

EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS PARA A COSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DE QUALIDADE

Deide da Cunha Silva Fernandes¹

Resumo

Repensar a educação é fundamental para que se alcancem os novos paradigmas impostos pela sociedade atual que dá um novo sentido ao papel social da escola. Nesse contexto emerge a educação integral, com o intuito de dar respostas às expectativas da sociedade que apresenta uma demanda por educação que não foram atendidas no passado. Experiências de ampliação do tempo escolar surgem no país através da criação de escolas de tempo integral. O número de escolas que atendem em regime integral tem crescido a cada dia, assim como o número de modelos adotados, que tem por finalidade responder a uma diversidade de problemas sociais e consequentemente melhorar os resultados educacionais dos alunos. Servindo-se da análise bibliográfica sobre o tema, o presente trabalho destaca alguns pressupostos e condicionantes que se tornam

¹ Licenciada em Pedagogia pela Unimontes, Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna, Inspetora Escolar na Superintendência Regional de Ensino de Janaúba, Coordenadora Regional do Projeto Escola de Tempo Integral da Secretaria de Estado da Educação. deide.fernandes@yahoo.com.br

fundamentais para o alcance dos propósitos da educação de tempo integral.

Palavras-chave:

Educação Integral; Investimentos; Pressupostos; Condicionantes.

Introdução:

Atualmente, escolas de tempo integral representam uma experiência original de inovação e democratização da educação no Brasil. Organizadas por iniciativa dos governos estaduais, têm a intenção declarada de oferecer às crianças e jovens melhores condições de educação e de responder a uma diversidade de problemas sociais.

A expectativa da sociedade em relação ao papel social da escola e a busca pela melhoria dos resultados dos alunos, têm impulsionado o surgimento de novas escolas de tempo integral, que ao longo dos anos vêm adquirindo adeptos que têm contribuído para o aumento da oferta e consequentemente trazendo novos desafios à educação.

Diante dessa crescente expansão das escolas de tempo integral, temos que considerar que a formulação dos projetos para este segmento, tem gerado, nos últimos anos, um intenso debate, posicionando diversos educadores e pesquisadores que ora questionam o caráter populista das propostas políticas de apresentação e a inviabilidade de sua universalização (Paro, 1988) ora apresentam a escola de tempo integral como uma oportunidade real para que o aluno possa desenvolver-se integralmente como pessoa e cidadão.

Com o intuito de aprofundar as questões que dizem respeito à educação integral, realizamos um levantamento da

bibliografia existente, para buscar respostas aos nossos anseios sobre o tema.

Neste artigo, vamos apresentar algumas questões sobre o tema para situar o leitor no tempo, tendo como marco inicial as origens desse tipo de educação até os nossos dias atuais, para que possamos analisar as diversas concepções de educação integral existentes, apontando caminhos para a construção de um modelo “ideal” capaz de corresponder às novas necessidades e problemas que hoje apresentam as escolas de educação integral.

Educação integral: de onde viemos, o que fizemos, onde estamos e para onde vamos

A história revela que a escola de tempo integral teve seus contornos em experiências que iniciaram fora do espaço escolar, de acordo com Arroyo, apud Lunkes (2004:14) trazendo a lembrança às “Instituições Totais de E. Goffman” que consistia na adoção de espaços isolados, tempos integrais e métodos específicos onde fossem constituídos e formados tipos totais, como os sábios, os guerreiros, os monges, os eclesiásticos, os príncipes, os homens de armas ou de letras e, até, os operários.

Até a idade moderna, a formação das “elites” era garantida pelas instituições totais configurados em internatos, mosteiros e seminários.

Já no Brasil, o marco inicial da educação integral ocorreu em meio a um movimento que ficou conhecido como Escola Nova, que aconteceu no início do século XX, influenciando massivamente o pensamento sobre educação. A escola passa a ser vista como instância transformadora da sociedade, com a capacidade de diminuir os conflitos sociais, baseando nos ideais liberais, objetivando a formação de um cidadão, inserido numa sociedade democrático-burguesa”.

O movimento da Escola Nova trouxe contribuições significativas para as idéias de educação integral, visto que, ainda hoje, grandes estudiosos da escola de jornada ampliada vão buscar subsídios teóricos nessa fonte.

(...) 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, 2002, p. 248).

Reforçando a idéia que impulsionava o escolanovismo Paro (1988:72) defendiam 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, principalmente no deslocamento da função científico-instrutiva da escola. É justamente nesse momento que a educação em tempo integral ressurgiu como proposta para a rede pública, com um exemplo de afirmação desta realidade tendo a implantação por Anísio Teixeira, em Salvador na Bahia, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro que se tornou um marco para a educação integral no país.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro serviu de âncora simbólica para diversos projetos que governos das mais diversas tendências político-ideológicas tentaram

implantar, como os Centros Integrados de Educação Pública (os Cieps cariocas do governador Leonel Brizola) ou os Centros Integrados de Atendimento a Infância (os Caics do presidente Collor), ambos com a pretensão de dar continuidade ao modelo de educação integral implantado por Anísio Teixeira. (Nunes, 2009, p.30).

Na década de cinqüenta, 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).

A proposta de educação integral, ofertada na concepção de Anísio Teixeira, perdurou até meados da década de 70, quando surge no cenário nacional Darcy Ribeiro, com a pretensão de reformular e implantar massivamente o seu projeto de educação integral no país, como respostas aos anseios existentes cuja proposta anterior não havia dado conta de suprir, ainda que, segundo Bomeny (2009:109), valendo-se inúmeras vezes da argumentação sociológica para sustentar a defesa da escola em tempo integral como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humanizadora.

A proposta idealizada por Darcy Ribeiro está alicerçada no Programa Especial de Educação nos dois governos Brizola no, Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994), cuja estrutura assim se configurava:

O escopo do projeto excedia em muito a formalidade da escolarização. O Programa Especial de Educação (PEE) no Estado do Rio de Janeiro, de amplitude incomum para a época e de alcance bem maior do que os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) acabou completamente identificado com estes. Foi, em seu desenho original, um esforço concentrado de Estado para levar o

social para dentro da escola. Um Ciep conteria nele mesmo, em sua dinâmica interna, todos os aspectos de assistência social: educação, saúde, cultura, atendimento odontológico, reforço psicológico e assistência familiar (cf. Emerique, 1997).

Segundo BOMENY (2009:115) Darcy Ribeiro defendia os Cieps como uma escola pública comum em nada distinta daquelas milhares em funcionamento em qualquer bairro dos países que, de alguma maneira, sinalizaram para a importância democrática de prover educação para a maioria da população. O feito considerado extraordinário e extravagante era a tentativa de fazer com que os governantes universalizassem o direito à educação, tendo a política de educação integral como base de escolarização pública para todas as classes.

Com o passar dos anos, o ideal de Darcy Ribeiro, vislumbrado no Programa Especial de Educação, agora fora do calor e da alta temperatura política que acompanhou a implantação do PEE e com o surgimento de vários pontos de ruptura dessa nova realidade, veio a fracassar, trazendo nova alteração no funcionamento das escolas públicas, conforme contribuição de Ana Maria Villela Cavaliere que avalia a questão:

No caso do programa dos Cieps, ao lado do voluntarismo houve hiperdimensionamento frente aos recursos materiais e humanos de que efetivamente se dispunha. O resultado positivo foi a definitiva entrada, em cena, de uma idéia, isto é, a explicitação de uma nova concepção de escola. O resultado negativo foi o duplo desmonte do PEE com desperdício de energias e recursos e a reafirmação da descrença nas iniciativas de setor público. (Cavaliere, 2002, p.109).

Passados os tempos de descrença por parte do poder público com relação à educação integral, a perspectiva de ampli-

ação de tempo escolar diário volta novamente a ser assunto no cenário nacional, quando a matéria passa a integrar, ainda que de forma tímida, o corpo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei nº (9394/96), que em seu Artigo 34, Parágrafo Segundo estabelece que:

Art.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.

§2. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Diante da inclusão da progressiva expansão carga horária diária contemplada na LDBEN-9394/96 como iniciativa para implantação da educação integral, alguns estudiosos viam com desconfiança esta iniciativa. Muitos como Savi-ani (1997, p.123) acreditavam que embora este aspecto do ensino tenha sido abordado de forma tímida na Lei espera-se que os sistemas de ensino sejam mais ousados e adotem o critério da efetiva expansão da jornada escolar, visando atingir em um futuro próximo o regime de tempo escolar.

Novamente, em 2001, a educação integral passa a constituir matéria do Plano Nacional de Educação (PNE-Lei nº.10172/01), o mesmo acontecendo em 2007 com a inclusão da educação integral no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE- Decreto n. 6.094/2007), com atenção ao texto do PNE que estabelecia:

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.(BRASIL,2001,P.23).

A relevância do tema incluído nos diversos ordenamentos legais direcionados a educação, vem comprovar a necessidade de uma nova reformulação da educação no país. Esse fator foi primordial para o surgimento de várias propostas de educação integral financiadas pelo poder público nos estados e municípios. Assim, situamos nossos dias atuais com o crescimento de ofertas de vagas para escolas de tempo integral que buscam, em meio a tantas referências de educação, um modelo que melhor se adapte a realidade encontrada e que melhor responda aos anseios da sociedade existente.

Pressupostos e condicionantes para o desenvolvimento de uma educação integral

A proposta de ampliação do tempo diário de permanência das crianças na escola, tem adquirido formas diferenciadas de apresentação. Financiadas principalmente pelo poder público, estas propostas têm se mostrado em formatos organizacionais voltados especialmente para as classes populares.

A escolha de um ou outro modelo dá-se com base em realidades específicas dos níveis de administração pública que os coordenam, governo federal, estaduais ou municipais, em suas possibilidades políticas e de infra-estrutura, mas também pode representar correntes de pensamento divergentes em relação ao papel do Estado e da instituição na sociedade.

Partindo da análise de experiências realizadas para implantação de um modelo de educação integral, constatamos a existência de dois modelos que se destacam, denominados por Cavaliere (2009) como “escola de tempo integral” e “aluno em tempo integral”. Segundo a autora, no primeiro modelo, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade

escolar com a atribuição de novas tarefas, a aquisição de mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, enquanto que no segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo, utilizando para isso espaços e agentes que não são da escola, propiciando experiências múltiplas e não padronizadas.

A constatação dos dois modelos de educação integral, reflete a tentativa da escola de atender à culturas diferentes trazendo a discussão, a necessidade da integração da escola à comunidade e o reconhecimento de que existe uma cultura que é condição para que o processo de educação se desenvolva. Não há que se falar em modelo ideal de educação integral sem antes investigar que representações circulem na sociedade a respeito de sua adoção pela escola pública.

Através de pesquisas realizadas sobre o tema, Maurício (2007), apontou algumas constatações, embora não sendo consensuais, que nos permite levantar alguns pressupostos para o desenvolvimento de programas voltados para a educação integral dentre os quais se destacam:

Reconhecer a criança como um todo, levando-a a se desenvolver nos aspectos afetivo, cognitivo, físico e social conjuntamente. Segundo a autora, a integralidade neste caso se refere aquela que é construída através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias diferenciadas.

Um segundo pressuposto consiste em ampliar o tempo de permanência na escola para que as crianças das classes populares desfavorecidas tenham igualdade de condições educacionais se comparadas às da classe média. Isso, porque a criança brasileira com carências socioculturais,

muitas vezes recebidas como dote no seu nascimentos pelo nosso país, necessitam desse tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para exercer direitos e deveres de cidadão numa sociedade complexa como a brasileira.

O terceiro pressuposto nasce da conseqüência do anterior, consiste em disponibilizar e reformular ambientes espaços e recursos para atender às necessidades das crianças. A autora destaca que negociar a prioridade de horários e espaços disponíveis é condição para a construção de valores democráticos, ainda que, para isso, sejam necessários investimentos, que trazem retorno social e econômico.

Como abordado inicialmente, o debate sobre o tema e a definição de pressupostos não cessam por aqui, mas as experiências desenvolvidas em algumas partes do país nos permitem traçar alguns elementos constitutivos da educação integral reivindicada por pesquisadores e educadores que vislumbram uma escola pública de tempo integral assim:

A escola pública de horário integral precisa ser convidativa, a criança tem que gostar da escola. O horário integral deve ser para alunos e professores, tendo a convivência como eixo para desenvolver o conhecimento com o foco na aprendizagem e não a reprovação. A escola de horário integral deve ser uma opção para o aluno e para o professor.

Diante dos grandes desafios para a implementação de uma educação integral que possibilite a construção de um futuro diferente, sabemos que muito já foi feito, mas temos a consciência de que ainda há muito a fazer para esta educação ser uma realidade, certos que é necessário tempo para que isso aconteça, pois grandes mudanças ocorrem paulatinamente.

Conclusão:

A educação integral, embora seja um tema permanente na conjuntura educacional brasileira, ainda não se concretizou como política pública. Hoje, encontramos experiências diversas no sentido da promoção de uma educação integral em jornada ampliada, que muitas vezes esbarram em interesses políticos partidários, que contestam o caráter econômico das propostas.

Se quisermos pensar nas diversas proposições e formulações existentes sobre a educação integral, temos que posicioná-la além do modo superficial com que muitas vezes o tema vem sendo tratado. Isso implica:

Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos; que se engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social, qual seja a de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo na ampliação do capital simbólico existente, propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação. (Gonçalves, 2006:8).

Afinal, educação integral como direito e cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem, porque somente assim a escola poderá responder por demandas que deixaram de ser atendidas no passado e automaticamente escrever uma história diferente daqui para frente.

Referências

. ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito ao tempo de escola.** Cadernos de Pesquisa. nº 65, 1988, p. 3-10.

BOMENY, Helena, **A escola no Brasil de Darcy Ribeiro.** Em Aberto, v.22, n.80, 2009, pp.109-120.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília.23 dez.1996.

_____.**Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001:** aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan.2001.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. **Educação integral em tempo integral.** Petrópolis: Vozes, 2002.

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

EMERIQUE, Raquel. **Do salvacionismo à segregação:** a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro. 1997. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro/PPCIS, 1997.

GONÇALVES, Sérgio Antônio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral.** Cadernos Cenpec. nº2. p.1-10. 2º semestre, 2006.

LUNKES, Arno Francisco. **Escola em tempo integral:** marcas de um caminho possível. 2004. Dissertação (Mestrado)- Universidade Católica de Brasília/PPGE, 2004.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escola pública em horário integral e inclusão social.** Revista Espaço, n.27, jan./jun.2007.

NUNES, Clarice. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro:** concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. Em Aberto, v.22, n.80, p.121-134, abr.2009

PARO, V. et alii. **A escola pública de tempo integral de tempo integral:** desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

_____. **A escola pública de tempo integral:** universalização do ensino e problemas sociais. Cadernos de Pesquisa, n° 65, 1988, pp. 11-20.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas.** Campinas: ' Associados, 1997.