



Vol. 2 nº 3 jan./jun. 2007

p.123-138

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO DECORRER DO SÉCULO XX¹

Cezar Ricardo de Freitas² - UNIOESTE

Maria Inalva Galter³ - UNIOESTE

RESUMO: Neste artigo reflete-se sobre os fundamentos teóricos que subsidiaram o debate da educação em tempo integral no decorrer do século XX no Brasil. Prioriza-se três conceitos que permearam a discussão: educação em período integral (relacionada ao tempo diário das aulas), educação integral (referindo-se ao aspecto da formação) e educação integrada (quanto às ações desenvolvidas pela escola). Para abordar o primeiro conceito utiliza-se dois autores do final do século XIX: Manuel Antônio de Almeida e Raul Pompéia. Quanto ao segundo conceito baseia-se em alguns estudos de Karl Marx e Miguel Bakunin, e, sobre o terceiro conceito, pauta-se em reflexões de Anísio Teixeira e documentos oficiais atuais que abordam a temática. Do estudo realizado percebe-se a prevalência do conceito de educação integrada nas experiências contemporâneas sobre a educação em tempo integral.

PALAVRAS-CHAVE: educação em período integral, educação integral, educação integrada

REFLECTIONS ON THE FULL-TIME EDUCATION DURING THE TWENTIETH CENTURY

ABSTRACT: The aim of this article is to propose a reflection on the theoretical basis that subsidized the debate about the full-time education during the twentieth century in Brazil. This paper prioritizes three concepts that are concerned with this discussion: full-time education (concerned to the daily time of the classes), integral education (related to the aspect of formation) and integrated education (about the actions developed by the school). To approach the first concept, we will take the studies carried out by Manuel Antônio de Almeida and Raul Pompéia, from the end of the nineteenth century. The second concept is based on Karl Marx and Miguel Bakunin's studies. The third concept is based on Anísio Teixeira's reflections and on the current official documents that approach this thematic. This study points to the prevalence of the concept of integrated education in the contemporary experiences about the full-time education.

KEY-WORDS: full-time education, integral education, integrated education

Quando se discute a educação em tempo integral, é preciso deixar claro sobre qual conceito estamos falando: educação em período integral, educação integral ou educação integrada. Suas definições expressam diferentes concepções de sociedade e precisam ser esclarecidas, pois aparecem mescladas nos discursos. No entanto, há que serem analisadas separadamente.

Não obstante isso, é preciso entender o que vem sendo essa forma de atendimento escolar, como vem sendo construída e qual opção tem sido implementada no processo de escolarização em nossa sociedade. Tendo em vista, que a chamada “educação em tempo integral” é um resultado dos embates que acontecem na sociedade entre classes com interesses antagônicos.

Para tentar entender a primeira definição – educação em período integral – apresentaremos aqui a escola brasileira de fins do século XIX, numa leitura a partir de dois clássicos da literatura: Manuel Antônio de Almeida e Raul Pompéia. Para analisar o segundo conceito - educação integral - trataremos brevemente a concepção de educação dos teóricos: Miguel Bakunin e Karl Marx. Por fim, o que chamamos de “educação integrada” discutiremos a partir de uma experiência educacional de Anísio Teixeira, realizada na Bahia. É também, a partir deste ensaio que buscaremos traçar o desenvolvimento das experiências de jornada escolar prolongada, como ela foi se construindo até chegar aos nossos dias, e a quais necessidades buscava atender.

Passemos então, para à primeira questão. A educação em tempo integral não é uma novidade histórica. Quando a escola se constituía como privilégio de uma pequena parcela da população e era voltada para a formação dos quadros dirigentes da sociedade, a tarefa educativa era realizada em período integral.

Busquemos indícios na literatura brasileira, na obra *Memórias de um Sargento de Milícias* (ALMEIDA, 1999) escrita em meados do século XIX. Em um capítulo específico, o narrador alude ao fato de que certo personagem, pertencente às camadas médias da sociedade, não estará o dia todo na escola realizando seus estudos. No capítulo podemos ler:

Ao meio-dia veio o padrinho buscá-lo (na escola) e a primeira notícia que ele lhe deu foi que não voltaria no dia seguinte, nem mesmo aquela tarde.

(...)

Um dos principais pontos que ele passava alegremente as manhãs e tardes em que fugia à escola era a Igreja da Sé. (ALMEIDA, 1999, p. 52-54, grifos nosso)

Entretanto, essa não era a única forma que se apresentava a escola para as classes mais abastadas. Havia também aquelas em regime de internato, desnudadas pelo romance *O Ateneu* de Raul Pompéia escrito em 1888. O autor descreve

nesse “romance auto-biográfico” as atividades desenvolvidas pelo personagem naquela instituição. Um destaque são as atividades esportivas (base das escolas em tempo integral contemporâneas), que inclusive serviam de vitrine para a escola: “Com maior concorrência preferia sempre a exibição dos exercícios ginásticos (...) e o público, pais e correspondentes em geral (...) compareciam no dia da festa da educação física.” (POMPÉIA, s/d, p. 43-45)

De uma certa forma, a passagem pela instituição não traz boas lembranças para o “autor-personagem”. Porém, no fim da obra, ele apresenta o discurso de um outro personagem em defesa do regime de internato: “E não se diga que é um viveiro de maus germes, seminário nefasto de maus princípios, que não de arborecer depois. Não é o internato que faz a sociedade; o internato a reflete. A corrupção que ali viceja, vai de fora.” (Idem, p. 190)

A escola ilustrada tanto na obra de Antônio de Almeida, quanto na de Pompéia, demonstram uma educação que ocorria em tempo integral e que era voltada para uma elite brasileira. Esse modelo escolar, bastante limitado socialmente, permaneceu até a década de 20 e 30 do século XX. Quando, porém, transformações no modelo econômico brasileiro determinam as demandas por uma escola universal, reduz-se, então, a jornada diária, inclusive a própria duração da escola primária passa a ser questionada como uma das condições para poder estendê-la a toda a população, conforme analisou Anísio Teixeira:

(...) O estado de São Paulo, que liderou o movimento, chegou a sugerir uma escola de dois anos e com esforço é que alguns educadores conseguiram elevá-la a quatro anos de estudo, no meio urbano, e três, na zona rural.

(..)

E a escola primária, reduzida na sua duração e no seu programa, e isolada das demais escolas do segundo nível, entrou em um processo de simplificação e de expansão de qualquer modo. Como já não era a escola da classe média, mas verdadeiramente do povo, que passou a buscá-la em uma verdadeira explosão de matrícula, logo se fez de dois turnos, com matrículas independentes pela manhã e pela tarde e, nas cidades maiores, chegou aos três turnos e até, em alguns casos, a quatro. (TEIXEIRA, 1994, p. 161-162)

Para além da discussão do tempo da jornada diária, é preciso, também, apontar alguns elementos referentes à concepção de educação. Ao lado daquelas instituições elitistas, o século XIX, traz também discursos de uma educação integral. Um dos defensores dessa tese era Bakunin, conforme nos atesta PORTILHO (2005). Segundo a autora, por volta de 1830, Bakunin apresenta na Rússia a concepção de educação integral. No entanto, essa proposta era para um modelo de sociedade

onde não existisse classes. Nessa sociedade idealizada, o ensino integral seria um aliado para consolidar a liberdade dos trabalhadores, por meio de uma educação científica, compreendendo também o ensino industrial ou prático:

A instrução deve ser igual em todos os graus para todos; por conseguinte, deve ser integral, quer dizer, deve preparar as crianças de ambos os sexos tanto para a vida intelectual como a vida do trabalho, visando que todos possam chegar a ser pessoas completas. (BAKUNIN, 2003, p. 78)

A concepção integral aparece aqui mais vinculada, a uma questão de formação abrangente de todos os aspectos humanos, e não se referindo especificamente a tempo integral. Porém, seria impossível essa formação nos moldes da escola que foi universalizada no século XX, que chegou a ter até 3 horas diárias de estudo⁴. Uma formação integral implica em o aluno permanecer mais tempo envolvido com a sua educação, ainda que não seja o tempo todo na escola, pois existem outros espaços em que a sua formação pode ser completada (ginásios, espaços culturais, locais de lazer, etc.).

Essa formação ampla, envolvendo inclusive a esfera produtiva, também foi desenvolvida por Marx⁵, porém, não no sentido que defendia Basedow⁶. Para Marx, a educação na sociedade capitalista atende aos interesses do capital. Ela é determinada pela forma como se organizam as relações sociais mais amplas. Nesse sentido, a lógica da educação no capitalismo é voltada para a produção, para aumentar os lucros, objetivando o interesse da classe privilegiada: a burguesia. Nesse sistema, inclusive, o conhecimento é concebido como uma propriedade privada. Desenvolve-se então, apenas uma das potencialidades do sujeito, aquela voltada para o econômico. A educação escolar da sociedade capitalista forma então, o *“homem unilateral”*.

Ao propor uma educação, Marx, assim como Bakunin, sugerem-na para uma sociedade onde não haja divisão de classes e sem a propriedade privada dos meios de produção. Ele defende uma formação para que o homem tenha todas as suas potencialidades desenvolvidas, não apenas aquela voltada para a produção.

(...) Torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável (...) pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. (...) Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores. (MARX, 1994)

Nessa proposta educacional, segundo a leitura que ENGUITA (1993) faz de Marx, ensino intelectual, trabalho físico e trabalho produtivo devem estar articulados, mas no sentido de proporcionar ao trabalhador o controle e a intervenção no processo produtivo. É preciso que o trabalhador entenda os fundamentos, as relações e a lógica de funcionamento do trabalho. Uma aprendizagem para além da concorrência na sociedade capitalista, em que todas as potencialidades humanas (científica, artística, cultural, produtiva) sejam consideradas e desenvolvidas – *homo omnilateral*. É preciso, portanto, uma educação integral.

A questão da educação integral chegou até nós. Entretanto, sabemos que ela não é aquela de *O Ateneu*, pois não está voltada para uma classe privilegiada; tampouco é a de Bakunin ou Marx, posto que ainda vivemos em uma sociedade classista. Qual é então a concepção de educação integral que é discutida hoje?

A resposta está num movimento que ficou conhecido como Escola Nova, que aconteceu no início do século XX, influenciando massivamente o pensamento sobre educação. Segundo Paro (1988), com esse movimento a escola passa a ser vista como instância transformadora da sociedade, com a capacidade de diminuir os conflitos sociais. Baseada nos ideais liberais, objetivando a formação de um “cidadão”, inserido numa sociedade democrático-burguesa.

Um dos expoentes do escolanovismo foi John Dewey (1859-1932), que fazia uma crítica ao ensino vigente à época, concebido por ele como tradicional, intelectualista, mecânico e formal. Propõe então, uma nova pedagogia na qual o centro do ensino seja o aluno e não o professor, a ênfase nos procedimentos e não nos resultados (TEIXEIRA, 1954).

Essas idéias tiveram grande influência mundial, embora muito criticadas pelas conseqüências que causou para a classe trabalhadora. Entre as críticas, autor influente da análise da História da Educação Brasileira, como GHIRALDELLI JR (1991) afirma que o escolanovismo foi uma forma da burguesia “queimar os seus pertences”, ou seja, ao invés dela proporcionar às classes trabalhadoras uma escola que garantia o conhecimento, optou por desconfigurá-la para então universalizá-la.

Nosso objetivo, entretanto, não é fazer aqui uma análise da Escola Nova. Queremos entender apenas qual foi sua influência para as idéias de educação integral, tendo em vista que, ainda hoje, grandes estudiosos da escola de jornada ampliada vão buscar subsídios teóricos nessa fonte. Um exemplo disso é CAVALIERE (2002a), que tem influenciado muito os estudos dessa questão:

(...) vamos retomar a concepção de educação integral, tendo por base o conceito de “educação como reconstrução da experiência”, no contexto da corrente filosófica pragmatista e seu destacado autor John Dewey. Buscamos aqui

uma possível base teórica para a elaboração de uma proposta de educação fundamental que possa corresponder às novas necessidades e problemas que hoje apresentam as escolas públicas brasileiras voltadas para esse segmento do sistema. (CAVALIERE, 2002a, p. 248)

Segundo Vítor Paro (1988), o escolanovismo defendia que não bastava “desalfabetizar” as grandes parcelas da população, era preciso uma reformulação interna da escola, para que esta fornecesse uma educação integral para formar o “cidadão”. Entretanto, nesse momento histórico, o país não dispunha de condições materiais suficientes para universalizar essa educação. Portanto, somente as famílias com melhores condições financeiras tiveram acesso a ela.

A universalização do ensino só vai atingir índices significantes a partir da década de 50, sentindo profundamente as influências do escolanovismo, principalmente no deslocamento da função científica/instrutiva da escola. É justamente nesse momento que a educação em tempo integral ressurge como proposta para a rede pública:

Na década de cinquenta encontramos as propostas de educação em tempo integral, só que, dessa feita, advogando-se sua extensão para o âmbito dos sistemas escolares. As bases são ainda escolanovistas, preocupadas com a formação integral, só que agora voltadas para as camadas populares. (PARO, 1988, p. 191)

Novamente a educação em tempo integral se efetiva apenas para uma parcela restrita da população, devido aos altos custos envolvidos. O exemplo significativo é o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR – idealizado por Anísio Teixeira, grande difusor do escolanovismo no Brasil, e que no seu discurso de inauguração da instituição (21 de outubro de 1950), percebemos proposições atuais, com destaque às novas funções atribuídas à escola:

E desejamos dar-lhe [à escola] seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente, a criança para a sua civilização (...) E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA apud EBOLI, 1969, p. 14)

Diante disso, percebemos que as idéias de Anísio Teixeira implantadas no CECR não são de uma educação integral, mas de uma **educação integrada**, ou seja, é uma escola preocupada explicitamente em integrar outras funções sociais (saúde, segurança etc.). Esse ensaio merece uma atenção especial, pois muitos dos

elementos criados na experiência baiana são percebidos nas experiências de jornada escolar prolongada realizadas atualmente.

O CECR era composto por quatro “Escolas-classe” destinadas ao “ensino de letras e ciências” e uma “Escola-parque” para atividades sociais, artísticas e esportivas. Todo o complexo tinha a capacidade de atender até 2000 crianças. Os alunos ficavam um turno na Escola-classe e o outro na Escola-parque, num regime de semi-internato (5% dos alunos ficavam em regime de internato).

O corpo docente era diferenciado. Segundo EBOLI (1969), professores primários “comuns” para as Escolas-classe e para a Escola-parque, os professores primários eram especializados, em música, dança, teatro, artes industriais, desenho, biblioteca, esportes e recreação.

O CECR foi construído num bairro pobre da periferia de Salvador, uma característica constante nos projetos de educação em tempo integral para as camadas populares. Estas por sua vez, de acordo com Paro, enxergam na escola uma “salvação” das suas crianças, entregues aos riscos da criminalidade:

A experiência do CECR, ao centrar-se nas camadas populares e em sua formação antecipa de certa forma, as questões que se farão presentes, incisivamente, nas décadas posteriores, quando se procurava atribuir à escola o papel de contribuir para a solução de problemas sociais relacionados com a condição de pobreza da população. (PARO, 1988, p. 192)

Depois dessa experiência baiana, a questão da educação em tempo integral volta a tomar fôlego somente na década de 80, com os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs – no Rio de Janeiro. Essa é sem dúvida, a maior experiência, numericamente falando, de escola com jornada prolongada. Chegou a ter em torno de 500 escolas desse tipo funcionando em todo o Estado. Essa experiência foi amplamente estudada⁷, despertando o interesse quanto à possibilidade (ou não) de estendê-la à toda rede pública de ensino.

Quanto à organização das atividades executadas pelos alunos, permaneceu a distinção. Num turno as crianças tinham aulas do núcleo comum, e no contra turno as atividades diversificadas (MACHADO, 2002). Até houve tentativas de intercalar disciplinas do núcleo comum com as outras, mas não deu certo pois:

(...)para a construção de uma organização do tempo escolar mais flexível (...) necessita-se, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, de um nível de organização muito mais desenvolvidos. Isso inclui um corpo de profissionais que seja capaz de organizar o trabalho pedagógico de forma consciente do ponto de vista político-filosófico e complexa do ponto de vista técnico-pedagógico. (CAVALIERE, op. cit. p. 123)

O fundamento da proposta baseava-se, de certa forma, na experiência baiana, mas era ambiciosa no que se referia à abrangência. Buscava atender não apenas a função instrucional, mas também aquelas outras funções sociais que a escola vinha incorporando historicamente:

Tratava-se da idéia de que o tempo ampliado, se posto à serviço não apenas da dinamização e intensificação das atividades de ensino-aprendizagem estrito-senso, mas também da vivência de um conjunto de experiências definidas como culturais, esportivas e artísticas, possibilitando às crianças das classes desfavorecidas, além da superação do renitente fracasso escolar, o ingresso num universo cultural mais amplo e propiciador de percursos emancipatórios. (IDEM, *ibid*, p. 123)

A proposta do CIEP, inicialmente, foi implantada nos três níveis de ensino da Educação Básica do Rio de Janeiro, porém, paulatinamente foram se concentrando na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Isso, pode ter acontecido por dois motivos: primeiramente, que as crianças menores constituem a maior demanda para ficar o dia inteiro na escola, tendo em vista que seus pais trabalham e elas não deveriam ficar sozinhas pelo risco que isso envolve. Em segundo lugar, os jovens não dispõem de mais tempo para ficarem na escola o dia todo, pois muitos precisam se lançar ao mercado de trabalho, afim de completar a renda da família. Isso tende a reforçar a concepção que se tem hoje, principalmente entre os educadores contrários à educação em tempo integral, que a vêem como prática assistencialista, como um local onde os pais se obrigam a deixar seus filhos para poderem ir trabalhar. Uma visão que desconsidera as demandas sociais, exercidas historicamente pela escola pública.

A experiência carioca acaba influenciando, também, outros diversos projetos semelhantes. Ainda que mantidas as diferenças que cada particularidade exige, temos o PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança) em São Paulo, os CEIs (Centro de Educação Integral) em Curitiba, e os CAICs em nível nacional⁸. Este último vai influenciar, por sua vez, outras experiências a nível municipal por todo o país, inclusive em Cascavel, merecendo, portanto, maior atenção neste estudo⁹.

O projeto dos CAICs inicia-se a partir de 1990, com o então presidente Fernando Collor de Mello. Parte das políticas sociais do governo federal, visava desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes (SOBRINHO & PARENTE, 1995). Inicialmente, denominava-se *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. Tinha como meta definida a construção de 5 mil CIACs e atender à cerca de 6 milhões de crianças (IDEM, p. 10).

A partir de 1993, o projeto é assumido pelo Ministério da Educação¹⁰ e passa 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. Os CIACs passaram a ser denominados CAICs – Centro de Atenção Integral à Criança.

Essa mudança, segundo SOBRINHO & PARENTE (1995) deve-se a ênfase dada pelo MEC à “pedagogia de atenção integral”, e que:

Na denominação adotada pelo Projeto Minha Gente (CIAC), destacava-se a característica arquitetônica do centro Integrado. Com o nome Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC, a tônica desloca-se para o atendimento integral, que requer a adoção de pedagogia própria independente do espaço físico a ser utilizado. (SOBRINHO & PARENTE, 1995, p. 10)

Na prática, essa mudança não alterou muito a concepção do projeto, que manteve basicamente a mesma estrutura física. A intenção da mudança é que para o atendimento integral utilizariam-se estruturas físicas já existentes, apenas se faria uma ação integrada com elas. No entanto, o projeto só se efetivou com a construção de outras unidades físicas, os CAIC's.

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).

Ao manter as crianças envolvidas o dia todo nos CAIC's, o projeto tinha dois objetivos: primeiramente, oferecer àquelas famílias marginalizadas pela estrutura econômica, condições mínimas para que seus filhos frequentassem a escola, onde lhes era oferecido o que a sua família não teria condições de proporcionar: comida, vestuário (uniforme), assistência médico-odontológica, etc. Em segundo lugar, evitar que essas crianças se lançassem precocemente no mercado de trabalho (sub-empregos). Os dois objetivos unificaram-se na tentativa de diminuir o índice de evasão e repetência escolar, sem, no entanto, considerarem os motivos que realmente levavam essas famílias a se tornarem marginalizadas pela sociedade.

Segundo Vitor Paro, a preocupação com a educação integral é secundarizada na medida em que as atividades de Arte, cultura e esporte são utilizadas apenas para manter as crianças o dia todo nos centros. A escola é vista, por um lado, como uma forma de minimizar os efeitos gerados pela estrutura econômica, e por outro, como reprodutora da lógica excludente (PARO, 1988).

Entendemos, porém, que é inegável que o projeto dos CAIC's ajudou, em muito, a difundir a idéia de uma escola pública de tempo integral. Não é ele quem inicia, mas juntamente com os CIEP's do Rio de Janeiro, constituem a realização em grande escala, apesar de seus problemas e limites, de um projeto que era visto como impossível. As experiências desenvolvidas ali serviriam de modelo para inúmeras outras, que chegam até os nossos dias.

A utilização da educação como uma forma de atender a outras demandas sociais, também se realiza em nossa sociedade por meio de outras instituições que não são escolas públicas. Segundo PARO (1988), desde que o regime de internato (nos moldes de *O Ateneu*) passou a ser questionado como solução para as elites, ele foi atribuído às classes subalternas.

Com o desenvolvimento no Brasil de uma sociedade urbano-industrial a partir do século XX, as relações sociais também sofrem algumas modificações, alterando inclusive a forma da sociedade pensar a educação. A tradicional escola em regime de internato ou semi-internato, segundo Paro, além de muito onerosa, não respondia mais aos interesses da classe com maior poder aquisitivo. Essas pessoas podiam oferecer outras oportunidades educacionais aos seus filhos (música, teatro, esportes,...) além daquelas ofertadas pelas escolas. Assim, ao invés de segregar os filhos das classes mais abastadas, passa-se a fazê-lo com os filhos das classes menos favorecidas. Porém, como não poderia deixar de ser, com outra roupagem:

Sem ilusões. A segregação das crianças e adolescentes oriundos das classes dominadas, quando tais crianças e jovens se revelaram como “ameaças sociais” sempre foi proposta pela classe dominante, atribuindo ao Estado o papel de executor dessa segregação. Essa é a origem de instituições como a FEBEM, os reformatórios de menores e as entidades “filantrópicas” subvencionada pelos órgãos oficiais.(PARO, 1988, p. 207)

Essas instituições, cumpriram um papel de “ressocialização”, que ocorreria através de práticas educativas, como esportes, teatros, oficinas profissionalizantes, etc. As instituições do tipo FEBEM e os reformatórios para menores se apresentam como “cadeias” para menores, e caracterizam-se por uma prática essencialmente repressiva. Nos últimos anos, tornaram-se “painéis-de-presão” prestes a explodir, devido à super-lotação. As freqüentes rebeliões mostram, de certa forma, a falência desse tipo de instituição como forma de ressocialização.

Para entender melhor a relação dessas instituições com o objeto deste artigo- a educação em tempo integral – pegamos o exemplo de Cascavel-pr. Nesse município foi criada uma instituição no fim da década de 80, seguindo alguns

direcionamentos das FEBEM's, embora detenha particularidades. Trata-se do CAOM – Centro de Assistência e Orientação ao Menor. Araci Jost (2001), analisou essa instituição e segundo ela:

O CAOM, como instituição assistencial para o enfrentamento da pobreza em Cascavel, organizou a questão do atendimento a essas crianças e adolescentes (...) tendo como preocupação central: o suprimento das necessidades básicas e o afastamento desses menores das ruas.

Assim, desenvolveu o seu processo de trabalho dentro de uma concepção formativa de cunho repressivo, amparado no Código de Menores, tendo como enfoque as questões de segurança, deixando de lado as questões sócio-educativas. (JOST, 2001, p. 21-22)

Essa autora reivindica, no decorrer do seu trabalho, que a instituição assuma questões mais educativas (no sentido escolar) do que repressiva, seguindo inclusive, uma certa tendência de outras instituições similares¹¹. A autora propõe que na realização de seu trabalho, a instituição se preocupe com a qualidade da formação escolar do menor atendido, utilizando recursos didáticos para auxiliar na pesquisa, na leitura, nas atividades esportivas, além de uma iniciação profissional. Todas essas atividades desenvolvidas no período de contra-turno escolar.

Quanto às entidades “filantrópicas”, estas parecem ter uma preocupação mais pacífica, desenvolvendo trabalhos que são muito bem vistos pela sociedade. Em Cascavel, uma instituição desse tipo merece destaque: o CEMIC – Centro de Estudos do Menor e Integração na Comunidade. Numa pesquisa *in locus* Vera Anger (2003), fez uma importante análise dessa instituição:

O CEMIC surgiu para atender o menor marginalizado ou em vias de marginalização em suas necessidades básicas, como educação integral, reforço escolar, lazer, alimentação, vestuário, atendimento médico e odontológico (...) objetivando melhorar o relacionamento familiar e as condições de vida da família. (ANGER, 2003, p. 41)

No CEMIC as atividades desenvolvidas são divididas em: *Área Educacional*; *Área Educacional Complementar*; *Área Sócio-recreativa*; *Área de Trabalho Educativo*; *Área de Saúde*; *Área Familiar e Trabalho Voluntário* (IDEM, p. 46) Interessante-nos, neste trabalho, as quatro primeiras áreas pela identificação com as propostas da educação em tempo integral.

Na Área Educacional são oferecidas oficinas artesanais, informática, pesquisas e experiências práticas, buscando aprofundar conteúdos escolares, além de culinária, cultivo e preparo de plantas medicinais e hortaliças, recreação e esportes,

atividades culturais e cívicas. Na Área Educativa Complementar, a preocupação é específica com o reforço escolar da criança ou adolescente. A Área Sócio-recreativa responsabiliza-se pela realização de jogos, gincanas, exercícios físicos, apresentações artísticas, brincadeiras, etc. Já a Área de Trabalho Educativo é mais voltada para os adolescentes que desenvolvem atividades com características profissionalizantes: padaria, cozinha, horta e marcenaria.

Percebe-se, tanto no CAOM quanto no CEMIC, uma identificação com a proposta de escola de tempo integral. Entretanto, no primeiro ela aparece mais como uma maneira da instituição cumprir a sua função corretiva, ao passo que, no segundo a proposta tem um caráter de “prevenção” às situações que propiciem o envolvimento do menor com atividades ilícitas ou insalubres, aproximando-se esta muito mais da proposta da ETI. Entretanto, a especificidade do CEMIC é outra. É uma instituição mantida por entidades não-estatais, apesar de receber apoio financeiro dos governos federais, estaduais e municipais.

As duas entidades são reconhecidas como assistencialistas, mas, apesar disso, desenvolvem atividades de atribuições da escola. Algumas, inclusive, são “complementos” ou “preenchimentos de lacunas” da escola, como é o caso do reforço escolar. Paradoxalmente, agora nos parece acontecer o contrário, é a instituição escolar que assume as atribuições das entidades assistenciais. Duas questões merecem esclarecimento aqui: primeiramente a escola já vem há muito tempo desempenhando outras funções sociais que não são especificamente “conhecimentos formais”; em segundo lugar, há uma “crença” de que a escola pode evitar todos os males da sociedade, e que, portanto, se ela desempenhar bem a sua função, não mais precisaríamos daquelas instituições sociais. São questões que não resolvem, nem que superficialmente, os reais problemas estruturais que geram aqueles “potenciais menores infratores”.

A evolução da tendência da escola de jornada prolongada, tem um marco importante na década de 90: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Com a aprovação dessa lei, a educação em tempo integral, já recebe um indicativo. Segundo o artigo 34:

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.

(...)

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral a critério dos Sistemas de Ensino (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Centro de Documentação e Informação Coordenação de Publicações, 1997).

Fica evidente assim, que não é uma lei que cria a educação em tempo integral, pois ela já vinha acontecendo de várias formas. Isso também mostra, como as políticas educacionais são um reflexo dos embates na sociedade. Se a ETI aparece apontada na legislação é porque já existe uma demanda social a que ela visa atender.

É necessário, ainda, levar em conta uma outra função social desempenhada pela escola, apontada por Gilberto Alves (2001). Trata-se do caráter histórico da sociedade e que a mesma vive em constante transformação. Também os espaços de socialização se transformam. Por exemplo, a rua, que foi no passado espaço privilegiado para as crianças brincar e se socializar, hoje já não oferece as condições para isso, por conta da insegurança que nos envolve.

Hoje a criança tem encontrado na escola, o seu principal espaço de lazer e socialização. Essa é uma das demandas sociais da escola de tempo integral, destinada às classes menos favorecidas, um espaço para a prática de atividades desportivas, culturais (dança, teatro,...) e de lazer.

Por fim, percebemos que a educação em tempo integral apresentou-se de diferentes maneiras. Dessa diversidade de manifestações, emergem confusões (intencionais ou não) a respeito do seu conceito. Conforme mostramos no início, ETI pode significar apenas ensinar a criança durante todo o dia, como ocorria nos *liceus*. Por outro lado, para Marx e Bakunin educação integral deve desenvolver todas as potencialidades humanas, integrando-as para que o homem vivesse numa nova sociedade sem classes. Já com o escolanovismo no Brasil, a educação integral volta-se para a formação de um “novo cidadão”, a escola integraria o sujeito na medida em que o alfabetizasse e o preparasse para o novo contexto econômico-social. Com as propostas dos Caic’s, a ETI passa a ser vista como uma forma de atender integralmente as crianças, nos seus aspectos educativo, alimentar, da saúde e segurança (não necessariamente nessa ordem).

Diante disso, uma questão urgente entre os educadores é entender essa tendência de extensão da jornada escolar que vem sendo implementada em um número cada vez maior de municípios, e buscar subsídios teóricos para construção de uma proposta pedagógica consistente. Faz-se mister que o adjetivo “integral” não se direcione apenas ao tempo escolar, mas abarque, primeiramente, o desenvolvimento de uma educação que consiga integrar os conteúdos apresentados ao aluno, para que ele passe a entender os fundamentos e as implicações históricas daquele conhecimento. Em segundo lugar, e como consequência disso, que contribua para desenvolver no educando, a sua consciência enquanto ser determinado socialmente, que entenda o seu papel de sujeito histórico e, sobretudo, social (coletivo), (des)integrado numa lógica econômica que pode ser superada.

REFERÊNCIAS

LIVROS:

ALMEIDA, Manuel Antônio. **Memórias de um sargento de milícias**. 4. ed. São Paulo: FTD, 1999.

ALVES, Gilberto. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: Editora Autores Associados, 2001.

BAKUNIN, Mikhail. **A Instrução Integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.

CAVALIERE, Ana Maria V. **Uma Escola para a Modernidade em crise**: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: Cavaliere, A. M. V. Escola de Educação Integral: em direção a uma educação escolar multidimensional. Primeiro capítulo da Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação em tempo integral**. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. MEC - INEP – Bahia, 1969.

ENGUITA, Mariano. **Trabalho, Escola & Ideologia**: Marx e a Crítica da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

GOMES, Cândido Alberto. **Os Centros da Educação Integral no município de Curitiba**. Brasília, DF: INEP, 1994.

MACHADO, Flora Prata. **Escola de horário integral**: dia-a-dia concretizando utopias. In: Coelho, Lígia M. C. da Costa e Cavaliere, A. M. V. Educação Brasileira e(m) Tempo Integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MARX, Karl. **A Maquinaria e a indústria moderna**. In: Marx, K. O Capital. Livro I, volume I. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1994.

MARX & ENGELS. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1983.

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

POMPÉIA, Raul. O Ateneu. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s/d.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SAES, Décio. Estado e Democracia: Ensaio Teóricos. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. **A Pedagogia de Dewey**. In: Dewey, John. Vida e educação. Tradução Henry Suzzallo, 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

_____. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

ARTIGOS:

CAVALIERE, Ana Maria V. **Educação integral**: uma nova identidade da escola brasileira. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, nº 81, 2002a.

_____. **Quantidade e racionalidade do tempo de escola**: debates no Brasil e no mundo. TEIAS – Revista da Faculdade de Educação/UERJ – nº 6 dezembro de 2002b.

_____. **Para onde caminham os CIEP's?** Uma Análise após 15 anos. Cadernos de Pesquisa, nº 119, p. 147-174. julho/2003.

PORTILHO, Danielle Barbosa. **Ciep: uma herança de Anísio?** In: VI Jornada HISTEDBR. Sorocaba: Uniderp, 2005.

SOBRINHO, José Amaral & PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: Solução ou Problema?** Disponível em <<http://www.ipea.gov.br/pub/td/td363.pdf>> Acesso em: 27 jul.2005.

MONOGRAFIAS:

ANGER, Vera. **Contra-turno escolar**: uma reflexão na instituição CEMIC. Monografia apresentada à Especialização em Fundamentos da Educação. Unioeste, 2003.

FREITAS, Cezar. **A experiência da escola em tempo integral na rede pública municipal de Cascavel (2001-2005)**. Monografia apresentada à Especialização em História da Educação Brasileira. Unioeste, 2006.

JOST, Araci. **O Desenvolvimento de uma Proposta Pedagogia para Crianças e Adolescentes no CAOM**. Monografia apresentada à Especialização em Fundamentos da Educação. Unioeste, 2001.

LEIS:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Brasília: Centro de Documentação e Informação Coordenação de Publicações, 1997.

_____. **Lei Federal nº 8642**, de 31 de março de 1993.

NOTAS

- ¹ Este artigo é parte do segundo capítulo da monografia: *A experiência da escola em tempo integral na rede pública municipal de Cascavel (2001-2005)*, defendida em fevereiro de 2006. A mesma resultou de uma pesquisa desenvolvida no Curso de Especialização em História da Educação Brasileira da UNIOESTE.
- ² Especialista em História da Educação Brasileira. Graduando da UNIOESTE Campus Cascavel E-mail: czz_04@hotmail.com
- ³ Docente e pesquisadora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus Cascavel. E-mail: mgalter@bol.com.br
- ⁴ Essa foi uma alternativa no Brasil, devido à grande demanda. Ao invés de aumentar o número de salas de aula, diminuiu-se a carga horária. Assim cada sala de aula podia receber até quatro turmas por dia - três no diurno e uma no noturno – (TEIXEIRA, 1994).
- ⁵ Karl Marx (1818-1883) não escreveu sistematicamente sobre educação. Ela sempre aparecia quando ele discutia outras questões: críticas à sociedade capitalista, propostas para uma nova sociedade, etc.
- ⁶ Basedow (1723-1790) defendia que as crianças das camadas populares articulassem trabalho e estudo, mas apenas para consolidarem a sua condição social: "(...) Felizmente, as crianças plebéias necessitam de menos instrução do que as outras, e devem dedicar metade do seu tempo aos trabalhos manuais." (BASEDOW apud PONCE, 1992, p. 137).
- ⁷ Sobre os CIEPs ver estudos de CAVALIERE (1996, 2002a, 2002b e 2003); PORTILHO (2005); MACHADO (2002) e SOBRINHO & PARENTE (2005).
- ⁸ Em relação ao Profic, Paro (1988) faz uma análise comparativa entre essa experiência e os CIEPs. Quanto à experiência curitibana (CEI), esta foi analisada por Gomes (1994).
- ⁹ Foi a experiência de Cascavel-Pr que motivou-nos a desenvolver este estudo (ver FREITAS, 2006).
- ¹⁰ Conforme Lei Federal nº 8642, de 31 de março de 1993.
- ¹¹ Sabe-se que atualmente até nos presídios há uma preocupação em levar educação escolar aos detentos como uma forma de ressocialização.