelo alto investimento financeiro que é necessário para o oferecimento desse atendimento.

A criação de uma política educacional baseada nos princípios de educação integral e escola pública de horário integral gera vários debates e teses, ora com pontos contras, ora com pontos a favor.

Neste terceiro e último capítulo, portanto, serão analisados antigos e atuais debates em relação a criação de uma educação em tempo integral. Como as discussões e debates sobre a formulação de uma escola de tempo integral está associada especificamente a partir dos anos 1980, á partir das discussões sobre a experiência de implantação dos CIEPs no Rio de Janeiro, partiremos da análise desta experiência. Infelizmente notaremos que críticas e empecilhos semelhantes ao que a implantação dos CIEPs sofreu se repete com a implantação dos CEUs.

1. Educação (em tempo) integral: Algumas discussões

De acordo com Coelho (1996), ao se defender uma escola de tempo integral, deve-se partir de uma concepção de educação que se fundamente na formação integral do ser humano, em que todas as suas dimensões sejam desenvolvidas, em atividades variadas, incluindo

esportes, cultura, trabalho, artes em geral, em experiência e metodologias diversas que ocupem todos os espaços existentes no ambiente escolar.

A criação de escolas de tempo integral implantadas no Brasil teve justamente estes objetivos, ou seja, proporcionar uma educação ampla: “(...) O CIEP é uma verdadeira escola-casa, que proporciona a seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula com recreações, esportes e atividades culturais”. (RIBEIRO, 1986, p.47)

Contudo, mesmo emanando uma proposta que tinha por intenção promover um salto de qualidade na educação fundamental, tanto aspirada por muitos profissionais de educação, estas escolas de tempo integral receberam várias críticas.

Para iniciar a reflexão, partirei sobre os comentários e conclusões que surgiram da criação dos CIEPs. Quais seriam as razões de uma proposta inovadora no campo educacional receber tantas críticas?

Segundo Machado (2002), uma das razões de críticas às escolas de horário integral do Rio de Janeiro, foi por estas serem consideradas, por muitos profissionais da área de educação, como uma "rede paralela" de ensino dentro da rede pública do Estado, tendo privilégios não existentes nesta:

(...) questões como a implantação de treinamentos em serviço, o material de consumo e didático enviado pela Secretaria, o número de profissionais atuando nas escolas de horário integral, a utilização pela comunidade das dependências da escola, a proposta pedagógica a ser seguida, entre outras questões, ganharam espaço nas reuniões de professores, onde se criticavam as diferenças de tratamento, sendo que as críticas eram conduzidas não para a extensão destas conquistas para todas as escolas da rede pública, mas sim para o questionamento da implantação das mesmas nas escolas de horário integral. (MACHADO, 2002, p. 221)

Conforme a autora criou-se entre os professores um clima de competição, com críticas mútuas à atuação de ambas as escolas (as escolas de horário parcial e as de horário integral). A partir da concepção de que as escolas de horário integral formavam uma rede paralela de ensino, os diferentes governos que se sucederam atuaram sobre ela, provocando seu enfraquecimento, sem, contudo reverter o quadro de abandono das escolas de horário parcial.

Também, a partidarização do projeto gerou uma ruptura, inclusive entre os profissionais de ensino, os quais se mostravam opositores ao horário integral, embora sem uma reflexão mais profunda da temática.

Sobre este assunto, Cavaliere e Coelho (2003) ressaltam que a criação dos CIEPs não objetivava responder a uma demanda explícita da população ou da categoria de professores por escolas específicas, mas colocar na prática uma proposta de reformulação mais profunda da escola, propiciando uma reflexão sobre sua organização, objetivos, métodos e inserção social.

Para a autora, a criação dos “Centros Integrados de Educação Pública” não tinha por objetivo responder a um problema já formulado, de domínio coletivo ou presente nas reivindicações populares e dos profissionais de educação, mas traduzir e organizar a necessária reformulação das organizações escolares em função de um novo papel social por elas a ser exercido.

Era objetivada, a criação de um conjunto de escolas idealizadas que estabelecessem um "diálogo" com a rede já instalada de escolas convencionais, de modo que, os bons resultados da escola de tempo integral objetivassem o avanço pedagógico e organizacional das demais escolas.

(...) não se pretende que os CIEPs atendam a todos em curto espaço de tempo, mas sim, a médio e longo prazos, fazer de sua existência um padrão capaz de modificar para melhor toda a rede regular de ensino (...). O objetivo final é que, verificando a viabilidade econômica, política e pedagógica dos CIEPs, os governantes se vejam mobilizados pela própria população a criar as condições materiais e administrativas para transformar todas as escolas públicas em CIEPs. (RIBEIRO, 1986, p. 43)

Mas o projeto dos CIEPs também recebeu outras críticas, como por exemplo, o custo dos prédios, à qualidade de sua arquitetura, sua localização e até mesmo em relação ao período letivo de oito horas.

Conforme Maurício⁴, das acusações mais comuns que se fazia ao programa de implantação dos CIEPs, liderava a que atribuía a ele o caráter eleitoreiro. Chegava-se a essa conclusão por vários aspectos: o tamanho do prédio, que lhe conferia uma monumentalidade, lida como eleitoreira; o projeto arquitetônico, assinado por Oscar Niemeyer, que lhe dava uma visibilidade considerada faraônica; a localização dos prédios - "sempre em beira de estrada" -, que reforçava a idéia propagandística. E o custo do prédio, que enfatizava o caráter faraônico.

O investimento reservado à Educação, que convertido em moeda americana no ano de 1984, alcançava o valor aproximado de 60 milhões de dólares, foi muito criticado, levando à indignação a opinião pública da sociedade, uma vez que outros setores do estado se encontravam abandonados e sem recursos suficientes.

Darcy Ribeiro, na época, Secretário da Educação no Rio de Janeiro, contra-argumentava tais críticas:

(...) O investimento na construção e manutenção dos CIEPs não é excessivo e equivale ao montante mínimo indispensável para superar décadas de descaso pela educação pública. No passado, havia mais dinheiro, para viadutos do que para escolas. A grande mudança introduzida foi estabelecer prioridade absoluta para a questão educacional, de modo a dignificar a Escola Pública para que ela passe a formar mais pessoas letradas do que analfabetos – e não o contrário, que infelizmente é a realidade histórica da educação pública em nosso país. (RIBEIRO, 1986, p. 43)

No que concerne à questão das críticas em relação ao tempo integral destinado a educação, Maurício destaca que estas se embasavam na visão assistencialista que parecia se consolidar na educação em tempo integral.

Era criticado na proposta de escola de horário integral o predomínio da preocupação assistencial sobre a pedagógica, dizia-se que o destaque maior nesta escola seria a necessidade de alimentação, de acompanhamento médico e odontológico, de higiene e de segurança do que de assimilação de conhecimentos, apesar de forte ênfase no aspecto da socialização.

⁴ http://www.educacaoonline.pro.br/a_escola_de_horario_integral.asp?f_id_artigo=216

Sobre este aspecto CAVALIERE e COELHO (2003) ressaltam que ações de cuidado, em qualquer escola, não podem ser vistas, em essência, como assistencialistas, de modo que, o que pode levar a que sejam classificadas desta forma é a ausência de um projeto político-pedagógico capaz de inseri-las num conjunto mais amplo de ações informativas, educacionais e culturais.

Na verdade, não é a qualidade da ação educativa que se encontra na base dessa avaliação, mas a realidade social que a envolve e que obrigaria os professores a atitudes consideradas, em si mesmas, assistencialistas, impossibilitando um trabalho educacional de qualidade. (CAVALIERE; COELHO, 2003 p. 171)

Porém, as historicamente difíceis relações entre pais e escola, agravadas pelas condições de miséria e desagregação social de parte da população que hoje frequenta a rede pública, a ausência ou fraca presença dos pais na escola, a idéia de que as famílias “abandonam” suas crianças, obrigando os professores a assumirem tarefas que estes não consideram suas, são um dos fatores que levam uma parcela tão significativa de diretores e professores a considerarem como assistencialista o trabalho que realizam em suas escolas.

Enfim, percebe-se que desde o início, a criação de escolas em tempo integral trouxe controversas em relação às concepções e características peculiares deste novo modelo educacional, atualmente os CIEPS, continuam existindo, contudo nem todos trabalham com horário integral.

Segundo Cavaliere e Coelho (2003), conforme informações oficiais, em 2001 existiam 197 escolas na rede estadual e 164 na rede pública da capital funcionando em horário integral, perfazendo um total de 361 escolas no estado, oficialmente reconhecidas pela secretaria de educação como as que oferecem, seja em bloco seja para algumas turmas, o turno único.

Pode-se dizer que apesar das dificuldades, críticas, problemas, a proposta de uma escola de tempo integral ainda persiste, seja em alguns CIEPs, sejam em outras propostas em outros centros educacionais do país, como por exemplo os CEUs.

Os Centros Educacionais Unificados que surgem no estado de São Paulo em 2003

também geraram polêmica em relação à sua implementação:

“(...)Existem diversas críticas a esse programa, no sentido que criam espaços artificiais, que dão as costas à vivência da cidade consolidada e de suas facilidades, reafirmando um caráter de exclusão dessas populações, ao mesmo tempo em que camufla a necessidade urgente de melhorias urbanas. Outras críticas dizem que não se devem inserir todos os equipamentos concentrados, mas seria melhor dissipá-los nos bairros. Alguns ainda levantam uma questão financeira, onde gastos com a educação (de onde foi disponibilizada a verba, dentro do orçamento municipal) devem ser focados em salários e contratações de professores, e não em infraestrutura (que abrange inclusive assuntos das áreas de cultura e esportes)(...)”⁵

(...) Enquanto prefeita em São Paulo, Marta criou o projeto CEU (Centros Educacionais Unificados), muito famoso pelo fausto investimento e resultados que não teriam o mesmo volume. Os CEUs tinham 5% dos alunos e consumiam 40% da verba da educação. Podem me acusar de “repetir discurso tucano”, mas números são números (...)”⁶

Nas eleições de 2004 para prefeito de São Paulo, a questão da continuidade do projeto foi um ponto marcante para discussões entre os candidatos Suplicy (que buscava a reeleição) e Serra:

(...)Os dois candidatos tiveram ontem discussões com eleitores por causa dos Centros Educacionais Unificados (CEUs). Na Zona Leste, Neuza Silvia, de 61 anos, reclamou com Marta que sua neta de dez anos não havia conseguido vaga no CEU de Guaianases, vizinho a Itaquera.

— Vote em mim para que a prefeitura construa mais CEUs. O outro candidato não tem compromisso com isso — respondeu Marta, segundo o relato de dona Neuza.

“(...) Serra foi cobrado ao criticar o preço das obras dos Centros Educacionais Unificados a jornalistas. Ele acabara de dizer que o preço de um CEU poderia pagar a reforma de duzentos Clubes Desportivos Municipais (CDMs) (...)”⁷

Nota-se que críticas parecidas com as que os CIEPs receberam em sua implementação prosseguem neste projeto paulistano que também se baseia em uma educação integral.

⁵ http://cdcc.sc.usp.br/ciencia/artigos/art_23/sampahoje.html

⁶ <http://www.contosdaescola.net/2007/02/22/o-ministerio-da-educacao-e-a-batalha-politica/>

⁷ <http://clipping.planejamento.gov.br/Noticias.asp?NOTCod=158325>

No entanto, os “Centros Educacionais Unificados” continuam e mesmo sendo eleito o candidato que de início demonstrava algumas insatisfações com tal projeto, acabou prosseguindo com este:

(...) Serra voltou atrás na posição assumida durante a campanha eleitoral, contra os Centros Educacionais Unificados (CEUs), e, não apenas os manteve, como dobrou a carga horária das escolas, e, na semana passada, anunciou a construção de mais cinco unidades. O prefeito acenou, inclusive, com a possibilidade de concluir o projeto original da ex-prefeita Marta Suplicy (PT) de 45 CEUs

“(...) Serra criticava os CEUs pelo alto custo de manutenção - R\$ 500 mil mensais. Mas o sucateamento dos prédios, temido pela população, não aconteceu (...)”⁸

A idéia de uma educação inovadora diferente, mais completa em si, que por sua vez demande mais tempo parece se delinear em uma necessidade social, que apesar de não ser concretizada como muitos profissionais da educação almejavam e almejem, prossegue na luta pela concretização.

1.2. Educação (em tempo) integral: dificuldades de implantação

Atualmente ainda se encontra muitas dificuldades em se manter a proposta de uma escola de tempo integral pode-se citar dentre muitas o papel do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), o custo para a construção de prédios para escolas deste porte e a questão da violência.

Em relação ao papel do Fundef, lembremos que, para atender com qualidade social e científica a formação dos alunos em período integral, os custos são muito superiores àqueles necessários ao atendimento da demanda em turnos regulares, isto é, nas escolas de tempo integral o aluno fica o dia todo e requer um valor-aluno diferenciado do que aquele que fica meio período.

O que ocorre é que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), verbas repassadas pelo Ministério da

⁸http://www.unicamp.br/unicamp/canal_aberto/clipping/novembro2005/clipping051129_valoreconomico.html

Educação (MEC) e contabilizadas a partir do número de alunos matriculados, não contempla estudantes em período integral. Como são as mesmas crianças, não há recursos novos.

Ao basear a distribuição dos recursos do fundo no número de alunos matriculados na rede estadual e redes municipais, a política do FUNDEF acaba por estimular a expansão quantitativa do sistema escolar de ensino fundamental, desta forma, parece ser mais viável a quantidade de alunos na escola, que a qualidade educacional que pode ocorrer em uma educação integral que demande tempo integral.

Assim sendo, um dos elementos que se contrapõe à escola pública de horário integral é o papel do FUNDEF, que funciona como um fator inibidor de investimentos nesta linha:

Ao basear a distribuição dos recursos do fundo no número de alunos matriculados na rede estadual e redes municipais, a política do FUNDEF acaba por estimular a expansão quantitativa do sistema escolar de ensino fundamental. A opção de ocupar as salas de aula com o mesmo número de alunos durante toda a jornada escolar passa a ser vista como um prejuízo pelos gestores educacionais, que vêem assim diminuída a sua fatia no bolo do FUNDEF. (CASTRO; FARIA, 2002, p.89 -90)

Neste sentido, conforme Castro e Faria (2002), a proposta da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) de considerar dupla matrícula quando houver o atendimento em horário integral pode ser entendida como uma forma de viabilizar a expansão de propostas desta linha.

No que concerne ao quadro de violência, pode-se dizer que no caso dos CIEPs, uma outra dificuldade encontra-se na opção por certa flexibilidade de horário e pela abertura destes à comunidade impostas pelo quadro atual de violência e situações de risco:

Apesar de ser uma característica dos CIEPs, que sempre foram apresentados às comunidades como espaços públicos por excelência, amplamente utilizados para festas, torneios esportivos, reuniões comunitárias, hoje torna-se difícil estimular esta integração e inibir as iniciativas de controle da escola, que se vê tão ameaçada como qualquer outro estabelecimento na crise de segurança que vivemos atualmente. (CASTRO; FARIA, 2002, p.91).

Neste sentido, segundo as autoras, até o projeto arquitetônico dos CIEPs é criticado por ser considerado muito aberto, difícil de ser protegido.

Em relação a proposta arquitetônica, cabe lembrar que está inerente ao objetivo de uma escola de tempo integral a oferta de uma educação integral, para além das aulas oferecidas no ensino regular, assim sendo, é preciso espaços extra salas de aula como o seu diferencial, ou seja, é necessária a existência de espaços e equipamentos sociais que ofereçam maior oportunidade de conhecimentos diversos (teatro, biblioteca, piscina, quadra coberta). Isso faz com que a proposta arquitetônica das escolas de tempo integral extrapole os da escolas de período parcial.

Desta forma, muitas críticas são feitas em relação aos altos custos investidos para a construção e manutenção de prédios com este objetivo.

1.3. Educação (em tempo integral): questão de necessidade social

Apesar de tantas controvérsias, o objetivo da criação de uma escola de tempo integral não foi gerar tantas discussões sobre sua construção, mas tornar sólida uma alternativa para uma qualificação educacional pública, ou seja, responder à necessidade que aflora no cotidiano escolar brasileiro de uma intencional e efetiva ação socialmente integradora, de forma tal que a natureza dessa ação possa representar uma contribuição ao processo de democratização da instituição escolar pública.

A busca de melhor qualidade de ensino demandou e demanda novas propostas, mudanças no campo educacional, a busca de uma educação integral refere-se ao encontro de uma educação ampla e de qualidade, isto é, educação integral, que pode constituir-se em uma escola de tempo integral.

Mesmo com os problemas encontrados atualmente e no passado, em relação a criação de escolas de tempo integral, este objetivo não se encerrou na tentativa de reestruturar os

CIEPs, nem se limitou no estado do Rio de Janeiro, criou raízes em outros locais e recebeu nomeações diversas.

Um ponto favorável a expansão de uma educação em tempo integral é o fato de a Lei de Diretrizes e Bases em vigor apontar para este caminho. O artigo 87 da Lei 9334/96 estabelece que "serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral".

Outro aspecto favorável à proposta de escola de horário integral é a questão do PNE (Plano Nacional de Educação) também enfatizar a necessidade e importância de uma educação em tempo integral:

O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência. (PNE, p.49)

O quadro de agravamento da crise social coloca a questão da necessidade de uma escola pública de qualidade social, e principalmente de uma escola de horário integral. A extensão da jornada escolar vem ocorrendo na rede privada em resposta às exigências do mercado, devido o aumento significativamente do número de crianças que precisam ficar mais tempo na escola enquanto os pais trabalham. Na rede pública, onde esta demanda já vem sendo detectada desde os primórdios da industrialização brasileira, quando Anísio Teixeira já preconizava a importância da educação em horário integral, a procura por este tipo de escola só aumenta.

Segundo Castro e Faria (2002), na impossibilidade de ampliar o atendimento em horário integral muitas redes municipais vem oferecendo atividades extra-classes que representem algumas horas a mais na escola. Em algumas redes, alunos do ensino fundamental podem freqüentar os dois turnos escolares, numa forma precária e improvisada de oferta de horário integral. Esta tendência reforça a constatação de que cresce a procura de

escolas de horário integral em um momento difícil de resposta do Estado, já que também aumenta a procura por vagas na rede pública pelo fato de muitas famílias de classe média não conseguirem mandarem seus filhos na rede privada.

Desta forma, é preciso construir metas para que isto ocorra mantendo bom padrão de qualidade do serviço ofertado, de modo a avançar na construção de uma escola democrática, entendendo que a educação integral não se resume à quantidade de horas que o aluno passa na escola, mas às experiências que nesta serão vivenciadas.

(...) as escolas de horário integral são a referência da escola-cidadã, já que se pretende uma escola não excludente e aberta à comunidade. Combatendo a baixa escolaridade e o analfabetismo, além de lutar pela redução da evasão e repetência, a proposta pedagógica dos CIEPs entende que é na escola de horário integral que o aluno tem melhores condições de familiarizar-se com os conteúdos, com os professores e com a sociedade em geral, beneficiando-se das múltiplas atividades que lhe são oferecidas através da sala de leitura, oficinas de arte, espaços de estudo dirigido e bibliotecas. (CASTRO; FARIA, 2002, p.87).

Um breve estudo histórico sobre a história da criação da escola pública em horário integral no Brasil nos revela que esta escola acabou por várias vezes por ser abafada por práticas que a desmobilizaram. Ainda na primeira metade do século XX, quando Anísio Teixeira defendia a permanência das crianças nas instituições, as resistências existiam, dificultando a implantação de Centros Educacionais, na década de 80, ocorreu o mesmo quando à implantação dos CIEPs e nos anos noventa em relação à implantação dos Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC) e também na implantação dos CEUs na primeira década do século XXI.

Coelho (1997), já comentava em seus estudos, que o meio acadêmico responde com indiferença à constatação de que no Brasil, na época de seu estudo, havia aproximadamente oitocentas construções com estrutura física para consolidar escolas públicas de horário e educação integrais. Segundo a autora, as críticas se tornavam diversas, desde a sonegação do tempo pedagógico em detrimento de atividades complementares, até questões político-partidárias, má localização, falta de projeto pedagógico, todas para explicar o fracasso da iniciativa de implementação dos já citados prédios.

Segundo a autora, se foram encontradas falhas nas escolas públicas de horário integral existentes no país, pode-se dizer que estas também foram encontradas no modo como é tratado este assunto nas Universidades/Faculdades de Educação, em que são apontados apenas problemas e não propostas, alternativas que amenizassem tais situações-problemas.

Falar de uma escola de tempo integral implica considerar a importância de uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Devemos considerar que as classes média e alta podem proporcionar uma educação ampliada a seus filhos, através da matrícula em estabelecimentos de ensino privado, bem como o acesso e fruição de diversos outros espaços e oportunidades culturais, privados e públicos.

Esses estabelecimentos privados de ensino já proporcionam atividades extracurriculares em seu contra turno, funcionando como uma jornada escolar expandida. Também, na lógica da formação competitiva, muitas famílias compõem, para seus filhos, uma agenda de investimentos educativos, oferecendo uma suplementação do horário escolar, com atividades de aprendizagem, por meio de práticas de atividades físicas, esportes diversificados, de cursos de idiomas, cursos artísticos etc.

No que se refere em termos de uma política pública de educação, a concepção de educação integral incorpora a idéia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular, como direito de aprendizagem das novas gerações, isto é, não se trata de um simples aumento do que já é ofertado, mas de um aumento quantitativo e qualitativo.

Quantitativo na medida em que considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo, qualitativo

porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, será uma oportunidade em que os conteúdos propostos, possam ser revestidos de caráter exploratório, vivenciado por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem.

No que tange às relações no ambiente escolar, estas deverão ser repensadas e reformuladas, compreendendo não apenas a execução dos dispositivos institucionais já existentes — os conselhos, os grêmios, as reuniões de planejamento e reuniões com os pais — mas também o repensar das relações existentes no ambiente escolar, o que implicará esforço e desejo coletivo, principalmente daqueles que detêm posições de poder na instituição.

Enfim, lembrando as palavras de Anísio Teixeira, contidas na epígrafe deste trabalho “Só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar no Brasil a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública.”(TEIXEIRA, 1936), pode-se considerar que a escola pública de horário integral desenvolvendo seu papel de uma instituição em que o horário deva ser transformado em momentos de atividades diversas visando a construção de um cidadão emancipado, pode ser considerada como um importante fator que impulsionará o ensino público a alcançar a tão procurada qualidade emancipadora, formal e política.

Considerações finais

Falar em educação integral e de uma escola de tempo integral, longe de se constituir em modismo em nossa educação pública, compreende a formulação de questões relevantes e atuais, se quisermos pensar nas diversas proposições e formulações existentes, para além dos slogans educativos contemporâneos e do modo superficial como, muitas vezes, o tema da educação integral é trazido às discussões.
(GONÇALVES, 2006)

Neste trabalho foi realizado um breve estudo sobre a questão do tempo destinado à educação: o tempo antes destinado quando não se tinha uma instituição escolar, o tempo destinado quando da construção da instituição escolar e algumas reflexões sobre alternativas sobre este tempo que nos dias atuais demonstra-se limitado.

Ao se recorrer a aspectos históricos, verificou-se que os tempos destinados a educação de ontem não são os mesmos de hoje, são construções sócio-históricas e culturais, construções efetivadas num tempo e necessariamente num espaço. Compreender os processos sócio-históricos que incidem nas construções dos tempos destinados a educação foi, portanto pré-requisito para a análise constituída.

No presente estudo foi sendo delineado questões sobre os conteúdos preenchedores deste tempo destinado a educação, antes uma função espontânea da sociedade em conjunto em que o ensino era para a vida e por meio da vida, hoje demonstrando ser um jogo político em que somente alguns têm oportunidade de dominar vários conhecimentos possíveis, enquanto que para a maioria são reservados ensinamentos que objetivam docilidade aos desejos da classe dominante, e mostram somente o que esta permite ensinar.

O entendimento da existência de construção de poder nas próprias construções de tempo e conteúdo educacional delimitou a análise dos tempos escolares como categorias que não são elementos “a priori”, mas que se consolidam com o passar dos tempos, almejando interesses de alguns. Justamente por isso, os tempos escolares carregam o peso das

possibilidades e alternativas que decorrem de valores, práticas, posturas e concepções de políticos, de escola e de sujeitos, sendo essas articulações resultantes da manutenção de organizações temporais e também foco de novas construções.

O estudo sobre a educação integral defendida pela perspectiva anarquista nos mostrou que é possível pensar uma educação que seja homogênea e integral em que valorize a distribuição integral do saber científico, cultural, moral, profissional e recreativo para todos de modo que o processo educativo contribua para a superação da alienação.

A escola progressiva defendida por John Dewey também nos mostrou possíveis aspectos inovadores nos conteúdos destinados a educação; ao ver na escola, não uma preparação para o porvir, mas um meio de oferecer experiências condizentes à vida do aluno, Dewey mostrou que não basta apenas escolher algumas disciplinas aleatoriamente, mas se faz necessário que a escola ofereça um ensino integral condizente a vivência em sociedade.

Estudar as possibilidades de uma educação integral que necessite de um tempo integral implica considerar a importância de uma concepção de educação que possibilite a partir de um horário expandido representar uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Coelho (1997), já enfatizava em seus estudos sobre a escola de tempo integral, que todos os países que compunham o G-7, possuíam escolas públicas de horário integral, junto com uma política de formação continuada de seus professores.

Países de primeiro mundo adotaram este projeto de uma educação mais completa que englobe ciência, cultura, recreação de uma forma mais ampla, porque não incentivar este modelo no Brasil?

No Brasil por outro lado, conforme pôde ser comprovado neste breve estudo, o projeto de uma educação (em tempo) integral, ainda não se encontra consolidado, havendo muitos

entraves em sua implantação, tais que duram anos e se repetem a cada nova retomada do objetivo.

As questões sobre educação (em tempo) integral no país, passaram por várias críticas e problemas, contudo, notou-se que apesar de críticas e empecilhos, o desejo de uma educação que incorpore a idéia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular persiste e propostas de educação (em tempo) integral renascem com outros nomes em outros locais e instituições.

Nos dias atuais em que as funções da escola estão sendo ampliadas em função das próprias necessidades que a sociedade impõe, objetivar uma educação integral e o desenvolvimento de uma educação em tempo integral que implique um compromisso com a educação pública, engajado politicamente numa perspectiva de educação que cumpra com sua função social, pode cumprir este compromisso.

Espero que este estudo tenha permitido conhecer os tempos, seus determinantes, seus aspectos reguladores e a possível alternativa de construir um outro tempo destinado a educação.

Bibliografia

ARELARO, Lisete Reina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.26, n.92, p.1039-1066, out.2005.

ARENDT, H. **A crise na educação**. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 221-247.

BAKUNIN, Mikhail *et alii*. **O socialismo libertário**. São Paulo: Global, 1979b.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá e MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. In: __ Estudos avançados; **Dossiê educação**. Volume 15, nº42 – Maio/Agosto 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações gerais. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 28 mar. 2007.

CASTRO, Ana Rosa Viveiros de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. CIEP: o resgate da utopia. In: COELHO, Lúgia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (orgs.). **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 83-92.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, São Paulo, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: *Educação brasileira e(m) tempo integral*. In: COELHO, Lúgia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (orgs.). **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____; COELHO, Lúgia Martha. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 147-174, julho/ 2003.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra: CAVALIERE, Ana Maria Villela. (orgs.). **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 43-59.

COELHO, Ligia Martha C. Costa. Escola pública de horário integral e qualidade de ensino. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p.121-128, abr./jun. 1996.

_____. Escola pública de horário integral. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n.15, p. 53-59, maio/jun. 1997.

_____; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 93-111.

CUNHA, Marcos Vinícius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FARIA FILHO, L. M. ; Vidal, Diana G. . Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p.19-34, 2000.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra: CAVALIERE, Ana Maria Villela. (orgs.). **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 13-41.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. In: “**Cadernos Cenpec**” n.º 2 – Educação Integral – 2005. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes_ed_integral.pdf?t=003>. Acesso em: 10 agos. 2007.

HORA, D. M. e COELHO, L. M. Diversificação curricular e Educação Integral. 2004, p. 1-18. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurruceducint.doc>>. Acesso em: 20 fev. 2006.

LOUZEIRO, J. (s/d). **CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública**. Rio de Janeiro: terceiro Mundo.

MACHADO, Flora Prata. Escola de horário integral: dia-a-dia concretizando utopias. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (orgs.). **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 211- 227.

MARRACH, Sonia Alem. **Infância, educação e neoliberalismo**. Ed. Cortez, 1996, p.42-56.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Em tempo: a escola pública de horário integral. In: XXI Reunião Anual da ANPED, 1998, Caxambu. Anais da XXI Reunião Anual da ANPED. Rio de Janeiro: Anped, 1998. v. 1.

_____. Escola pública de tempo integral: o que se lê, o que se vê. In: 26ª Reunião Anual da ANPED. Novo Governo/ Novas Políticas?, 2003, Poços de Caldas. Anais em CD Rom. Rio de Janeiro: ANPED, 2003. v. 1. p. 1-15.

MIRANDA, M. G.. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação & Sociedade**, Campinas SP, v. 26, n. 91, p. 639-651, 2005.

MORIYÓN, Félix Garcia (org.). **Educação libertária**. Porto alegre: Artes Médicas, 1989.

NUNES, C. Anísio Teixeira: a poesia da ação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 16, p. 5-18, abr. 2001.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A Construção dos Tempos Escolares: possibilidades e alternativas plurais**. 2006. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Orientador: José Roberto Rus Perez.

PARO, V..**Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1988.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Darcy. (1986). **O livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

_____. (1995). **Balanço crítico de uma experiência educacional.** Carta 15: O Novo Livro dos CIEPs. Brasília: Senado Federal, p.17-24.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Alfabetização e os múltiplos tempos que se cruzam na escola. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (orgs.). **Educação brasileira em tempo integral.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** 38ªed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOBRINHO, José Amaral e PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: Solução ou Problema?** Disponível em <<http://www.ipea.gov.br/pub/td/td363.pdf>> Acesso em: 14 agos. 2007.

STOCK, Suzete de Cássia Volpato. **Entre a paixão e a rejeição: um quadro histórico-social dos CIEPs.** Americana, SP: Gráfica e Editora Adonis, 2004.

TEIXEIRA, Anísio (1930). **Por que “escola nova”?** Bahia: Livr. E Typografia do Comércio. _____ (1936). **Educação para a democracia.** Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 1997.

Legislação:

Brasil. LEI nº. 9.394, 20/12/ 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>

Documento Oficial;

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**: subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação. Brasília, 2001.

Sites pesquisados:

Cidade de São Paulo. Disponível em: <www.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2007

Clipping – Ministério do planejamento. Disponível em:

<<http://clipping.planejamento.gov.br/Noticias.asp?NOTCod=158325>>. Acesso em 15 out. 2007

Clipping – Unicamp. Disponível em:

<http://www.unicamp.br/unicamp/canal_aberto/clipping/novembro2005/clipping051129_valoreconomico.html>. Acesso em: 15 out. 2007

Contos da escola. Disponível em: <<http://www.contosdaescola.net/2007/02/22/o-ministerio-da-educacao-e-a-batalha-politica/>>. Acesso em 14 out. 2007

Educação on line. Disponível em:

<http://www.educacaoonline.pro.br/a_escola_de_horario_integral.asp?f_id_artigo=216>, Acesso em 23 set. 2007

Folha on line. Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/cbn/m_sp_040705a.htm>. Acesso em: 09 out. 2007

Revista eletrônica de ciências. Disponível em:

<http://cdcc.sc.usp.br/ciencia/artigos/art_23/sampahoje.html> Acesso em 14 out. 2007

São Paulo 450 anos. Disponível em:

<http://www.aprenda450anos.com.br/450anos/escola_cidade/6_ceu.asp>. Acesso em: 08 out. 2007

Secretaria Municipal de São Paulo – SP. Disponível em:

<<http://educacao.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em 06 out. 2007