

# CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PROPOSTAS DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR

Flávia Russo Silva Paiva\*  
Denilson Santos de Azevedo\*\*  
Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho\*\*\*

## Resumo

Este artigo tem por objetivo refletir acerca das concepções de educação integral que formatam as propostas de tempo integral no cenário educacional brasileiro, bem como sobre a qualidade dessas ações. Metodologicamente, utilizamos a pesquisa bibliográfica e apoiamos nossas análises nas contribuições teóricas de autores que se debruçam ao estudo da educação em tempo integral. Diante das diferentes concepções de educação integral, evidenciamos que para uma proposta de ampliação da jornada escolar ser qualitativa é necessário se fundamentar numa concepção de educação integral sócio-histórica, ou seja, que valorize a formação multidimensional do ser humano, levando em consideração todas as suas possibilidades de desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Educação integral. Concepções de educação integral. Tempo integral.

## INTRODUÇÃO

A educação integral e a educação em tempo integral são temáticas que vêm ganhando destaque nas discussões educacionais atuais, principalmente devido ao aumento, nas últimas décadas, de experiências neste âmbito enquanto políticas públicas municipais, estaduais e/ou federais, bem como ao crescimento de produções acadêmicas.

Por mais que sejam semelhantes, as terminologias “educação integral” e “educação em tempo integral” não são sinônimas, uma vez que o fato de ofertar uma educação em tempo integral não implica o oferecimento de uma educação integral.

De modo geral, a expressão “educação integral” pode ser entendida como a oferta de uma formação completa para o indivíduo, considerando-o em sua condição multidimensional<sup>1</sup> (COELHO, 2009). No entanto, sua concepção e práticas mais refinadas podem ser construídas a partir das matrizes político-ideológicas que a constituíram ao longo da história da educação. Isso porque as três ideologias políticas que marcaram o mundo ocidental moderno, ou seja, o conservadorismo, o socialismo e o liberalismo, conceberam e defenderam a educação integral de modos diferentes entre si. A título de exemplo, pode-se dizer que em nosso país, mais especificamente nas décadas de 1920 e 1930 do século XX, a educação integral, fundamentada nas diferentes ideologias políticas mencionadas, foi representada,

\* Pedagoga (UFV), Mestre em Educação (UFV), professora substituta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa/MG. E-mail: flavia.paiva@ufv.br

\*\* Graduado em História (UFRJ), Mestre em Educação (UFF), Doutor em Educação (USP), professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa/MG. E-mail: dazevedo@ufv.br

\*\*\* Graduada em Letras e Pedagogia (USU), Mestre em Teoria Literária e Doutora em Educação (UFRJ), professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO. E-mail: ligiamartha@alternex.com.br

respectivamente e entre outras possibilidades, pelos movimentos integralista, anarquista e pela vertente liberal, sendo esta última a base do ideário do movimento da Escola Nova (COELHO; PORTILHO, 2009).

Referente ao tempo integral escolar no cenário da educação brasileira, destaca-se que este carece ser analisado dentro de um contexto histórico e diante dos fatores culturais que nele interferem, uma vez que em períodos distintos da história da educação tal tempo foi proposto com objetivos diferenciados e para públicos diferentes. No passado, as propostas de escolarização em tempo integral eram características das classes de nível socioeconômico mais elevado, referindo-se aqui aos internatos e semi-internatos para os quais as famílias de alto poder econômico enviavam seus filhos, a fim de que recebessem uma educação mais aprimorada. Hodiernamente, a proposta de tempo integral parte do poder público e destina-se aos filhos das camadas populares, visando, entre outros fatores, e dependendo do contexto sociopolítico em que se move, melhorar a qualidade da educação (PARO et al., 1988).

No Brasil, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e partindo do pressuposto de que o acesso ao ensino fundamental consiste em um fato efetivado, os sistemas de ensino, tanto no âmbito federal, estadual e municipal, têm buscado se organizar para ofertar o tempo integral na escola e, assim, cumprir o que determina a legislação nacional, mais especificamente em seus artigos 34 e 87<sup>2</sup>. Outrossim, conforme constata Cavaliere (2007), alguns Estados possuem aparatos legais que objetivam a ampliação do tempo escolar diário no ensino fundamental e demandam esforços para isto, como ocorre em Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Pernambuco.

As experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil se fundamentam em diferentes concepções de educação integral, podendo ser elas sócio-históricas ou contemporaneamente referenciadas. Podemos considerar, de modo geral, que a concepção de educação em tempo integral sócio-histórica destaca a formação humana em suas múltiplas possibilidades de desenvolvimento e a educação integral na perspectiva contemporânea apresenta, conforme Coelho (2009), caracterizações que podem ser expressas pelas seguintes relações: educação integral na perspectiva de promover proteção integral a crianças e adolescentes; educação integral a partir da oferta de um currículo escolar integrado e educação integral associada ao tempo integral, ou seja, a ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola.

O presente trabalho é fruto de reflexões realizadas em meio a uma pesquisa mais ampla, denominada “Educação em Tempo Integral: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012”, sobre a trajetória da política de tempo integral em Minas Gerais, no período apresentado.

No âmbito deste artigo objetivamos refletir acerca das concepções de educação integral que formatam as propostas de tempo integral no cenário educacional brasileiro, bem como sobre a qualidade dessas ações.

Metodologicamente, utilizamos a pesquisa bibliográfica e apoiamos nossas análises nas contribuições teóricas de Coelho (2004a; 2004b; 2009; 2010), Cavaliere (2004; 2007; 2012), Paro (1988; 2009), Maurício (2009), Algebaile (2009) que, de modo geral, se debruçam ao estudo da escola pública.

Para tanto, primeiramente, abordamos as concepções de educação integral numa perspectiva sócio-histórica e contemporaneamente referenciadas. Num segundo momento, discutimos a ampliação do tempo escolar fundamentada em concepções de educação integral, buscando pensar em como essa experiência

educacional pode consistir em uma proposta qualitativa de educação.

## 1. EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL SOB UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

Compreender o significado da expressão “educação integral” requer, primeiramente, a consciência de que não existe hegemonia quanto à sua definição, uma vez que ao longo da história, encontram-se diferentes interpretações acerca desta educação ampla para o indivíduo, com objetivos político-ideológicos distintos. De modo semelhante, para compreender as matrizes ideológicas que fundamentam as concepções e práticas de educação integral que se disseminaram no Brasil, no decorrer do século XX, torna-se imperioso refletir sobre a temática sob uma perspectiva sócio-histórica.

As três grandes ideologias políticas que se consolidaram no século XIX, ou seja, o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo, “divergentes enquanto visões sociais de mundo, forjam, obviamente, representações, crenças, hábitos, construções epistemológicas adequadas a essa tríade de olhares e, portanto, diferentes entre si” (COELHO, 2009, p. 84-85). Nessa dinâmica, a educação e, mais especificamente, a educação integral, interpretada e defendida pelo conservadorismo, socialismo e liberalismo, mesmo apresentando alguns aspectos em comum, diferem enquanto concepção defendida.

Consequentemente, em nosso país, nas décadas de 1920 a 1930 do século XX, fundamentando-se nas ideologias políticas mencionadas, determinados grupos, tais como anarquistas, integralistas e liberais, dentre outros, defenderam a educação integral a partir de diferentes propostas teórico-metodológicas. Os anarquistas, representando um dos expoentes da corrente

socialista<sup>3</sup>, e contrários à situação política da época, questionavam a ordem social existente e almejavam a formação de outra, considerando a educação como uma estratégia importante neste processo de revolução social. Logo, defendiam o oferecimento de uma educação completa para a classe operária, a fim de que não existisse na sociedade uma classe que soubesse mais do que outra, e que por isso pudesse dominá-la e explorá-la.

Assim, a educação completa, ou seja, a educação integral na ótica dos teóricos anarquistas possuía um caráter crítico-emancipador, conforme é possível verificar no excerto abaixo:

o ensino deve ser igual para todos em todos os graus, por conseguinte deve ser integral, quer dizer, deve preparar cada criança de ambos os sexos tanto para a vida do pensamento como para a do trabalho, a fim de que todos possam igualmente tornar-se homens completos (Moriyón, 1989, p. 43).

Contudo, essa característica crítico-emancipadora, direcionada à educação integral e proclamada pelos anarquistas não é inerente a todas as concepções político-ideológicas de educação integral, conforme podemos verificar, por exemplo, no entendimento dos integralistas (COELHO, 2009). Ancorados na ideologia conservadora, eles entendiam este tipo de educação como aquela que “se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual” (CAVALARI, 1999, p. 46).

Nesse tom, é possível interpretar que a educação integral para os integralistas caracterizava-se pela tríade “Deus, Pátria e Família”, de modo que é com base nestes pilares que estes pensadores expressavam o modo como deveria ser a formação destinada ao homem integral (COELHO, 2004a). Pode-se acrescentar que o processo formativo para as massas, visando uma educação integral para o homem integral<sup>4</sup>, “não se limitaria à alfabetização, mas visaria elevar o nível cultural da

população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos” (CAVALIERE, 2004, p. 1).

Ademais, a educação integral defendida pelos integralistas ancorava-se, também, em uma concepção doutrinária, de modo que incorporava à educação escolar um caráter religioso. Para esses, deveria estar sempre a serviço do Estado Integral, formando os indivíduos para servir aos seus interesses. Assim, diante do fato segundo o qual a educação integral proclamada pelos integralistas enfatizava a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, torna-se possível, para nós, caracterizá-la como político-conservadora (COELHO, 2004b).

Contrariamente aos princípios ideológicos presentes nas visões anarquistas e integralistas, a concepção de educação integral de inspiração liberal foi representada pelo movimento de renovação do ensino denominado Escola Nova. Este movimento tinha como propósito superar a escola tradicional, ou seja, o modelo pedagógico pautado na rigidez e memorização dos conteúdos, propondo uma modificação das ideias e das práticas pedagógicas. A renovação em questão justificava-se diante das inúmeras transformações históricas, sociais e econômicas ocorridas entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, evidenciando, assim, a necessidade de outro modelo educativo que propiciasse formar o indivíduo para atuar na nova sociedade industrial.

Devemos destacar que, no Brasil, a corrente escolanovista teve Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) como seu principal expoente, e, por se fundamentar na formação para o progresso e no desenvolvimento industrial, pode ser caracterizada como político-desenvolvimentista (COELHO, 2004b).

Em relação à ampliação do tempo escolar numa perspectiva sócio-histórica, cumpre-nos ressaltar que as concepções de educação integral de cunho anarquista

e integralista não se referiam diretamente à ampliação do tempo diário escolar e às primeiras instituições educativas existentes no país, que funcionavam em regime de tempo integral. Mais precisamente, os internatos e semi-internatos foram primeiramente destinados aos filhos das camadas privilegiadas, objetivando ofertar uma educação de alta qualidade e mantidas pela iniciativa privada.

Paro e outros (1988) destacam que, posteriormente, a modernidade fez com que as famílias desses segmentos sociais percebessem que já não mais fazia sentido segregar seus filhos para que obtivessem educação ampla e melhor. Isto porque esta mesma modernidade questionou o saber erudito oferecido pelos internatos e semi-internatos, bem como os preceitos morais que sustentavam a segregação realizada por estas instituições. Tais fatores impulsionaram uma mudança referente ao público alvo destas instituições, como também a entidade que as mantinham.

Assim, ainda de acordo com o interesse das classes privilegiadas, os internatos e semi-internatos passaram a ser mantidos pelo poder público, e direcionados às crianças e adolescentes das camadas populares, visando segregá-las e realizar com elas um trabalho de ressocialização. Encontram-se aí, segundo percebemos, a origem das instituições como a Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor, mais conhecida como FEBEM, e os reformatórios de menores. Porém, vale ressaltar que estas instituições, devido a seu caráter repressivo e assistencialista não conseguiram, salvo algumas exceções, dar conta de sua tarefa de educar e ressocializar. Desse modo, tal tarefa passou a consistir numa das responsabilidades direcionadas às propostas de escolas de tempo integral, objetivando que elas cumpram, além do papel educativo, a função de proteção social.

Portanto, faz-se necessário pensarmos em uma escola de educação em tempo integral ancorada numa

concepção de educação integral e fora somente da via do assistencialismo ou da prevenção, mas como uma escola que, por gozar de mais tempo diário, possa desenvolver uma educação ampla com os alunos, equiparando-se à educação que os filhos das camadas de prestígio da sociedade recebem.

Buscando sintetizar nossas reflexões supracitadas, podemos inferir que o conceito de educação integral é abrangente e a tarefa de defini-lo requer a sua associação à vertente político-filosófica que o fundamenta. No Brasil, ao longo dos anos, tanto os conservadores, quanto os socialistas e liberais propuseram a educação integral, embora nem sempre defendendo as mesmas ideias e práticas, uma vez que a educação é caracterizada como um campo de disputas e suas propostas carregam consigo as ideologias dos grupos que a constituem (COELHO, 2010). Sendo assim, concordamos com Coelho (2004b), de que torna-nos imperioso refletir sobre as concepções de educação integral existentes na história da educação, não com a intenção de realizar transplantes de ideias, mas almejando elaborar uma concepção de educação integral que possa servir de fundamento para atuais propostas de ampliação da jornada escolar diária.

## **2. EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL SOB UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA**

Na contemporaneidade, a educação integral e o tempo integral vêm apresentando novas caracterizações, seja pelas propostas governamentais de ampliação da jornada diária escolar, seja pelas reflexões de pesquisadores que se dedicam ao estudo desta temática.

Conforme foi mencionado na introdução deste estudo, Coelho (2009), ao refletir sobre a temática, considera que na atualidade a educação integral apresenta caracterizações que podem ser expressas pelas

seguintes relações: educação integral na perspectiva de promover proteção integral a crianças e adolescentes; educação integral a partir da oferta de um currículo escolar integrado e; educação integral associada ao tempo integral, ou seja, a ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola.

Com esta mesma finalidade, a de identificar interpretações acerca da educação integral, uma pesquisa realizada no ano de 1999 pela organização social não-governamental, o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), constatou que este tipo de educação tem sido definida a partir de diferentes perspectivas e enfoques. Dentre elas, a primeira e mais popularizada compreende a educação integral como o aumento do período em que o aluno permanece na escola, ou seja, o tempo integral. A segunda tem suas bases nos estudos que abordam o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, enfatizando a integralidade, que pode ser alcançada mediante o “equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes” (GUARÁ, 2009, p. 71). Esta perspectiva considera o ser humano como um ser uno e integral. Outra compreensão apresentada no referido relatório entende a educação integral como a integração de conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares no currículo escolar. E, por fim, a última conceituação identificada provém da necessidade do aumento de experiências de aprendizagem e tempo, estabelecendo, assim, um “programa ampliado de educação no contraturno escolar, oferecendo uma diversidade de vivências dentro da rede de projetos sociais na comunidade” (GUARÁ, 2009, p. 71).

Diante da situação de pobreza e exclusão às quais muitas crianças em nosso país se encontram submetidas, surge, conforme expõe Guará (2009), outra

concepção de educação integral, sendo esta associada ao tempo integral e como alternativa de equidade e proteção para a parcela da população infanto-juvenil, que vive em condições precárias. Esta concepção tem como fundamento a doutrina da proteção integral defendida pelo ECA, e enfatiza a educação integral “como direito de cidadania da infância e da adolescência em suas múltiplas dimensões” (GUARÁ, 2009, p. 65), considerando não somente a potencialidade educativa dos contextos escolares, mas também dos não-escolares.

Outra estudiosa sobre a temática, a pesquisadora Ana Maria Cavaliere (2007) afirma que, mediante estudos realizados ao longo dos últimos dez anos, é possível verificar quatro concepções de escola de tempo integral no cenário da educação pública no país. A primeira, e por sinal, a visão predominante, de cunho assistencialista, é destinada aos desprivilegiados e considera a escola como local que tem a função de suprir as deficiências gerais de formação, de modo que o conhecimento não é o mais relevante, enfatizando a ocupação do tempo e a socialização primária.

Uma segunda percepção pode ser caracterizada como autoritária, uma vez que associa a escola de tempo integral a uma instituição que resguarda crianças e adolescentes do crime. Nessa lógica, o “estar na escola” é melhor do que “estar na rua”. Esta concepção assemelha-se com o objetivo dos antigos reformatórios de “menores”<sup>5</sup>.

Outra visão de escola de tempo integral, caracterizada como democrática, considera a instituição escolar capaz de realizar um papel emancipatório, de modo que a ampliação do tempo escolar permita “proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (CAVALIERE, 2007, p. 1029). Nessa dinâmica acredita-se que os educandos teriam melhor desempenho em relação aos saberes escolares e, por

isso, a escola funcionaria como uma ferramenta para a emancipação.

Por fim, Cavaliere (2007) afirma que outro entendimento sobre a educação em tempo integral, que surgiu mais recentemente, refere-se à aposta de que a educação pode e deve se fazer também fora da escola, não sendo necessária a estruturação de uma escola de horário integral. Caracterizada como concepção multissetorial de educação integral, tal perspectiva defende que o Estado e suas estruturas trabalhando de forma isolada, “seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferências de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Indo ao encontro desta última concepção, destaca-se a perspectiva das Cidades Educadoras, movimento iniciado na década de 1990 em Barcelona, na Espanha, e que concebe a cidade como um rico espaço educativo, justificando, assim, a realização de atividades escolares para além do ambiente físico da escola, mediante a consolidação de parcerias com entidades não governamentais e com a sociedade civil (Brasil, 2011).

Nos últimos anos, os projetos governamentais de escola de tempo integral têm se configurado com base nas duas últimas concepções descritas acima, ou seja, aquela que considera que a educação em tempo integral não necessariamente precisa ser oferecida somente pela escola, mas que pode se realizar mediante parcerias com entidades da sociedade civil e articulações com diferentes órgãos e projetos do governo federal, como é o caso do projeto Segundo Tempo<sup>6</sup> (CAVALIERE, 2007).

Em relação à concepção multissetorial de educação integral, esta se justifica, principalmente, sob o argumento de que diversas escolas possuem poucos equipamentos, espaços e pessoal disponível para ofertar

o tempo integral. Assim, encontram-se defensores desta proposta, como é o caso do CENPEC e da pesquisadora Guará (2009), já mencionada neste estudo. O CENPEC defende a ideia de que atualmente, em nosso país, não é mais possível pensar a escola como o único local de aprendizagem, e vem divulgando esta defesa mediante os debates sobre os modelos de educação em tempo integral que tem promovido (CAVALIERE, 2007).

Comungando desta mesma concepção, Guará (2009) defende a “educação integral como direito de cidadania da infância e da adolescência em suas múltiplas dimensões, focalizando especialmente a potencialidade educativa dos contextos não-escolares” (p. 65). Sua opinião tem como principal fundamento, conforme apresentado anteriormente, a proteção integral proclamada pelo ECA, reconhecendo a criança e o adolescente como sujeitos em desenvolvimento e por isso dignos de proteção, a qual é assegurada pelos direitos individuais, coletivos e de plena formação, incluindo a formação em seu sentido amplo. Logo, pode-se perceber que esta pesquisadora defende a educação integral e a escola de horário integral na perspectiva de proteção integral, bem como a articulação das políticas públicas sociais e organizações não-governamentais para o oferecimento deste direito à população.

Direcionando um olhar crítico a esta concepção de educação integral intitulada como multissetorial, Cavaliere (2007) e Coelho (2010) apresentam algumas considerações importantes de serem mencionadas. Primeiramente, “a escola é por natureza a instituição do aluno e para o aluno” (CAVALIERE, 2007, p. 1031). Portanto, promover sua centralidade enquanto instituição educativa “é condição *sine qua non* para que a formação completa aconteça, como formação cognitiva, afetiva, corporal, racional e emocional” (COELHO, 2010, p. 11).

O fato de considerar que a escola pública da atualidade precisa ser reformulada e, simultaneamente,

defender a complementação de seu trabalho por atividades no contraturno escolar, algumas vezes realizadas fora do seu espaço e por profissionais que não são professores, pode contribuir para a fragmentação e descentralização do trabalho da escola enquanto instituição escolar.

Diante desse contexto, cumpre enfatizar:

mesmo que haja “boas intenções” no fato de conclamar a sociedade civil a participação mais efetiva nas políticas sociais, não podemos nos esquecer que esta visão social de mundo muitas vezes desresponsabiliza o Estado de suas obrigações sociais, passando para a iniciativa privada e/ou sociedade civil tarefas que seriam suas. (Peroni, 2009 *apud* COELHO, 2010, p.10).

Em outras palavras, a defesa da concepção de educação integral multissetorial, condizente com a lógica da política neoliberal, pode originar um entendimento de que a escola pública é incapaz de promover uma formação integral aos alunos, sendo, portanto, necessário solicitar o auxílio da iniciativa privada e da sociedade civil.

Porém, sendo a educação um direito constitucional, faz-se necessário exigir do Estado maior investimento na escola pública, ao invés de se conformar com o apoio da iniciativa privada ou da sociedade civil, permitindo que este abdique de suas responsabilidades. A participação de organizações e instituições não-governamentais na oferta de uma educação integral pode acontecer, desde que não promova a desvalorização e descentralização da escola, e sim o seu fortalecimento enquanto instituição educativa (CAVALIERE, 2007).

Para que a escola pública possa ofertar uma educação integral, alguns elementos pedagógicos, administrativos e estruturais devem ser considerados importantes, tais como: a ampliação da jornada escolar diária; o planejamento e a realização de atividades significativas para além do currículo regular; possuir uma estrutura física que possibilite a permanência dos educandos em tempo integral, bem como profissionais

capacitados para esta tarefa. Vale esclarecer que isso não implica que todas as atividades devam ocorrer, necessariamente, dentro das dependências físicas da escola. Estas podem ser desenvolvidas em outros espaços educativos como parques, museus, clubes, quadras, desde que realizadas com todos os alunos, vinculadas a um objetivo e contempladas no projeto pedagógico da escola (COELHO, 2010).

No que se refere aos sujeitos diretamente envolvidos, é conveniente pensar que estes devem ser profissionais da educação, visto que possuem formação para desempenhar um trabalho pedagógico e didático, na escola. Contudo, na mesma dinâmica dos espaços, explicitada anteriormente, outros especialistas não existentes no espaço formal de ensino também podem ofertar atividades para os alunos, desde que esta possibilidade seja acompanhada pelo professor e presente no projeto pedagógico da escola (COELHO, 2010).

Nesse sentido, as reflexões apresentadas sobre as compreensões que surgem atualmente da proposta de educação integral e de escola de tempo integral nos permitem inferir que uma concepção deste tipo de educação e de escola no cenário da educação pública brasileira ainda se encontra em processo de construção, bem como que as experiências de ampliação da jornada escolar em curso podem apresentar concepções e práticas distintas.

### **3. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA PROPOSTA QUALITATIVA DE EDUCAÇÃO?**

Diante da existência de diferentes concepções de educação integral que fundamentam experiências atuais de ampliação da jornada escolar é necessário refletir sobre a qualidade dessas propostas.

Sabemos que o tempo integral não significa a oferta de uma educação no sentido da formação integral

aos alunos, embora o consideramos como um elemento importante para isto. Em nosso entendimento, a ampliação da jornada escolar só é útil se for caracterizada enquanto uma proposta qualitativa de educação, o que implica a oferta de atividades que privilegiem todas as possibilidades de desenvolvimento do ser humano, numa perspectiva cognitiva, cultural, estética, física, artísticas, dentre outras e, não fragmente o currículo escolar.

Nesse sentido, uma proposta de educação em tempo integral, para ser qualitativa a nosso ver, precisa ser fundamentada por uma concepção de educação integral sócio-histórica, ancorada na formação multidimensional do ser humano, levando em consideração todas as suas possibilidades de desenvolvimento.

Não basta simplesmente ampliar o tempo em que os educandos permanecem na escola, é preciso fazer desse tempo ampliado um tempo de qualidade e não somente um tempo de quantidade. Quando se amplia o horário escolar e oferta atividades fragmentadas aos alunos, ou seja, atividades que não dialogam entre si, bem como quando não ocorre diálogo entre os professores envolvidos nessa proposta, o tempo ampliado torna-se unicamente um tempo quantidade. Ao contrário, para que a ampliação da jornada escolar se configure em tempo qualidade, é necessário haver diálogo tanto entre as atividades ministradas quanto entre os educadores. A divisão turno *versus* contraturno, em que oferece os conteúdos do Currículo Básico Comum de ensino em um turno e no turno oposto realiza atividades complementares com os alunos, dinâmica esta que podemos evidenciar em inúmeras experiências de tempo integral, é um dos grandes limites da proposta de educação em tempo integral. Isso porque, em muitos casos, as atividades do turno e do contraturno são complementares, mas não se complementam (COELHO, 2004b).

Acreditamos que a concepção de educação integral a embasar a proposta de ampliação do tempo escolar diário seja aquela que

reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento (MAURÍCIO, 2009, p. 26).

Na perspectiva da citação acima, um projeto de educação em tempo integral será considerado enquanto uma proposta qualitativa de educação. No entanto, interpretamos que qualquer proposta que vise a educação integral, mas que não tenha como objetivo a formação ampla do educando, não poderá ser compreendida enquanto tal. Existem propostas de ampliação da jornada escolar que se fundamentam em concepções contemporâneas de educação integral visando garantir proteção social, mas são denominadas de projetos, programas, ações de educação integral. Concordamos com Cavaliere (2012)<sup>7</sup> quando esta estudiosa afirma ser necessário atribuir os devidos nomes às propostas, ou seja, se um projeto visa a formação integral, que receba então essa denominação; entretanto, caso tenha como objetivo a proteção integral a população infanto-juvenil, em primeiro lugar, não poderá ser caracterizado enquanto uma proposta de educação integral.

Além disso, a referida autora enfatiza a necessidade do Estado de acolher, de algum modo, por meio de uma política pública, a situação da vulnerabilidade social de inúmeras crianças e adolescentes, que ficam perambulando pelas ruas, se envolvendo com drogas, se prostituindo, etc. Entretanto, propor uma política pública para superar essa situação mediante um projeto educacional a ser desenvolvido pela instituição escolar

favorece o “robustecimento” da escola, ou seja, a sua “ampliação para menos”, como bem expõe Eveline Algebaile (2009), em uma obra bastante instigante que reflete sobre as funções da escola pública. Segundo esta autora, o robustecimento da escola refere-se à expansão das funções da instituição escolar que

decorre da migração de “tarefas” para a escola, permitindo conter a expansão do Estado em outros setores de ação, constituindo-se assim, como uma forma de expansão à qual correspondem encurtamentos na esfera pública em pelo menos dois sentidos, realtivos às reduções operadas na política social e nas dimensões e condições formativas da escola. Quanto às “tarefas” que migram para a escola, convém ainda esclarecer que não se trata necessariamente de ações concretas plenamente realizadas. Em geral, são arremedos de ação, cujos efeitos principais são o deslocamento do ensino de sua posição central na escola e a dissimulação da ausência e das omissões do Estado, de maneira a parecer que problemas sociais, econômicos e de saúde, entre outros, decorrem da “carência educacional e cultural do povo” (ALGEBAILLE, 2009, p. 26-27).

Nessa perspectiva, considerar estas reflexões, bem como a necessidade exposta por Cavaliere (2012) de não se confundir as propostas assistenciais denominando-as como educacionais, é essencial no tempo presente, em que uma proposta de ampliação da jornada escolar está sendo construída no país.

Reforçamos ser urgente refletir sobre todas essas considerações e fazer as perguntas fundamentais, pois, ou evidenciaremos os problemas agora, ou eles persistirão em seus efeitos perversos, levando à naturalização de que a escola pública de tempo integral brasileira, mais uma vez, se caracteriza como uma escola pública minimalista, do “jeitinho” brasileiro. Uma escola em que os alunos permanecem em tempo integral para que fiquem seguros da violência, das drogas, dentre outras situações, e que com eles são desenvolvidas atividades em diversos outros espaços, para além das dependências físicas da escola e, principalmente, por outros sujeitos que não sejam os professores, como voluntários e parceiros (CAVALIERE, 2012).

Caso a educação em tempo integral se configure dessa forma, estará sendo ofertado um grande projeto assistencial, com o objetivo de proteger as crianças e adolescentes das situações de vulnerabilidade social. Nesse sentido, buscamos conceber a implementação desta política pública como necessária e urgente, mas não vinculada a um projeto educacional, pois, no caso em questão, o país estará construindo uma política minimalista e simplista de educação em tempo integral.

Finalizando, consideramos que pensar o tempo integral associado somente à proteção integral é pouco ambicioso para um projeto de educação. Para que a educação em tempo integral se configure numa proposta qualitativa de educação, como já abordamos neste item, é imprescindível privilegiar as diversas possibilidades de desenvolvimento do educando e não fragmentar as atividades do currículo escolar, o que é dos um dos desafios da proposta na realidade educacional do Brasil. Logo, a proteção integral as crianças e adolescentes não precisa ser relegada, mas virá como consequência da realização de um projeto qualitativo de educação em tempo integral.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nosso intuito com este artigo foi refletir acerca das concepções de educação integral que formatam as propostas de tempo integral no cenário educacional brasileiro e, também, sobre a qualidade dessas ações.

Primeiramente, buscamos compreender alguns conceitos importantes para a discussão e abordamos as características das concepções de educação integral numa perspectiva sócio-histórica e contemporânea. A partir dessa abordagem nos questionamos acerca da qualidade da proposta de tempo integral fundamentada nas concepções de educação integral em discussão.

Refletimos que a simples ampliação do tempo não consiste em um indicador de qualidade da proposta

de educação em tempo integral. Para que assim seja é necessário que tal ampliação seja consubstanciada com a oferta de atividades pedagógicas que propiciem ao educando se desenvolver nos aspectos cognitivo, cultural, afetivo, emocional, dentre outros. Além disso, é preciso superar a dicotomia turno *versus* contraturno presente em experiências de tempo integral, uma vez que contribui para a fragmentação do currículo e não condiz com a proposta de educação integral.

Sabemos que atualmente, ancoradas em concepções contemporâneas de educação integral, muitas experiências de ampliação da jornada escolar têm sido desenvolvidas direcionando-se mais para extensão do tempo do que para as atividades, isso porque são ofertadas em outros espaços, por outros sujeitos, como voluntários e parceiros e que, muitas vezes, como bem expõe Coelho (2009), são desconhecidas pelos educadores e, por isso, não constam no planejamento docente, ocasionando em práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar. Não estamos querendo afirmar com isso que a proposta de ampliação da jornada escolar não possa contar com o apoio de voluntários, parceiros e não possa usufruir de espaços para além da estrutura física da escola, mas alertamos que essa característica contribui para a fragmentação das atividades, o que se contrapõe a educação integral.

Defendemos a centralidade da escola enquanto instituição transmissora não somente de conteúdos escolares, mas que deve atuar na oferta de uma formação completa aos educandos. E quanto aos sujeitos envolvidos nessa tarefa, entendemos ser por excelência os professores, considerando sua formação e compromisso com o trabalho pedagógico. E é por isso o receio com as novas configurações que as experiências de educação em tempo integral assumem, bem como a dúvida de que possam se constituir em uma proposta qualitativa de educação.

## CONCEPTIONS OF COMPREHENSIVE EDUCATION IN PROPOSED EXPANSION OF SCHOOL TIME

### Abstract

This article aims to reflect on the concepts of holistic education that shape the proposals in full-time Brazilian educational scenario, as well as on the quality of these actions. Methodologically, we used the literature and support our analyzes on the theoretical contributions of authors who have addressed the study of full-time education. Given the different conceptions of integral education, we showed that for a proposal to expand the school day be qualitative need be based on a concept of integral education socio-historical, ie, that values training multidimensional human being, taking into account all their development possibilities.

**Keywords:** Comprehensive education. Conceptions of integral education. Full time.

## LAS CONCEPCIONES DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN LA EXPANCIÓN PROPUESTA DEL HORARIO ESCOLAR

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los conceptos de formato de educación integral que ofrece a tiempo completo en el escenario educativo de Brasil y en la calidad de estas acciones. Metodológicamente se utilizó la literatura y apoyamos nuestros análisis sobre las aportaciones teóricas de autores que se centran en el estudio de la educación a tiempo completo. Teniendo en cuenta las diferentes concepciones de la educación integral, nos mostró que para

una propuesta de ampliar la jornada escolar es cualitativa, es necesario apoyar un concepto de educación integral socio-histórico, es decir, que los valores de la formación del ser humano multidimensional, teniendo en cuenta toda la posibilidades de desarrollo.

**Palabras clave:** Educación Integral. Las concepciones de la educación integral. Tiempo completo.

### NOTAS

<sup>1</sup> Entende-se por educação multidimensional aquela que leva em conta todas as possibilidades de desenvolvimento do ser humano, numa perspectiva cognitiva, cultural, estética, física, artística, dentre outras.

<sup>2</sup> A LDB nº 9.394/96 pronuncia que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola (art. 34.)” e “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (art. 34. § 2º)”. Complementa determinando que deverá ser conjugado “todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (art. 87. § 5º).

<sup>3</sup> Ressaltamos que os marxistas também defendiam a educação integral consubstanciada na formação integral, fundamentando-se nos conceitos de politecnia e omnilateralidade. A politecnia refere-se ao domínio científico e técnico, ou seja, tecnológico dos processos produtivos, de modo que a educação politécnica representaria para o trabalhador a superação da divisão do trabalho intelectual e manual e a apropriação técnica e científica dos processos de produção. Quanto à omnilateralidade, representa uma formação mais ampla, compreendendo as múltiplas dimensões do ser humano e que possibilitaria o desenvolvimento integral do trabalhador (Manacorda, 1991).

<sup>4</sup> Cavaliere (2004) identifica que a expressão ‘educação integral para o homem integral’ representava o lema do movimento integralista.

<sup>5</sup> Após a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o termo ‘menor’ foi substituído por ‘crianças e adolescentes’, uma vez que o primeiro consiste numa expressão de caráter pejorativo e que era muito utilizada na antiga legislação direcionada à população infanto-juvenil (Código de Menores de 1979).

<sup>6</sup> O Programa ‘Segundo Tempo’ consiste em uma parceria dos ministérios do Esporte e da Educação com instituições, associações não-governamentais e entidades nacionais e internacionais, públicas ou privadas, sem fins lucrativos. Assim, mediante convênios, essas entidades se tornam responsáveis pelo desenvolvimento do programa oferecendo atividades esportivas, palestras educativas, reforço escolar e alimentação no contraturno escolar, ou seja, depois das aulas regulares, justificando assim a expressão “segundo tempo” (CAVALIERE, 2007). Outras informações sobre este programa podem ser encontradas no endereço eletrônico: <<http://portal.esporte.gov.br/snee/>>

segundotempo/maiseducacao/default.jsp> (Acesso em 20 jun. 2013).

<sup>7</sup> Palestra proferida pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Villela Cavaliere no II Seminário Nacional de Educação Integral, Rio de Janeiro, 2012.

## REFERÊNCIAS

ALGEBAIL, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

BRASIL, *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, MEC. *Série Mais Educação: Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada*. Brasília, 2011.

CAVALARI, R. M. F. *Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937)*. Bauru: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, A. M. V. A Educação Integral na obra de Anísio Teixeira. In: JORNADA DE PESQUISADORES DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ. Rio de Janeiro: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2004.

\_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Campinas: *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

COELHO, L. M. C. C. *Educação integral e integralismo nos anos 30: a vez (e a voz) dos periódicos*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004. Curitiba: A educação escolar em perspectiva histórica (anais), 2004a, p. 1-17.

\_\_\_\_\_. *Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004. Caxambu: Sociedade, democracia e educação: Qual universidade?, 2004b, p. 1-19.

\_\_\_\_\_. *História(s) da educação integral*. Brasília: Em Aberto, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. *Políticas Públicas Municipais de Jornada Ampliada na Escola: perseguindo uma concepção de educação integral*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, 2010. Disponível em: <http://www.

unirio.br/cch/neephi/artigosensaios.htm> (Acesso em 24/01/2012).

COELHO, L. M. C. C.; PORTILHO, D. B. Educação integral, tempo integral e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 89-99.

GUARÁ, I. M. *Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola*. Brasília: Em Aberto, v.22, n. 80, p.65-81, abr. 2009.

MANACORDA, M. A. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.

MAURÍCIO, L. V. *Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral*. Brasília: Em Aberto, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MORIYÓN, F. G. *Educação Libertária*. [Tradução por José Claudio de Almeida Abreu] Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PARO, V. H. et al. *A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 65, p. 11-20, mai. 1988.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

Enviado em 20 de fevereiro de 2014.

Aprovado em 30 de junho de 2014.