

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
FLÁVIA SILVA MARTINS**

**Em busca de um novo paradigma para  
Educação Integral.**

**RIO DE JANEIRO**

**2008**

**FLÁVIA SILVA MARTINS**

**Em busca de um novo paradigma para  
Educação Integral.**

Monografia apresentada à Escola de  
Educação da UNIRIO, como requisito <sup>especial</sup> para  
obtenção do Grau de Licenciado em  
Pedagogia.

Orientador: Profa. Dra. Lígia Martha da  
Costa Coimbra Coelho.

RIO DE JANEIRO

2008

## **DEDICATÓRIA**

A Profa. Dra. Lígia Martha da Costa Coimbra Coelho que, ao apostar em mim e acreditar na minha capacidade e competência, contribuiu significativamente para o meu amadurecimento acadêmico fazendo-me “ser mais”.

*A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo.*

**Paulo Freire**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus - esta luz que ilumina meu caminho e que me ajuda a seguir em frente.

À minha querida mãe que, sempre ao meu lado, suportou pacientemente meus maus momentos durante a consecução deste trabalho.

Aos meus amigos Karina Merlo dos Santos e Alexandre Oliveira, cuja contribuição foi de fundamental importância para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço também a todos os professores e profissionais acadêmicos da UNIRIO que contribuíram para minha formação superior.

Em especial, agradeço à Profa. Dra. Lígia Martha Coelho que, com estética e ética, cumpriu brilhantemente seu compromisso docente e se mostrou uma pessoa amiga, um exemplo de ser humano.

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo contribuir para (re)construção de um paradigma para educação integral na contemporaneidade, considerando o contexto educacional brasileiro. Para percorrer este caminho, nos empenhamos, inicialmente, em apresentar os pressupostos político-filosóficos desta proposta educativa ao longo da história. Para isso, levamos em consideração três correntes de pensamento que permearam a Modernidade: o anarquismo, o conservadorismo e o liberalismo – a fim de compreender os fundamentos da Educação Integral enquanto categoria de análise.

Trazendo à tona uma nova perspectiva para educação integral, a segunda etapa deste estudo buscou dialogar com os recentes estudos acerca desta proposta educativa, apresentar os novos arranjos educacionais possíveis neste viés e discutir o papel da escola neste contexto. Finalizamos o trabalho apresentando um panorama das atuais políticas públicas de educação com este fim. Assim, este estudo monográfico buscou fundamentalmente resgatar a educação integral no cenário educacional brasileiro, contribuindo para construção de um novo paradigma desta proposta educativa. Nesta direção, conscientes do inacabamento deste estudo, concluímos provisoriamente que a Educação Integral hoje se alinha à concepção de *educação integrada*, concebida pela integração de conteúdos, saberes, tempos e espaços educativos, com efetiva participação da sociedade, tendo como centro de gravidade a instituição escola.

**Palavras chave: Educação Integral, Educação Integrada.**

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| INTRODUÇÃO .....   | 8  |
| 1.0 EDUCAÇÃO INTEGRAL: DIFERENTES OLHARES.....                                       | 12 |
| 1.1. Proposta Libertária: O Resgate da Educação Integral na Modernidade.....         | 12 |
| 1.2 Década de 30 no Brasil: A Educação Integral em meio a um “caldo ideológico”..... | 21 |
| 1.2.1 O “Fascismo Caboclo” e a formação do homem integral.....                       | 21 |
| 1.2.2 Escolanovismo no Brasil: Uma concepção liberal de educação integral?.....      | 25 |
| 1.2.2.1 A proposta dos CIEPs e o Legado de Anísio.....                               | 32 |
| 2.0 EM BUSCA DE UM NOVO PARADIGMA PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL ....                        | 38 |
| 2.1 Novas Perspectivas.....  | 39 |
| 2.2 A escola derruba seus muros: A Cidade Educadora .....                            | 43 |
| 2.2.1 O Sistema Formativo Integrado .....  | 48 |
| 2.3 Experiências exitosas de Educação Integral e Integrada pelo Brasil. ....         | 51 |
| 2.3.1 A Cidade Escola Aprendiz.....  | 52 |
| 2.3.2 Bairro-Escola em Nova Iguaçu - RJ.....   | 55 |
| 2.3.3 A Escola Integrada em Belo Horizonte - MG .....                                | 57 |
| 2.4 O Desafio .....  | 58 |
| 2.4.1 A Educação Integral na Política Pública.....                                   | 61 |
| 3.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 69 |
| 4.0 REFERÊNCIAS.....   | 72 |

## INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo tema da Educação Integral e(m) Tempo Integral se deu quando comecei a frequentar o Núcleo de Estudos - Escola Pública de Horário Integral<sup>1</sup> (NEEPHI) em 2005, como pesquisadora voluntária na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Neste período, participei de ricos momentos de estudo, onde tive contato com pesquisas já em andamento e pude verificar a existência de diferentes concepções acerca da educação integral. Tive também a oportunidade de conhecer mais profundamente a filosofia anarquista e seu projeto de educação. Foi a partir daí que descobri que os anarquistas foram pioneiros ao defender e por em prática uma educação de caráter integral.

Não seria exagero dizer que a concepção anarquista de educação surpreendeu-me enormemente, pois constatei que muito do que se entende e se defende hoje para a educação, os libertários já colocavam em prática, desde o final do século XIX.

Os anarquistas defendiam uma educação que permitisse ao ser humano se descobrir por *inteiro*, pois esta seria a única condição para conquistar a liberdade, entendida como o princípio básico da convivência social, equiparada à solidariedade. E ainda acrescentam que esta educação integral faz parte de algo amplo, e por isso não pode se atribuir um fim à mesma, já que o homem é um ser em constante transformação. Nesse sentido, é que defendem, também, uma *educação permanente*.

Portanto, considero que a contribuição libertária para a educação tem muito a nos dizer, no que tange à reflexão do conceito e prática da educação integral nos dias atuais. Os estudos anarquistas me fizeram perceber que o papel da educação não se restringe, como já dizia Paulo Freire, à transmissão livresca do conhecimento, bem como não se resume à mera preparação para o mercado de trabalho. De fato, a educação vai muito além disso: deve dar conta da *inteireza humana*, como também afirmava este mesmo educador.

Entretanto, não existe uma única forma de conceber a educação integral. Ao longo da história, esta proposta formativa foi sendo apropriada por diferentes matrizes ideológicas que, por sua vez, desembocaram em concepções e práticas diversas.

---

<sup>1</sup> Hoje o NEEPHI é conhecido como *Núcleo de Estudos Espaços Tempos e Educação Integral* e compõe o programa de pós-graduação da referida universidade citada, sob coordenação das Profa Dra. Lígia Coelho (UNIRIO) e Profa. Dra. Ana Maria Cavalicri (UFRJ).

Portanto, ao elegermos como **tema de estudo** a *Educação Integral*, temos ciência de que esta não pode ser concebida no singular, tampouco ser compreendida fora do contexto sócio-histórico sobre a qual é gerada.

Neste caminho, já na minha trajetória final na universidade, tive a oportunidade de revisitar o tema, ao cursar a disciplina optativa “Educação Integral e(m) Tempo Integral” ministrada pela Profa. Lígia Martha Coelho, no segundo semestre de 2007.

Como parte do conteúdo do curso, constatei que a proposta de uma educação *ampliada* e de *qualidade* está sendo resgatada nas atuais políticas públicas de Educação, através do Plano de Desenvolvimento para a Educação (PDE) e, mais precisamente, pelo Programa Mais Educação, uma das metas deste Plano.

O *Mais Educação* foi instituído a fim de concretizar a efetiva proposta política do Governo Federal de ampliação da jornada escolar, já expressa no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) que diz:

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.

Assim, o programa apresenta como objetivo:

(...) contribuir para a **formação integral** de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (Cap.I, Art. I *grifo do autor*)

No referido documento, o aumento da jornada da educação escolar no espaço público é justificado, dentre outros motivos, como uma **necessidade de ampliação** da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens com oferecimento gratuito de atividades formativas e viabilização de *espaços favoráveis* ao seu desenvolvimento.

Tendo em vista este novo horizonte que se delineia para educação integral, se faz necessário debruçar sobre as suas diferentes concepções ao longo da história para que se possa (re)construir este conceito nos dias atuais.

Desta forma, traçamos como **problema** a ser investigado *a busca de um novo paradigma para educação integral na contemporaneidade*, considerando as pressões

sociais por uma escola pública de *qualidade* vistas no resgate desta proposta nas políticas públicas que compõem o PDE, política do atual Governo Federal.

Considerando que tal proposta apresenta a educação integral aliada à ampliação do tempo escolar, levantei algumas questões pertinentes ao tema e ao problema a ser pesquisado: *Quais são os pressupostos político-filosóficos que permeiam a Educação Integral? O que é Educação Integrada? Qual o paradigma para Educação Integral (e Integrada) na contemporaneidade?*

Nesse sentido, o estudo pretende, como **objetivo** maior, refletir sobre a categoria Educação Integral, considerando seus diferentes vieses. Como **objetivo específico**, propomos resgatar o conceito na atualidade, contribuindo para a construção de um novo paradigma de propostas educativas neste viés, considerando sua implantação no espaço escolar público brasileiro.

**Justifico** que este estudo é de grande valor, uma vez que o tema Educação Integral está sendo resgatado atualmente e, portanto, precisa ser melhor investigado, considerando seu rico histórico e contribuição para a Educação Brasileira. Sobre isto, Pacheco (2008) afirma:

A discussão sobre a proposta de Educação Integral não é simples e implica, além de um sistema legal e jurídico consistente e exequível, uma questão conceitual, já que não há consenso quanto ao entendimento do termo e as definições existentes contemplam diferentes dimensões acerca de elementos fundamentais para a definição de Educação Integral, como tempo e espaço, formação de educandos e educadores, articulação entre os diferentes saberes e relação entre escola e comunidade, espaços formais e informais de educação. Estas dimensões são relevantes e merecedoras de ampla reflexão sobre o papel e as implicações de cada uma delas no contexto do debate atual sobre o tema. (PACHECO, 2008, p. 5).

Levando em consideração o escopo deste estudo, subdividimo-lo em dois capítulos: No primeiro momento, se faz necessário um resgate dos pressupostos político-filosóficos da Educação Integral na bibliografia especializada, a fim de compreender o percurso desta proposta formativa ao longo da história e, em específico, na história da educação brasileira. Neste caminho, recorreremos ao **estudo bibliográfico**, por meio das contribuições de Gallo (1995, 2002), Kassick (2000); Cavalari (1999) Cavalieri (1996, 2002, 2003), Coelho (2002, 2005, 2007, 2008), e Portilho (2002, 2006).

No segundo momento, damos continuidade à investigação teórica trazendo à

tona outras perspectivas para a educação integral na contemporaneidade. Inicialmente, esboçaremos os estudos recentes acerca desta categoria, através de uma abordagem conceitual. Para isto, elegemos a *Educação Integrada* como categoria de análise. Apresentaremos também experiências exitosas embasadas neste conceito. Assim, nos embasaremos nos estudos de Guará (2006), Villar (2001), bem como os documentos oficiais Carta das Cidades Educadoras (Declaração de Barcelona, 1990) e o Livro Bairro-Escola: Passo a Passo (2007) nos servirão de aporte teórico para esboçar um panorama conceitual acerca da educação integral (e integrada) contemporânea. Para enriquecer esta investigação, convidamos para o debate as vozes de especialistas pronunciadas no Programa Salto para o Futuro – Série Educação Integral - Ano XVIII boletim 13 - Agosto de 2008, exibido pela Rede TV Brasil. E, por fim, nos dedicaremos em traçar um panorama das políticas públicas de educação em vigor no país para fomentar o debate legal acerca da Educação Integral com o propósito de *esboçar um paradigma para esta proposta de educação nos dias atuais*, considerando seus limites e possibilidades, tendo como cerne as categorias educação integral e integrada. Os documentos oficiais que nos servirão de aporte são o Compromisso Todos pela Educação (2006), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN 9394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento para Educação (PDE) e, como parte integrante deste último, o Programa Mais Educação.

## 1.0 EDUCAÇÃO INTEGRAL: DIFERENTES OLHARES...

Para falar de educação integral é preciso pensar no plural. Pensar no plural, neste caso específico, implica considerar contextos históricos diferenciados e compreender que o conhecimento é uma construção social. Assim sendo, convido o leitor a fazer um “passeio” histórico pelas diversas concepções de *educação integral*, com o propósito de compreender os diferentes “olhares” com os quais essa proposta de educação foi e está sendo cunhada.

Sabemos que as bases filosóficas da educação integral remontam à Grécia antiga. No entanto, para fins de delimitação desta primeira seção de estudo, optamos por um recorte temporal na era *moderna*. Wallerstein (2002, apud Portilho, 2006) a define como um período marcado pela presença de uma trilogia política-ideológica: o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo. Tais correntes produziram diferentes visões de mundo e, obviamente, teceram diferentes concepções (e projetos) para a educação.

É sobre esses diferentes contextos ideológicos que nos debruçaremos, a fim de desvelar as bases do pensamento político-filosófico que, de certa forma, constituíram a educação integral na modernidade. Este “passeio” se baseia na construção de um conceito, tanto no contexto brasileiro, quanto em outros contextos em que esta proposta educativa se formou.

### 1.1. Proposta Libertária: O Resgate da Educação Integral na Modernidade.

No final do século XIX, ápice da modernidade, é que a *educação integral* surge como categoria teórico-prática escolar. No contexto europeu, os então denominados *socialistas utópicos* cunharam o termo para fundamentar seu projeto de educação.

Gallo (1995) enfatiza que o projeto de educação anarquista, mais conhecido como educação libertária, tem como princípio básico a preservação da *liberdade* na vivência social. Contudo, este autor alerta que tal termo abre um leque de interpretações possíveis. Basicamente, ele sintetiza que os anarquistas vão trabalhar um conceito diferente de liberdade, superando a concepção *liberal* (GALLO, 1995, p.15). Sobre isto, é válido destacar as palavras de um dos maiores pensadores do movimento libertário – Bakunin:

A liberdade dos indivíduos não é um fato individual, é um fato, é um

produto coletivo. Nenhum homem poderia ser livre fora e sem o concurso de toda sociedade humana (...) Só sou verdadeiramente livre quando todos os seres humanos que me cercam, homens e mulheres, são igualmente livres... Minha liberdade pessoal, assim confirmada pela liberdade de todos se estende ao infinito. (BAKUNIN, apud Woodcock, 1985, p. 20)

Pelo exposto, pode-se inferir que Bakunin e outros pensadores anarquistas entendem a liberdade não como algo individual (concepção liberal), mas sim como o máximo de relacionamento possível entre os homens. A liberdade é concebida como um produto social. O máximo de liberdade ocorre quando todos, indistintamente, são livres, pois “ser livre é também ser reconhecido pelo outro como livre” (Gallo, 1995, p. 16). Pautado nesta concepção de liberdade, Bakunin defende a necessidade de uma educação integral:

Poderá ser completa a emancipação das massas obreiras enquanto recebam uma instrução inferior a dos burgueses? (...) Agora se entende por que os socialistas burgueses não pedem nada mais que instrução para o povo (...) e porque nós, democratas socialistas, pedimos para o povo instrução integral, toda a instrução, tão completa como o requer a força intelectual do século. (BAKUNIN, apud Moriyón, p.34, tradução nossa).

Com a assertiva acima, Bakunin deixa-nos claro o forte viés político-emancipador da pedagogia libertária. Para os anarquistas, a educação (integral) é o meio pelo qual se combate a exploração e opressão entre os homens.

Nesse contexto, o teórico anarquista denuncia ferrenhamente a desigualdade existente entre as classes sociais (burguesa e proletária), que teria sua origem primeira no tipo de formação e ensino que é oferecido a essas mesmas classes. Ele aponta que “(...) se antes de tudo só existisse entre duas classes esta única diferença de ensino e educação, esta diferença originaria em pouco tempo todas as outras (...)” (BAKUNIN, apud Moriyón, p. 34)

Seguindo esse caminho, o teórico anarquista fala que a classe operária não é livre porque não tem acesso a uma educação de qualidade como a classe burguesa o tem e por causa disso vive em condições desiguais de luta, pois o homem que tem a oportunidade de uma formação completa (entende-se integral) é mais livre e poderoso e, portanto, não se deixa dominar.

Assim, o pensador libertário vai denunciar o dualismo na educação, ou seja, que há uma camada de privilegiados (burgueses) que tem acesso a uma educação complementar (cursos, casa de cultura, esportes etc.) e uma imensa maioria de

desfavorecidos (operários) que são supridos apenas com o ensino enciclopédico, em tempo parcial. Isso vai se refletir, logicamente, nas relações de trabalho e de acesso ao progresso técnico-científico.

Como reflexo desse ensino desigual, Bakunin aponta que o progresso da ciência e das artes faz parte de uma riqueza exclusiva de uma minoria e que, a cada dia, essa desigualdade tende a aumentar, dividindo a sociedade em dois pólos: uma minoria opulenta, sábia e dominante, e uma maioria de proletários miseráveis, ignorantes e escravos.

É por todos estes motivos que Bakunin defende uma *instrucción integral* - toda e completa - “a fim de que por cima das classes operárias não se encontre no futuro nenhuma classe que saiba mais e que, exatamente por isto, possa dominá-las e explorá-las”. (apud Moriyón, p. 34). Portanto, pode-se dizer que a educação integral, na perspectiva bakuniana, se configura numa proposta efetiva de igualdade de oportunidades, ou como ele mesmo afirma:

(...) Imaginemos uma sociedade organizada, segundo a maneira mais igualitária possível e em que todas as crianças tenham desde o nascimento o mesmo ponto de partida, tanto no plano econômico, social como no político, ou seja, exatamente o mesmo cuidado, a mesma educação, o mesmo ensino; (...) (BAKUNIN, apud Moriyón, 1989, p. 40).

O autor ainda defende que:

*O ensino deve ser igual para 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 a para o do trabalho, a fim de que todos possam igualmente tornar-se homens completos. (Idem, p. 43)*

Desse modo, pode-se perceber que Bakunin propõe uma educação que visa unir o trabalho intelectual e o braçal, para que não haja mais a diferenciação do ensino e, conseqüentemente, a produção de diferentes funções sociais (os que “fazem” e os que “pensam”). Ele enfatiza que um depende do outro e, portanto, “todo mundo deve trabalhar e todo mundo deve ser instruído” (idem, p. 39). Sendo assim, reafirma que é possível que todos, indistintamente, se dediquem à ciência, e que este conhecimento não deve ser privilégio de uma minoria. Para ele, a ciência deve ser um bem comum.

Em termos práticos, o pensador anarquista propõe que esta educação integral seja estruturada em dois pilares: uma *formação geral* (generalista) e a *formação*

*específica*, dividida em vários grupos ou faculdades que se complementam (especialização).

A primeira parte seria obrigatória a todas às crianças, substituindo a metafísica e a teologia. Esta garantiria a liberdade de acesso a todas as ciências para que, no futuro, essa criança tenha condições de escolher, por si mesma, um ofício que esteja de acordo com suas habilidades individuais; a segunda seria, por assim dizer, o amadurecimento do adolescente que, por sua vez, escolheria que caminho seguir profissionalmente.

Paralelamente ao ensino científico, a educação integral seria composta também pelo ensino industrial ou prático, por sua vez dividido em duas partes: a geral (conhecimento prático da rotina de todas as indústrias) e a específica, que se atém ao estudo prático de determinados ramos industriais. Sobre isto, é válido destacar as palavras do pensador libertário: “O ensino integral, ao lado do ensino científico ou teórico, deve compreender necessariamente o ensino industrial ou prático. Somente assim é que se formará o homem completo: o trabalhador que compreende e que sabe”. (idem, p.44).

Um aspecto polêmico na concepção de educação em Bakunin é o fato de ele afirmar que, em determinadas fases do processo educativo, é necessária a presença da autoridade, o que a princípio parece uma contradição em se tratando do movimento anarquista. Em relação a isto, destaco que Gallo relata, com propriedade, essa aparente contradição, em seu artigo *Anarquismo e Filosofia da Educação*<sup>2</sup>:

Tomar, de outro modo, a pedagogia libertária como uma educação que tem na liberdade o seu fim pode levar a resultados bastante diferentes. Se a liberdade, como queria Bakunin é conquistada e construída socialmente, a educação não pode partir dela, mas pode chegar a ela. Metodologicamente, a liberdade deixa de ser um princípio, o que afasta a pedagogia anarquista das pedagogias não-diretivas; por mais estranho que possa parecer aos olhos de alguns, a pedagogia anarquista deve partir, isso sim, do princípio de autoridade (GALLO, 2004, p.3)

O autor ainda defende que:

O fato é, porém, que uma educação anarquista coerente com seu intento de crítica e transformação social deve partir da autoridade não para tomá-la como absoluta e intransponível, mas para superá-la. O processo pedagógico de uma construção coletiva da liberdade é um processo de des-construção paulatina da autoridade. (Idem, p. 3)

Tendo em vista o que foi exposto, pode-se resumir que a educação *para a*

<sup>2</sup> <http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0113.html>

liberdade, proposta por Bakunin, deve partir da autoridade, com o intuito de superá-la gradativamente, num processo de conscientização e amadurecimento da autonomia, pois como afirma Gallo:

(...) para que uma pessoa possa assumir sua liberdade é necessário que ela se conheça, se conheça por inteiro: se descubra como um corpo, como uma consciência, tudo isso integrado e articulado. E é isso que uma educação para a liberdade deve ser também uma educação integral, em que o homem se perceba e se conheça em todas as suas facetas de características. (GALLO, 2002, p.30)

Além disso, o mesmo autor deixa claro que a proposta anarquista visa a educação *para a liberdade e não pela liberdade*, ou seja, esta é compreendida como *fim* e não como *meio* como se coloca em prática na pedagogia liberal, que será tratada adiante. Em síntese, merecem destaque alguns dos princípios da educação integral nos moldes anarquistas, elencados por Gallo:

(...) A educação integral é um processo de formação humana (...) A educação integral deve ser permanente (...) O processo educativo deve contribuir para uma superação da alienação (...) A educação é uma tática de luta, na medida em que pode igualar, ao menos em termos de saber, explorados e exploradores (...) A individualidade e coletividade devem ser instâncias plenamente articuladas (Idem, p. 32 – 33)

Mas, partindo agora para reflexões mais próximas às *práxis* pedagógica, podemos dizer que foram Paul Robin, Sébastien Faure e Ferrer y Guardia, todos militantes do movimento anarquista, que efetivamente colocaram em prática os princípios da educação integral. Os primeiros através das experiências no Orfanato Prévost e na comunidade-escola La Ruche, na França, e o segundo, através das famosas Escolas Modernas, que por sua vez tiveram considerável repercussão aqui no Brasil.

Gallo (1995) ainda afirma que os conceitos libertários de uma educação integral puderam ser testados e por sua vez geraram outros conceitos. Ainda segundo este autor, a educação integral na visão anarquista, na prática, caracteriza-se pela articulação de três instâncias: a *intelectual*, a *física* e a *moral*. Aprofundemos cada uma, tendo como ilustração as experiências acima mencionadas.

Antes de tudo, os anarquistas alertam que essas três dimensões devem receber a mesma importância. Neste caso, eles vão de encontro à educação burguesa tradicional, que privilegia o ensino livresco, intelectualista. No entanto, os libertários reconhecem sua importância, pois é a educação intelectual que proporciona o acesso a todo

conhecimento socialmente produzido pela humanidade, desde que esta não seja verbalista e baseada na memorização (ROBIN, apud Martins, 2006, p. 9). Sobre isto, Robin defendia como método o que Gallo nomeou de “pedagogia da pergunta”, ou seja, estimular a criança a se colocar, expor suas opiniões e idéias, buscando dialogar com o conhecimento por meio de uma atitude questionadora. Mas a educação integral, para Robin, vai além disto:

Não devemos somente passar aqui em revista aquilo que se relaciona com as ciências abstratas, mas também com as ciências aplicadas, com a cultura material das belas artes e com o desenvolvimento do sentimento artístico, com a arte de pensar e de comunicar o pensamento, com o estudo inicial das línguas e com a utilidade que as inteligências jovens podem ver em tudo isto. (ROBIN, apud Moriyón, 1989, p. 93)

Robin, assim como Bakunin, concebia a educação integral em duas fases. Ele propunha para a primeira infância a *educação dos sentidos*, o que denominou de *período espontâneo*, caracterizando essa 1ª etapa. Tendo sido influenciado fortemente pelo racionalismo, Robin defendia que a educação deve começar pelos sentidos, pois “seu emprego metódico constitui o primeiro modo de exploração científica: a observação”. (idem, p. 94).

Nessa intenção, o pedagogo anarquista recomendava uma série de atividades sensitivas e perceptivas, como o jogo (devendo este ser criação própria do educando) e a utilização de diversos instrumentos de medição para estimular a curiosidade e a necessidade do cálculo. Assim, o estudo das línguas, a educação musical, a preparação para o raciocínio lógico-matemático comporiam a educação integral na primeira infância. Tudo isto Robin concretizou no Orfanato Prévost, na cidade de Cempuis, na França:

Aí, pôs em prática os princípios fundamentais de um ensino laico, racionalista, antidogmático, desprovido de hierarquias, com um claro **propósito de ser integral e de abranger todas as dimensões da personalidade da criança**. (MORIYÓN, 1989, p. 86, *grifo do autor*).

Do mesmo modo, Sebastien Faure deu continuidade ao método de Robin, e com maior liberdade, já que La Ruche não era vinculada ao Estado.

A segunda fase da educação integral em Robin é denominada de *período dogmático*, quando a educação profissional recebe grande importância pois, para os libertários, esta tem por função superar a alienação produzida pela divisão do trabalho capitalista. Sobre esta, retomo a experiência de Prévost, assim como a de La Ruche, onde as crianças se dedicavam às múltiplas oficinas e tinham ciência de todo processo

produtivo. Além disso, estas praticavam diversos esportes tais como natação, futebol, dentre outros caracterizando, assim, a 2ª instância da educação integral nos moldes anarquistas: A educação física. Sobre esta, mais uma vez, recorreremos a Gallo: “No contexto da educação libertária, a educação física compreenderia três aspectos: uma educação *recreativa e esportiva*, uma *educação manual* e uma *educação profissional*”. (GALLO, 2002, p. 35)

Este mesmo autor pontua que as atividades recreativas e esportivas serviriam para socialização e exercícios corporais, para que a criança adquirisse noção do seu corpo e de seus limites (esquema corporal). A manual seriam as atividades sensoriais e motoras. A educação profissional, como foi descrita acima, seria a dedicação do aluno a uma atividade que lhe proporcionasse prazer, a fim de que este pudesse conhecer os mais diversos ofícios e vivenciar todo o processo produtivo de seu trabalho.

Não menos importante, a educação moral na perspectiva anarquista, como ironiza Gallo, nada tem a ver com a extinta Educação Moral e Cívica de algumas décadas atrás. Ela se caracterizava pela busca de uma nova organização da prática social por meio da solidariedade e da liberdade. Esta pode ser vista na prática nos métodos de avaliação em Cempuis e La Ruche. Não havia provas ou testes e muito menos notas e classificação. As crianças eram estimuladas a cooperarem entre si. Os mais velhos eram encorajados a ajudar os mais novos, a assumir responsabilidades e praticar a solidariedade nos jogos em equipe através de uma atitude cooperativa.

De forma sucinta, a educação integral em Robin, assim como seu seguidor Faure, “deveria favorecer um desenvolvimento completo e coerente do indivíduo, aprimorando seus conhecimentos intelectuais, físicos, manuais e profissionais” (MARTINS, 2006, p. 8).

Para finalizar a concepção anarquista, é válido destacar a experiências das Escolas Modernas no Brasil, na década de 20, que tiveram como ícone seu idealizador Francisco Ferrer y Guardia. As primeiras escolas foram fundadas por Ferrer na Espanha, em 1901, alheias ao poder do Estado. Ferrer apregoava um ensino racional e, obviamente, integral, tendo sido influenciado pelo pensamento positivista. Dava grande importância ao método científico, próprio das ciências naturais. Foi pioneiro ao defender a co-educação entre os sexos e recebeu duras críticas por tal intento. Em termos metodológicos, nas escolas modernas, a cooperação e o respeito mútuo davam lugar à competição. Em síntese, a escola moderna

(...) é mista e aberta a todos os meios (conquanto paga, o preço da pensão varia em função da renda dos pais); ela é laica e banc todo ensino religioso. Enfim, é também racional e científica. Dotada de uma biblioteca, de uma tipografia, de um serviço de edição que publica manuais e obras pedagógicas, ela aparece como um foco intenso de cultura popular.<sup>3</sup> (SILVA, 2006, s/ pág.)

Ferrer, com suas idéias revolucionárias, ao propor um ensino considerado “avançado demais” se comparado à educação da época, foi condenado à morte na Catalunha e morreu clamando “viva a Escola Moderna!”. Esse fato teve repercussão nas Américas e principalmente no Brasil. À época, o país era habitado por uma imensa massa de imigrantes, que foram os responsáveis por disseminar as idéias anarquistas, sobretudo os espanhóis. A morte de Ferrer y Guardia serviu como estímulo para a criação de um comitê Escola-Moderna com o propósito de fundar o mesmo modelo de escola em terras brasileiras. (PASCAL, 2006)

Em se tratando de Brasil no século XX, é impossível dissociar pedagogia libertária e movimento operário. Conforme nos relata Kassick:

A experiência pedagógica de inspiração libertária, organizada com base nos princípios da Escola Moderna, foi a grande importância para a educação dos trabalhadores brasileiros no início do século XX. Chegando a se constituir quase que na única escola a que efetivamente tinham acesso, dado o desinteresse do Estado pela educação do povo. (KASSICK, 2000, p. 12)

O pouco material que se tem disponível sobre a experiência anarquista de educação integral no Brasil (KASSICK, 2000; MORAES, 1999) nos conta que as primeiras Escolas Modernas foram fundadas em São Paulo e configuraram-se em propostas alternativas de educação, ou seja, alheias ao poder do Estado. Estas escolas voltaram-se para a formação da classe trabalhadora, incluindo crianças e adultos, tendo em vista o descaso do governo pela instrução da massa, como apontou Kassick. Este mesmo autor relata que as escolas libertárias não se restringiam somente ao ensino formal para as crianças, mas também ofereciam educação profissional para os adultos, bem como ultrapassava os seus muros através dos Centros de Cultura Social e das denominadas Sessões de Propaganda Científica. Além disso, é válido ressaltar que a imprensa recebeu importância ímpar na prática pedagógica anarquista. Sobre isto, relata Kassick:

(...) andavam juntos escola, jornais, centro de estudos sociais,

---

<sup>3</sup> [http://www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/textos/548.htm](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/548.htm)

militância, panfletagem, greves, enfim, todo o conjunto de atividades e ações diretas que visavam fundamentalmente à transformação da sociedade opressora e exploradora na qual viviam os operários. (Idem, p. 13)

Damiro Moraes, no glossário on-line<sup>4</sup> do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), expõe com mais detalhes as experiências da primeira e segunda Escola Modernas paulistas:

(...) Desde a fundação, atendia meninos e meninas em classes mistas. Sua proposta curricular foi baseada no racionalismo criado por Francisco Ferrer, abrangendo leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geografia, geometria, botânica, geologia, mineralogia, física, química, história, desenho, datilografia, entre outros conteúdos. Também eram realizadas excursões para que os alunos e alunas tivessem contato com a realidade cotidiana. A Escola era paga, diferenciando os valores das parcelas para alunos iniciantes e avançados, bem como para os adultos que freqüentavam o curso noturno. Para atingir seus objetivos pedagógicos, também foi criado, em conjunto com a Escola Moderna nº 2, o jornal denominado O Início. Dirigido e redigido pelos alunos, este jornal visava divulgar trabalhos escritos, fornecer informações de atividades sociais, debater a conjuntura nacional e internacional, registrar e rememorar as datas e fatos relevantes do movimento operário. As duas Escolas Modernas de São Paulo editaram o Boletim da Escola Moderna, a exemplo do que ocorria na Escola Moderna de Barcelona (1901-1906) (...) (MORAES, s/d, s/pág.)

Deste modo, pode-se inferir que a experiência de educação integral anarquista no Brasil é caracterizada pela busca da emancipação do homem. Neste sentido, os anarquistas propunham uma educação integral visando formar o homem completo para a conquista da liberdade, com o objetivo de eliminar a exploração e as injustiças do mundo capitalista, imbuídos de um ideal de construção de uma nova realidade social por meio da luta política.

Quanto à práxis pedagógica, a experiência foi riquíssima e, de fato, pode-se dizer que os anarquistas conseguiram diminuir as barreiras entre o *saber* e o *fazer*. Neste aspecto, não deixam claro quanto *tempo* seria disponibilizado às atividades educativas, apesar de nos darem “pistas” de que seu projeto de educação pressupõe o tempo integral para viabilidade das mesmas.

Uma outra questão que chama a atenção é a clara intenção e consciência de que a educação não é mérito só da *instituição escola*. Como foi exposto, os anarquistas entendiam que a educação deveria estar presente em toda as instâncias da comunidade.

<sup>4</sup> [http://www.histedbr.fac.unicamp.br/navegando/glossario/vcrb\\_c\\_escola\\_moderna\\_n\\_2.htm](http://www.histedbr.fac.unicamp.br/navegando/glossario/vcrb_c_escola_moderna_n_2.htm)

Por isto, davam à imprensa e às atividades culturais uma grande importância.

## 1.2 Década de 30 no Brasil: A Educação Integral em meio a um “caldo ideológico”.

Segundo Coelho (2005), a década de 30 neste país é considerada como um dos períodos mais férteis da História da Educação Brasileira. Nela, formou-se o que a autora denomina de “caldo ideológico”, caracterizado pela presença de diversas correntes com objetivos e práticas bastante diferenciadas. Como ingredientes deste “caldo” estavam “(...) anarquistas, comunistas, adeptos do pensamento liberal, conservadores católicos e integralistas (...) que buscavam um caminho hegemônico para sociedade brasileira”. (COELHO, 2005, p. 28).

Neste contexto, o campo educacional brasileiro torna-se palco de várias ações e propostas, tendo como um dos cenários a educação integral. Além da já citada e escassa experiência pedagógica libertária na década de 20, o período que segue foi marcado por concepções de cunho conservador, representadas também pelo *movimento integralista brasileiro* e concepções de cunho liberal, tendo como representantes os então denominados *pioneiros da educação nova*. Ambas as correntes vislumbram uma *educação integral* para as massas. A primeira imbuída de um sentimento nacionalista<sup>5</sup> e a segunda influenciada pelo mito do progresso, sob o discurso da modernidade. Cabe-nos, então, nos debruçar sobre tais propostas. Iniciemos pelo viés conservador e, mais precisamente, pela experiência integralista dentro deste viés.

### 1.2.1 O “Fascismo Caboclo” e a formação do homem integral.

O Integralismo brasileiro nasce de uma inquietude social presente no Brasil, marcado pelos ventos da liberal-democracia e pelo *terror* do comunismo. É válido destacar o porquê da adoção do termo:

O termo Integralismo é derivado de integral, conotando totalidade, contra a democracia dos partidos e em favor de uma sociedade totalitária. Seu símbolo era a letra grega sigma, que significa soma, integração de todas as forças nacionais e ideologias, superando as diferenças. (BATISTA, 2006, p.20).

Esse movimento de extrema direita teve, como figura central, o escritor e

<sup>5</sup> Segundo Coelho (2005), o período compreendido entre os anos 20 e 30 é palco de grandes transformações no campo econômico, social e político deixando margem para um *esvaziamento* das características nacionais. Como reflexo disto, intelectuais da época insurgiram-se num movimento para pensar/repensar o país, contexto o qual emergem os discursos nacionalistas. (nos anos 30...)

jornalista Plínio Salgado, criador e mentor da *Ação Integralista Brasileira* (AIB), fundada em 7 de Outubro de 1932. Cavalari (1999) aponta que, embora o integralismo seja desqualificado pela historiografia brasileira como um “mero facismo caboclo”, o fato é que a AIB configurou-se no primeiro partido político de massa no Brasil. Neste intuito, os camisas verdes – como eram chamados, por causa da cor da camisa que usavam como uniforme – forjam seu projeto de nação e recebem muitos adeptos. Este fato pode ser justificado, segundo Cavalari (1999), pelas:

(...) transformações políticas, econômicas, sociais, culturais e religiosas entre as duas Guerras mundiais que vão criar um espaço propício à penetração de novas idéias fascistas junto a uma classe média em disponibilidade política que rejeitava o liberalismo oligárquico dominante, não tinha acesso aos partidos republicanos regionais e repudiava a alternativa de esquerda. (CAVALARI, 1999, p.9)

Entendendo que todo projeto de sociedade/nação pressupõe um projeto de formação/educação, os integralistas objetivavam a mudança de mentalidade por meio da formação de um novo homem. Deste modo, o movimento elege como realização o “*homem integral, a sociedade integral e a humanidade integral*”. (SALGADO, 1955, p.21-22.). Coube à AIB concretizar este projeto.

Datados em 1935, documentos primários explicitam duas finalidades para a AIB: “funcionar como partido político” e “como Centro de Estudos e de Educação Moral e Cívica”<sup>6</sup>. (MONITOR INTEGRALISTA, 1937 apud Cavalari, 1999, p. 16). Enquanto partido, dentre outros fins, deveria proferir “o culto de Deus, da Pátria e da Família, a unidade nacional, o princípio da ordem e da autoridade e o prestígio do Brasil no exterior”<sup>7</sup> (DENOMINAÇÃO-SEDE, 1937 apud Cavalari, 1999, p. 17). Como Centro de Estudos, a AIB mantinha uma série de atividades educativas através da imprensa, de cursos populares, palestras, dentre outros. (Cavalari, 1999). Merecem destaque os cursos de *instrução* moral e cívica segundo o qual “procurará *esclarecer os espíritos*, fortalecendo-lhes as idéias e os sentimentos de Deus, da Pátria, da família, da honra, da dignidade pessoal, da solidariedade humana, da disciplina, da ordem (...)”<sup>8</sup> (MONITOR INTEGRALISTA, 1937 apud Cavalari, 1999, p. 17 ).

Encontramos nesses dizeres uma primeira impressão do que caracteriza a educação integral para os *camisas verdes*. O lema “Deus, Pátria e Família” é a pedra

<sup>6</sup> Monitor Integralista, ano V, n.22, 1937, p.5

<sup>7</sup> Denominação – Sede – Fins dos Estados da AIB, artigo 3º e artigo 4º

<sup>8</sup> Monitor Integralista, ano V, n.22, 1937, p.5

angular do discurso político-ideológico e, porque não dizer, pedagógico do movimento integralista, já que “em várias obras de Plínio Salgado, a Educação aparece como uma ação capaz de impulsionar o movimento, mediante o conhecimento e conseqüente aprofundamento dos fundamentos que o constituem (...)” (COELHO, 2005, p.3)

E como se dá a *práxis* pedagógica integralista? Coelho (2005), ao analisar o discurso pliniano, destaca que a educação na perspectiva integralista se decompõe em dois conceitos: *instrução* e *formação*. A primeira caracteriza-se pela transmissão do arcabouço intelectual produzido pela humanidade em toda sua amplitude (artístico, técnico e científico) e à segunda cabia a formação do *caráter*, a base da *doutrina* integralista. Merece destaque o referido discurso:

Confundem-se no Brasil essas duas coisas tão diversas: Instrução e Educação. (...) Aquela tem por fim enriquecer a inteligência, esta objetiva formar o caráter. A cultura de um povo mede-se pelo grau de equivalência e de inter-comunicação entre o acervo dos conhecimentos científicos, literários, artísticos e técnicos e o conjunto de idéias baseadas num conceito de vida pessoal e de destinação nacional inspirado em nítida concepção do Universo e do Homem e norteado para o futuro segundo o ritmo da tradição histórica (SALGADO apud Coelho, 2005, p.4)

Sendo assim, a educação integral na doutrina integralista apresenta-se nestas duas instâncias, uma complementando a outra. A esse respeito, cabe destacar outra fala de Plínio Salgado:

Como obra de educação intelectual, o Integralismo trata de criar o sentido de autonomia nacional de nossas elites, o gosto pelos estudos (...) Como escola moral, o Integralismo dissemina pelas suas legiões, bandeiras, terços e decúrias, os conhecimentos indispensáveis à formação de uma consciência nacional esclarecida e subordinada aos imperativos espirituais e cívicos, sem os quaes não se concebe a grandeza de uma Pátria; é escola de disciplina, de hierarquia; é centro cultural de virtudes individuais indispensáveis à construção do Todo Nacional (SALGADO, apud Coelho, 2005, p. 4)

A citação acima deixa-nos claro que o projeto de educação integral para Plínio compõe-se na articulação entre a “educação intelectual” e a “escola moral” e que estas amalgamam-se, compondo a concepção integralista de educação, como conclui Coelho (2005) em sua análise sobre o trecho.

Para aprofundar esta reflexão, encontramos em Cavalari (1999) uma rica pesquisa documental no que concerne à *práxis* educativa integralista. Segundo esta autora, “a idéia de educação integral para o homem integral era uma constante no

discurso integralista” (CAVALARI, 1999, p. 46).

Apesar de se configurar num partido de forte influência ideológica, os plinianos o proferiam como um *movimento cultural*, acima de qualquer pretensão política. A cultura é entendida neste contexto como “a posse de determinados conhecimentos, tais como os ligados à arte, à literatura, à filosofia, à ciência” (idem, p.42). Ou seja, a concepção de cultura para os camisas verdes era “um bem que podia ser transmitido por aqueles que possuíam”. (idem). O povo, neste aspecto, era visto como inapto, despreparado, imaturo, inconsciente, mal-educado e, sobretudo, ingênuo. Obviamente, os adeptos do Sigma concluem que o povo brasileiro era desprovido de cultura, levando em consideração a concepção citada acima. Cobia, àqueles, então, promover a *revolução do espírito*<sup>9</sup> elevando o nível cultural das massas por meio da educação. E mais que isso: o povo deveria ser *disciplinado, doutrinado e vigiado*: “precisava ser agredido, fustigado” [pois, só através da] “agressão violenta (...) com imposições de novas formas de mentalidade” [que se delinearía] “uma nova era, uma nova sociedade, um novo homem”<sup>10</sup>. (SALGADO, apud Cavalari, 1999, p. 44).

Caracteriza-se, assim, o caminho integralista para a formação, entendida neste contexto, como *doutrinação* do homem integral. Cavalari também aponta que os integralistas vislumbravam projetos de educação diferenciados para o *povo* e para a *elite*. A esta última, era reservada a função de conduzir e guiar o primeiro, pois ela, segundo os plinianos, era dotada de todas as virtudes necessárias para “transformá-lo energicamente levando-o à realização de seus destinos superiores”<sup>11</sup> (SALGADO, apud Cavalari, 1999, p. 44).

Neste objetivo, às massas era reservada uma educação disciplinar, por meio da doutrinação para *revolução do espírito*, enquanto que, às elites, cabia a formação de cunho intelectual (denominado altos estudos) a fim de prepará-las para a doutrinação, ou seja, para arregimentação das classes populares ao movimento, bem como a de estudar e refletir sobre os grandes problemas da pátria. Em suma, “O movimento integralista se processa num duplo sentido: o da arregimentação disciplinar das suas legiões e o da formação de suas elites”<sup>12</sup>. (PAUPÉRIO, apud Cavalari, 1999, p. 47)

Sobretudo, para os camisas verdes, esta disciplinarização e doutrinação do povo

<sup>9</sup> Revolução que exigia um novo pensamento, apregoado constantemente pelos ideólogos integralistas, partindo do interior do militante. Uma ação duradoura, que objetivava elevar o nível cultural do brasileiro.

<sup>10</sup> Salgado, P. *Palavras novas dos tempos novos*, p. 83

<sup>11</sup> Salgado, P. *Psicologia da Revolução*, p. 170

<sup>12</sup> Paupério, A.M.G. Moreira, J. R. *A Preparação das Elites integralistas*, p. 149

estariam imbuídas, de um “verdadeiro ideal educativo 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” (AIRES, apud Cavalari, 1999, p. 46). Neste caminho, a educação deveria contemplar o homem em sua totalidade, devendo ser “física, científica, artística, econômica, social, política e religiosa” (PAUPÉRIO, apud Cavalari, 1999, p.47) pois, desta forma, se efetivaria a *revolução do espírito* tão almejada pelos adeptos do Sigma.

As declarações acima nos levam a caracterizar o projeto formativo do movimento em questão como uma concepção de educação integral. Ainda é válido destacar que, a cada dimensão formativa, havia um objetivo específico em conformidade com o projeto/ideologia integralista, a saber:

Ao homem espiritual ensina os deveres para com Deus, para consigo e para com o próximo; ao homem cívico os deveres para com a Pátria; ao homem intelectual dá-lhes escola e cultura; ao homem físico, oferece-lhe os meios adequados ao cuidado à saúde, à conservação, à robutez, à higienização, à valorização nacional da força muscular (...). (AIRES, apud Cavalari, 1999, p. 47).

Concluimos, então, que os princípios e fundamentos da educação para o homem integral reúnem-se na tríade “Deus, Pátria e Família” (Coelho, 2005) que, por sua vez, traz consigo um forte componente moralista, o que também nos permite concebê-la como reprodutora, pois vai ao encontro da manutenção do *status quo* caracterizando “visão altamente reprodutora na relação educação-ensino” (COELHO, 2005, p.5).

### **1.2.2 Escolanovismo no Brasil: Uma concepção liberal de educação integral?**

Retomando o subtítulo deste capítulo, não podemos deixar de citar o último e talvez o mais importante ingrediente deste “caldo ideológico” que configurou a década de 30, no Brasil. O mais importante porque se faz fortemente presente até os dias atuais (em suas múltiplas facetas) e que teve (e tem) grande influência nas políticas e reformas da educação brasileira. Referimo-nos à ideologia liberal.

Diferentemente do pensamento libertário, o liberalismo tem como princípios e fundamentos o direito à liberdade individual e à propriedade privada. Neste, o individualismo se opõe ao coletivismo.

O pensamento liberal tem uma de suas origens nas idéias do filósofo genebrino *Jean-Jacques Rousseau*, que definia a liberdade como uma característica *natural* do homem, isto é, de que todos são livres desde o nascimento. Segundo este teórico, a sociedade aprisiona o homem e, neste caso, seria necessário construir uma outra, na qual os indivíduos pudessem gozar da liberdade em sua plenitude, entendida neste contexto como algo individual: o máximo de isolamento possível. No entanto, como a vida em sociedade é inevitável, o teórico vislumbra uma saída através da instituição da democracia, concebida como um regime onde todos se submetem a uma Lei Geral - a vontade da maioria em favor das vontades individuais - cerne do pensamento moderno que deu origem à concepção de educação burguesa.

Nessa linha de raciocínio, Rousseau delinea o que podemos caracterizar de uma primeira concepção de educação integral nos moldes liberais: a obra "Emílio". Nesta, o filósofo tece um minucioso tratado sobre educação, o qual descreve passo a passo a formação *completa* de um jovem fictício. No livro, o jovem Emílio não frequenta a instituição escola e é educado no convívio com a natureza, resguardado de toda espécie de coerção social, para não ser contaminado por idéias perniciosas, uma vez que ele ainda não desenvolveu o uso pleno da razão. Bem mais tarde, após sua maturação, por volta de 25 anos, o jovem seria inserido na vida social para viver no regime democrático, livre dos vícios e da indução ao erro. Neste sentido, a educação integral em Rousseau pode ser sintetizada na formação do homem (enquanto ser integral) para viver em sociedade como cidadão do regime democrático. Ele concebia a educação como um processo subordinado à vida: uma evolução natural.

Nesse caminho, Constança (s/d) afirma que as idéias de Rousseau inauguram uma nova concepção de educação na era moderna, que tem considerável repercussão em várias partes do mundo, dando origem a outras metodologias de ensino e aprendizagem, tais como o da doutora Maria Montessori (1870 - 1952), na Itália, e a pedagogia progressivista de John Dewey (1859 - 1952), nos Estados Unidos. Para este estudo, interessa-nos debruçar sobre esta última, uma vez que influenciou o educador brasileiro Anísio Spínola Teixeira, quando de sua viagem aos E.U.A, em 1927.

O pensamento de Dewey situa-se filosoficamente na corrente pragmatista americana, que postula o utilitarismo das idéias, isto é, que elas devem servir de instrumento para resolução de problemas da vida prática. A pedagogia progressiva segue este caminho. Dewey defendia um modelo de educação que visasse o crescimento da criança em todas as suas dimensões formativas: a física, intelectual e emocional.

Metodologicamente, afirmava que as crianças precisavam apreender o conhecimento associando-o à vida, colocando em prática o que está sendo ensinado. Assim, as crianças seriam estimuladas a desenvolver um pensamento autônomo frente às situações do cotidiano. Para a realização deste objetivo, este teórico defende a democracia como condição *sine qua non* no interior da escola, pois “o aprendizado se dá quando compartilhamos experiências, e isso só é possível num ambiente democrático, onde não haja barreiras ao intercâmbio de pensamentos”<sup>13</sup> (DEWEY, s/d). Assim, o objetivo da instituição escolar em Dewey é ensinar a criança a viver no mundo, e não apenas ser uma preparação para a vida, pois a educação deve ser “uma constante reconstrução da experiência”.

Além disso, ao afirmar que a escola deve reproduzir a sociedade em miniatura, Dewey inaugura um novo paradigma para a educação, que vai ao encontro das aspirações do mito do progresso, discurso característico da era moderna. Ele defendia o experimentalismo, através da resolução de problemas, viabilizando assim a inserção do método científico na prática pedagógica e fazendo da escola um verdadeiro laboratório<sup>14</sup>.

Pelo exposto, podemos verificar no pensamento de Dewey uma proposta de educação integral, pois ele deu à educação um caráter amplo, isto é, considerou a formação do ser por completo em sua totalidade. Mas, diferentemente dos libertários e integralistas, esta formação carrega consigo os princípios liberais. Estes, segundo Coelho (2005), correspondem às idéias-força expressas no mito do *progresso*, no *desenvolvimento* e no *industrialismo*.

Retomando o contexto educacional brasileiro, encontramos na figura do educador Anísio Teixeira o maior difusor das idéias de Dewey neste país. Ao entrar em contato com a proposta pedagógica deweyana, Anísio se vê maravilhado e a aponta como uma “saída” para a educação brasileira, o que culminará no movimento da *escola nova*. Sobre este período, encontramos na obra de Cavalière (2003) uma análise do que viria compor, segundo a autora, “uma concepção de educação escolar ampliada” na visão deste educador.

Nas palavras de Cavalière, à época, o Brasil vivenciava uma ambigüidade no campo educacional. Esta autora expõe que existiam duas fortes correntes que propunham “escolas diferentes”: uma radicalmente liberal e a outra com características

<sup>13</sup> Revista Grandes Pensadores – edição especial 22 - Nova Escola – Editora Abril

<sup>14</sup> Dewey, em 1986, em Chicago, funda A *escola-laboratório* para avaliar e desenvolver suas idéias.

mais conservadoras. A primeira é denominada pela historiografia educacional como *otimismo pedagógico* e a segunda como *entusiasmo pedagógico*. Representantes desta última defendiam que a escola deveria alcançar a todos, expandir o ensino e ter como principal objetivo a alfabetização, expressando um caráter *quantitativo*. Já os adeptos da primeira corrente defendiam que a escola deveria não só alcançar a todos, bem como ter suas funções sócio-culturais ampliadas, ou seja, ser mais *qualitativa* em termos político-pedagógicos. Pode-se dizer, então, que estes dois discursos caracterizaram o pensamento pedagógico brasileiro do período, tendo como base a universalização da escola pública, laica e gratuita. É neste embate de idéias que a proposta de uma educação integral e a conseqüente necessidade da extensão da jornada escolar emerge como discurso político no período.

Neste cenário, Anísio Teixeira, juntamente com outros educadores, se enquadram como representantes desta última corrente que Cavalieri nomeia, mais precisamente, de pensamento *liberal autêntico*.

Assim, em 1932, os então denominados *profissionais da educação nova* lançam em público um documento que expressa um novo ideal para educação brasileira: *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Neste documento, os intelectuais propunham bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional brasileira. Cavalière (2003) afirma que a categoria *Educação Integral* é mencionada em três momentos do Manifesto<sup>15</sup>. Merecem destaque alguns destes trechos, encontrados, respectivamente, nas seções “Das finalidades da Educação” e “O Estado em face da educação”:

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus grãos e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar com a cooperação de todas as intuições sociais (...) (1932, p.192, grifo do autor)

Este trecho permite inferir que os profissionais da educação nova resguardavam ao Estado o dever de proporcionar uma educação integral, dando a esta uma função essencialmente pública. Sobre isto, Cavalieri (2003) complementa que a idéia de educação integral presente no Manifesto é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação. Ainda neste caminho, é

<sup>15</sup> [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1_22e.pdf)

pertinente destacar outro momento em que a concepção de educação integral se faz presente:

(...) a educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites de classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierachia democratica” pela “hierarchia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociaes, a que se abrem as mesmas oportuniades de educação. Ela tem por objecto, organizar e desenvolver os meios de acção durável com o fim de dirigir o **desenvolvimento natural e integral** do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento (...) (1932, p. 191, *grifo do autor*)

Já esta passagem nos permite uma análise dos fins da educação para os intelectuais do escolanovismo, sobretudo para Anísio Teixeira. Estes imputavam à educação um caráter biológico, que tinha como objetivo proporcionar um desenvolvimento *natural e integral* do ser humano, corroborando com os apontamentos de Cavaliéri. Além disso, para estes pensadores, a educação nada tem a ver com os interesses de classe e sim o com compromisso de desenvolver as habilidades individuais, conforme está expresso, também, na seguinte passagem do documento:

**Assentado o princípio do direito biológico de acada individuo à sua educação integral**, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar effectivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível em todos os seus grãos, aos cidadãos a quem a estrutura social do paiz mantém em condições de inferioridade economica para obter o máximo de desenvolvimento de accôrdo com suas aptidões vitaes”. (1932, p.193, *grifo do autor*)

O trecho acima nos leva a constatar que, mais uma vez, a visão de educação dos profissionais da educação nova está pautada nos princípios liberais e, mais precisamente, baseada nos fundamentos teórico-metodológicos da filosofia pragmatista americana. A exacerbada ênfase no aspecto *biológico* humano, que por sua vez leva à valorização das habilidades individuais, está claramente expressa. Para ratificar esta proposição, encontramos em Monarcha (1989) e Trindade (1979) uma avaliação-síntese desse momento da história da educação brasileira:

(...) o escolanovismo representou o ingresso do liberalismo brasileiro na modernidade capitalista. É atualização do poder, engendrada fora do Estado e de seus aparelhos (...) A determinação dos pioneiros

como intelectuais orgânicos da burguesia industrial enfatiza a tarefa de adequação da cultura à “marcha da evolução do capitalismo brasileiro” (MONARCHA; TRINDADE, apud Coelho 2005, p.115-126)<sup>16</sup>

Diante desta análise, cabe-nos, então, indagar como esta proposta foi posta em prática pelos seus idealizadores. Sobre isto, localizamos na fala de Anísio Teixeira, citado por Coelho<sup>17</sup> (2007) o que a escola deveria proporcionar:

(...) programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (...) saúde, alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que se vive (TEIXEIRA, 1959, apud Coelho, 2007, p. 7).

De fato, Anísio a colocou em prática no Brasil de 30, quando ocupou o cargo de administrador público do antigo Distrito Federal, antes mesmo do Manifesto dos Pioneiros vir a público e, mais tarde, em 1950, através da implantação de um enorme complexo educacional – o Centro Carneiro Ribeiro, na Bahia. Debrucemo-nos sobre estas experiências.

Anísio e seus antecessores, Fernando de Azevedo (1927 – 1930) e Carneiro Leão (1922 – 1926), empreenderam diversas reformas na antiga escola primária no Rio de Janeiro, pautados nos princípios da Escola Nova. Chaves (2002) avalia a gestão de Anísio como “ousada e polêmica (...) uma vez que foi por meio dela que as escolas primárias do antigo Distrito Federal finalizaram seu processo de inovação pedagógica”. Neste intuito, este educador e demais reformistas puderam “lutar de forma mais efetiva por uma escola pública igual para todos e que tivesse como base uma educação integral” (CHAVES, 2002, p. 47). Esta mesma autora nos dá uma noção dos resultados das reformas empreendidas por Anísio naquele período nas escolas primárias:

Entre todas essas reformulações destaca-se a criação de divisões de prédios e aparelhamento escolares e das bibliotecas e cinema educativo e do instituto de pesquisas demonstrando uma forte preocupação com as instalações escolares, com a área cultural como um todo e com o estudo e a pesquisa de novos métodos de ensino (...) Ainda cabe ressaltar a implantação das superintendências de educação física, recreação e jogos, de ensino e desenho e artes aplicadas, de educação musical e artística (...) (CHAVES, 2002, p.48)

<sup>16</sup> [www.faced.ufu.br/colubhc06/anais/arquivos/254L%EDgiaMarthaCoimbraCostaCoelho.pdf](http://www.faced.ufu.br/colubhc06/anais/arquivos/254L%EDgiaMarthaCoimbraCostaCoelho.pdf)

<sup>17</sup> [www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf)

Além destas modificações na infra-estrutura dos prédios escolares e na ampliação das funções da escola, Anísio implanta outras cinco escolas experimentais (funcionando em tempo integral) que se constituíram em verdadeiros “laboratórios pedagógicos”, colocando em prática novos métodos de ensino e aprendizagem, e tendo como base os princípios teórico-metodológicos da pedagogia progressivista. Estas experiências são apontadas por Chaves (2002) como uma nova forma de ensinar e aprender, um novo modo de agir, tanto para os alunos quanto para os professores. E, como o próprio Anísio assinala, estas escolas têm uma “função integral” [proporcionando à criança] “um ambiente social em que ela viva plenamente”. (CHAVES, 2002, p. 50)

Encerrando a experiência no Rio de Janeiro, podemos sintetizar que as reformas empreendidas por Anísio Teixeira e seus antecessores na capital federal na década de 20 e 30 configuraram-se num esforço efetivo de se oferecer uma escola *pública, gratuita, laica* e, sobretudo, com uma *função integral*. Pode-se dizer que as escolas experimentais, funcionando regularmente em 3 turnos por meio da adoção do sistema *platoon*<sup>18</sup>, respondeu à demanda de vagas no ensino primário, bem como revolucionou o tempo e o espaço escolar “uma vez que elimina a idéia da sala de aula como algo fixo, estático e previsível, onde cada turma tem uma professora” (Chaves, 2002, p. 52). A escola com “fins utilitários”, neste contexto, deixa de ser uma simples preparação para a vida, para ser a própria vida. Com estas características, ela corresponderia às demandas do projeto moderno de sociedade.

A segunda experiência de Anísio se situa na década de 50, ao retornar no cenário político brasileiro como secretário de Educação e Saúde, na Bahia. Lá, ele inaugura um grande complexo educacional em horário integral, voltado para formação de aproximadamente 4.000 crianças, concretizando seu projeto de educação vislumbrado em seu livro *Educação não é Privilégio. O Centro Carneiro Ribciro*:

(...) constava de quatro escolas- classe com capacidade para 1000 alunos cada, em dois turnos de 500, e uma escola parque composta dos seguintes setores: 1) pavilhão de trabalho; 2) setor socializante; 3) pavilhão de educação física, jogos e recreação; 4) biblioteca; 5) setor administrativo e almoxarifado; 6) teatro de arena ao ar livre; 7) setor

18 Sistema de organização escolar que tem por objetivo o melhor aproveitamento do tempo e espaço educativo. Sua estrutura é caracterizada pelo rodízio de alunos (organizados em pelotões) pelas salas a partir de um horário pré-estabelecido, de acordo com os seus interesses de aprendizagem, a fim de que estes possam vivenciar experiências educacionais diversas. Tem sua origem nos EUA, no estado de Indiana em 1912.

artístico. A escola - parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classes, e assim o aluno passava o dia inteiro no Complexo onde também se alimentava e tomava banho. O Centro abrigava crianças dos 7 aos 15 anos, divididas por grupos a princípio organizados pela idade cronológica. (TEIXEIRA, apud Cavalière, 2004, s/pág.).

Pelo exposto, pode-se perceber que Anísio empreendeu um grandioso e ousado projeto de educação integral que buscou atender às grandes camadas da população e, ainda tinha como projeção, segundo Cavalière, a construção de mais nove complexos como este. Tal experiência foi promissora, pois foi de encontro às propostas de aligeiramento da educação que tinham como mote a redução do tempo escolar, prática vigente desde a década de 30 no sistema público de ensino. Cavalière ressalta que, trinta anos depois, a escola ampliada ainda permanece no ideário filosófico-pedagógico de Anísio Teixeira e, além disso, é somada outra preocupação: a superação do dualismo na educação, proferindo uma escola “comum” a todos, que contemplasse à elite e à classe popular. Neste caminho, “a educação comum que alcançaria a todos em condições de igualdade, teria sentido socializador abrangente e democratizador da vida brasileira e somente poderia se realizar através da educação primária integral”. (CAVALIERE, 2004, s/pág.).

Assim, encontramos no pensamento de Anísio cinco décadas em defesa de uma educação integral: uma *escola ampliada* em suas funções político-pedagógicas, como denomina Cavalière (2003). Entretanto, mais uma vez, Anísio foi impedido de dar continuidade ao seu projeto de educação por conta da onda autoritária de assolou o país a partir dos anos 60. Mas seu ideário de educação não é esquecido, sendo resgatado vinte anos mais tarde, com o Programa Especial de Educação (PEE), que integra o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, empreendido pelo então governador do referido estado, Leonel Brizola, e seu vice, Darcy Ribeiro, nas décadas de 80 e 90 do século XX.

### 1.2.2.1 A proposta dos CIEPs e o Legado de Anísio

O projeto dos CIEP's (re)inaugura um novo ciclo na história da educação brasileira, num contexto de reabertura política no país. A razão que nos permite identificá-lo como um resgate do ideal anisiano de educação integral encontra-se nas vozes de Coelho & Cavalière (2002), Coelho (2007) e Portilho (2002, 2006).

Cavaliere, em seu artigo *Escola de Tempo Integral: uma idéia forte, uma experiência frágil*, faz menção aos CIEP's como um projeto fortemente influenciado pela obra teórica de Anísio Teixeira e afirma que esta filiação é assumida em vários de seus documentos oficiais. (CAVALIERE, 2002, p. 97).

Em outro trecho desta mesma obra, a autora reporta mais uma vez o I e II PEE à experiência anisiana de educação:

Após a interrupção de vinte anos no pensamento educacional político-prático, provocada pelo regime autoritário, o PEE teve o papel de retomar este pensamento, inspirando-se particularmente nas experiências de Anísio Teixeira no Rio, Bahia e Brasília. (CAVALIERE, 2002, p. 98).

Cavaliere também expõe a grandiosidade do projeto em seus números e explicita a configuração desta escola, que se pretendia *diferenciada* em suas propostas pedagógicas e organizacionais, pois ousava ressignificar tempo e espaço educativos. Ela nos aponta uma caracterização geral das propostas educacionais do IPEE, retirada do folheto informativo deste programa, a saber:

Partindo de uma concepção mais abrangente da função escolar, cada CIEP trabalha para recuperar o papel político e social da escola no contexto de uma relação mais ampla com a comunidade. A escola integra-se à comunidade, contribuindo com a educação coletiva. Os pais dos alunos são chamados a discutir com os professores a educação de seus filhos (...). Nesse processo de estreitamento de laços entre a escola e comunidade, as atividades de animação cultural passam a ter especial importância. (LOUZEIRO, 2002, p. 19)

Fica claro, então, que a proposta do PEE era proporcionar uma *escola ampliada* em sua função social e política. O objetivo era integrar escola e comunidade, com vistas a transformar os CIEP's em verdadeiros centros de educação e cultura.

Coelho (2007), ao *revisitar o tema educação integral*<sup>19</sup>, também identifica a *herança anisiana* dos CIEP's em suas investigações junto aos profissionais que atuam nestes Centros, atualmente. A autora constata que um número bastante expressivo destes defende uma concepção mais próxima às propostas de Anísio Teixeira, bem como possuem uma visão progressista de educação integral. Sobre isto, ela afirma que “se nos lembrarmos que os fundamentos político-pedagógicos norteadores do trabalho dos

<sup>19</sup> [www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf)

CIEP's enfocam as duas visões, entenderemos o porquê desta tendência". (COELHO, 2007, p. 7).

Mas é em Portilho (2002, 2006) que encontramos uma investigação minuciosa sobre a concepção de educação integral presente nos I e II PEE. Esta autora, em seu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Ciep's: Uma herança de Anísio Teixeira*, investiga possíveis aproximações existentes entre as propostas de educação dos CIEP's e os pressupostos teóricos deste educador. Neste trabalho, ela identifica interseções entre o pensamento de Anísio e Darcy, no que tange às suas concepções de educação, a saber:

(...) a qualidade de ensino oferecida pelas instituições escolares públicas; o provimento de condições para um sistema/espço educacional democrático; o tempo integral, como um elemento favorável às aspirações democráticas da escola brasileira; a integração entre a cultura da comunidade local, o programa proposto e a vida escolar; o desenvolvimento da educação para a saúde do corpo e o investimento na formação de professores. (PORTILHO, 2002, p. 67).

Já em sua dissertação de mestrado, em 2006, Portilho empreende um estudo que teve como propósito investigar a natureza da concepção e das práticas de educação integral presentes nos CIEPs e propostas pelo I Programa Especial de Educação. (Portilho, 2006, p. 23). Intrinsecamente, a autora se dedica a desvelar as bases do pensamento político-ideológico que fomentou a mesma proposta, por meio de uma análise dialética e não-estigmatizada. Neste estudo, Portilho reafirma as aproximações existentes entre o pensamento de Anísio e Darcy encontradas no IPEE:

Esse projeto trazia, no bojo de sua concepção, a necessidade de oferecer uma nova escola, **prioritariamente funcionando em horário integral e desenvolvendo, neste tempo, uma educação integral**, já defendida e implementada em outras iniciativas no Brasil, inclusive em tempos sócio-históricos diversos. (PORTILHO, 2006, p. 15, grifo da autora)

Neste trecho, a autora relata, a partir de suas inferências sobre o IPEE, que o projeto dos CIEP's caracterizava uma proposta de educação integral e que esta estava atrelada à adoção do tempo integral para sua viabilidade. Mais uma vez, reporta tal proposta a outras experiências semelhantes identificadas nos feitos de Anísio Teixeira nas décadas de 40/50, conforme expõe em nota de rodapé. No trecho abaixo podemos obter uma caracterização geral do projeto, nas palavras da autora:

O Programa dos CIEPs foi um projeto que, salvaguardadas todas as peculiaridades políticas e administrativas que circundaram sua concepção e implantação, previa a construção de escolas a serem implementadas visando a experiência de escolarização **em tempo integral**, voltadas para as crianças das classes populares, tentando atender as suas necessidades e interesses, como previa o PQE. Estes modelos escolares tinham o objetivo de proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentação e atividades culturais variadas, em instituições construídas fora da rede educacional regular **configurando ações típicas para implantação de uma concepção de educação integral.**(PORTILHO, 2006, p. 54, *grifo do autor*)

Mas é precisamente no Capítulo 3 (três) de sua produção que encontramos uma ampla visão da noção de educação integral nos CIEP's. Portilho se apropria de um conceito cunhado por Alves (2005) para fundamentar seu estudo, levando em consideração o contexto político-ideológico que fomentou o Programa. A autora discorre que foram criadas certas caricaturas ideológicas sobre o referido projeto. Tal conceito é compreendido como uma limitação perniciosa e que se “refere à contaminação de uma boa parte da produção realizada no domínio da história da educação” (ALVES, apud Portilho, p. 117).

Tendo como base o conceito de Alves, Portilho averigua, com toda acuidade que se fez necessária, o viés político-ideológico presente na concepção de educação integral do IPEE. A autora dedicou-se a analisar os conteúdos de dois documentos oficiais intitulados *Tese de Mendes* e *Livro dos Ciep's*. No primeiro, ela tece inferências que a levaram a constatar, ainda que inicialmente, *características do pensamento liberal* de educação no referido documento. Mas foi no denominado *Livro Preto* que a autora obteve uma clarificação maior sobre a concepção de educação integral presente no projeto destes Centros, expressa no discurso político-ideológico do mesmo.

Por meio da análise inicialmente quantitativa e posteriormente qualitativa, constatou-se que o projeto dos Ciep's carrega em seu bojo *concepções de cunho socialista*, bem como apresenta uma *marca expressiva do pensamento liberal*. É pertinente destacar sua análise:

Estas evidências de pensamentos socialista e liberal, que ora se encontram, ora se conflitam, ora se articulam em outras possíveis alianças ideológicas, a nosso ver, nos levam a indagar se elas, porventura, não poderiam constituir-se como o fundamento da concepção de educação integral proposta pelo Programa dos CIEPs. Do ponto de vista dialético, ele não é puramente liberal; ele também não é fundamentalmente socialista. Nesse sentido, podemos afirmar

que ele unifica e conforma estas visões de mundo. (PORTILHO, 2006, p. 115)

É neste contexto que a autora dialoga com os índices quantitativos no intuito de desvelar *caricaturas ideológicas* formadas pela comunidade científica a respeito do projeto dos Ciep's. A autora expõe que tal conceito se torna útil na medida em que contribui para *sugerir reflexões que possibilitem gerar novas ressignificações* sobre os fundamentos e práticas da concepção de educação integral do projeto em questão, pois “essas caricaturas formam e/ou influenciam consciências, por vezes, reduzindo as possibilidades de uma formação dialética, plural e democrática sobre as concepções e práticas de educação integral, especialmente aquelas associadas ao projeto dos Ciep's”. (PORTILHO, 2006, p. 118)

Em suma, as explanações expostas acima nos dão uma ampla visão das discussões travadas acerca da concepção(ões) de educação presente no bojo do Projeto dos Centros Integrados de Educação Pública. Sua proposta inicial era oferecer uma educação pública de *qualidade* indo ao encontro do projeto anisiano de educação, ou seja, balizada nos princípios de uma *escola ampliada*, com oferecimento de atividades que complementariam o currículo básico, bem como apoio médico e alimentício, para que as crianças pudessem gozar de um aprendizado satisfatório.

No entanto, podemos aferir, com base em trabalhos anteriores<sup>20</sup>, que tal projeto ficou aquém das pretensões originais. Resta-nos perguntar: por que esta experiência não obteve o sucesso esperado?

Muitas são as variáveis que nos levariam a responder a este questionamento. Contudo, merecem destaque os sucessivos *boicotes políticos* que sofreram os Centros Integrados de Educação Pública e que o tornaram uma “experiência fraca”, conforme avalia Cavalieri (2002).

Aos poucos, suas práticas se distanciaram dos ideais anisianos. Sobre isto, Portilho constata que “o Programa dos CIEPs não concebeu o conceito de educação integral em horário integral. Tampouco foi o precursor de um modelo de educação voltado para camadas desfavorecidas” (PORTILHO, 2006, p. 89). Ainda é notório destacar a constatação de Coelho (2007) sobre a práxis educacional nos Ciep's hoje: “A inexistência de uma educação integral em tempo integral nas escolas construídas com

<sup>20</sup> Refiro-me à pesquisa empreendida por Cavalieri e Coelho intitulada “Escolas Públicas de Tempo Integral: análise de uma experiência escolar”, na Faculdade de Educação da UFRJ e NEEPHI, apoiada pela FAPERJ nos anos de 2000 à 2005.

Domício //

essa finalidade, mesmo nas que continuam sendo assim consideradas pelo Estado” (COELHO, 2007, p. 11).

No entanto, podemos afirmar que, atualmente, há uma preocupação patente expressa na sociedade em geral, tanto no âmbito das políticas públicas, quanto em outros setores, que vislumbra uma educação integral para crianças da rede pública de ensino, mas não necessariamente no modelo dos CIEP's.

Mas qual a real situação destes Centros hoje? Há uma preocupação em preservar o projeto original? Sobre isto, Portilho aponta que

Atualmente, os Centros Integrados de Educação Pública tem recebido alguma atenção do governo do Estado, e estão integrados em um Programa atrelado à Subsecretaria Adjunta de Planejamento Pedagógico da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, que vem desenvolvendo, dentro do Programa de Implementação do Horário Integral, um mapeamento das unidades que mantêm seu funcionamento integral, com vistas a diagnosticar a situação pedagógica e administrativa atual destas escolas para, assim, começar um processo de resgate de sua proposta inicial, resumida na promoção de um ensino integral e cidadão às crianças de camadas populares. (PORTILHO, 2006, p. 63)

Sobre o exposto, e 2008? //  
 cabe a nós indagarmos se, de fato, é possível resgatar a proposta inicial do I e II PEE. Vinte e cinco anos se passaram e, sob o entendimento de que não acreditamos em transplantes de idéias anteriores (Coelho, 2007), faz-se necessário, como bem pontuou Portilho (2006), *gerar novas ressignificações* sobre os fundamentos e práticas do Projeto dos Cieps. E, mais amplamente, é preciso que nos empenhemos em buscar um *novo paradigma* para *educação integral* para que esta se faça presente nos dias atuais, superando a *fragilidade* de experiências anteriores, bem como indo além das *caricaturas ideológicas* forjadas. É sobre essas possibilidades que se debruça o segundo capítulo deste estudo.

## 2.0 EM BUSCA DE UM NOVO PARADIGMA PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL

É do conhecimento de todos que a escola pública brasileira não tem conseguido suprir por completo as demandas formativas de crianças e adolescentes. Mais amplamente, sabemos também que a instituição escola passa por uma grave crise de “modus operandi”, como afirma Moll (2008). Esta crise, aponta a autora, tem sua origem no século XVIII, berço da era moderna, que alienou a tarefa de educar dos demais co-participantes deste processo. A escola, ao longo dos tempos, se tornou uma instituição fechada, fragmentadora do saber e altamente segregadora.

No intuito de superar este paradigma - fruto da era moderna, que diversas vozes da sociedade civil tem clamado por modelos educativos que ressignifique o papel da escola, que busque transformar as experiências de vida em experiências de cultura, que busque articular saberes e conhecimentos, enfim, que promova seu reencontro com a vida (Moll, 2007).

Este discurso ilustra uma tendência mundial na busca por uma educação de *qualidade com equidade*, com participação cada vez maior da sociedade e expansão da educação para além da escola.

Documentos oficiais tais como a *Carta das Cidades Educadoras* (1990); *Relatório da Unesco sobre o Futuro da Educação para o ano 2000*; *Declaração Mundial da Educação para Todos* (1990) e, mais especificamente no Brasil, o *Compromisso Todos pela Educação*<sup>21</sup> (2006) aliados a políticas de proteção integral à criança e ao adolescente são expressões desta tendência. Sobre isto, Pacheco (2008) afirma:

**Parece estarmos chegando ao ponto de um entendimento consensual de que a educação integral das crianças, adolescentes e jovens deste país é um compromisso de toda a sociedade. Não é mais possível o adiamento do exercício da doutrina de proteção integral, na qual se fundamenta a Constituição Federal de 1988, reiterada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Para este empreendimento, todos – família, Estado e sociedade – são convocados: ‘A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’ (Art. 205, CF). (PACHECO, 2008, p. 4, grifo do autor)**

<sup>21</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)

Pelo exposto, inferimos que as aspirações para a educação do século XXI configuram-se na articulação entre escola e sociedade. Nesta perspectiva, diversos atores sociais unem esforços em prol de uma educação (pública e gratuita) de *qualidade*: “os especialistas, agentes públicos da política educacional e a sociedade brasileira em geral parecem convergir na intenção de encontrar alternativas para melhoria da educação das crianças brasileiras”. (GUARÁ, 2006, p. 15).

Neste contexto, mais do que nunca, torna-se necessário delinear novas perspectivas ou, como bem afirma Moll (2008) *construir um paradigma contemporâneo de educação integral* nas escolas públicas brasileiras, enxergando-a não só como uma necessidade, mas como um *desejo*, tendo em vista que esta temática ainda é pouco investigada e de suma importância para ressignificar a educação pública do país.

No objetivo de contribuir para este debate pretendemos, no segundo capítulo desta investigação, esboçar os estudos, apresentar as reflexões recentes acerca da categoria educação integral e debruçarmo-nos sobre as novas perspectivas/concepções e arranjos educacionais desta proposta pedagógica na contemporaneidade.

Partindo do pressuposto de que não existe um modelo único ou “acabado” de educação integral e que um dos maiores desafios para sua implementação centra-se em *como* viabilizá-la no espaço escolar público brasileiro, expomos a seguir o debate atual em torno das possíveis concepções e arranjos desta proposta educativa.

## 2.1 Novas Perspectivas

Iniciemos pelos os estudos do CENPEC<sup>22</sup> (1999), nos quais encontramos um apanhado sobre as concepções de Educação Integral esboçadas neste país nos últimos anos. Como fruto desta investigação, Guará (2006) apresenta três perspectivas: *A educação integral como formação integral; na perspectiva do tempo integral e como articulação de saberes a partir de projetos integradores.*

A primeira aceção está atrelada aos pressupostos teórico-filosóficos da educação integral. Diz respeito à forma de conceber a educação considerando, como foi visto no capítulo anterior, *todas as dimensões formativas humanas*. Portanto, pode-se dizer que todas as propostas abordadas na primeira etapa deste estudo, salvaguardadas

---

<sup>22</sup> Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Organização sem fins lucrativos.

as diferenças na intencionalidade educativa, voltaram-se para a defesa de uma formação *multidimensional*, que engloba o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Em suma, a *formação integral*, segundo Guará (2006) agrega-se à idéia filosófica de homem integral, ou seja, “a formação do homem, compreendido em sua totalidade” (GUARÁ, 2006, p. 16). Nas palavras da autora

(...) a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica). (GUARÁ, 2006, p. 16, grifo do autor).

• A compreensão e a necessidade de uma formação multidimensional ganham força no pensamento do educador Paulo Freire, o qual compreende o ser humano como um sujeito *inteiro*, ou seja, considera todas aquelas dimensões destacadas por Guará. Neste intuito, Freire (1996) defende que a educação deve estabelecer o diálogo entre o *saber de experiência feito* e os conhecimentos universais, e isto só é possível se houver uma articulação/integração entre as esferas do ensino formal e o contexto sócio-cultural dos educandos. Portanto, à escola cabe o papel de propiciar uma educação diversificada, multicultural e comprometida com a cidadania participativa. E, além disso, deve oferecer condições para ser e estar *no e com* o mundo. (Freire, 1996).

Entretanto, Gatti (apud GUARÁ, 2006, p. 15) denuncia que predominam, hoje, concepções redutoras de educação que enfatizam apenas algumas dessas dimensões, como o afetivo e o cognitivo, por exemplo. No intuito de superar esta visão é que se propõe, no campo educacional, uma formação mais completa, no sentido freireano, na intenção de torná-la realidade na escola pública brasileira. Sobre isto, Guará (2006) pontua que esta formação plena não está restrita somente ao espaço formal e intencional de ensino, já que tem suas bases nas esferas do cotidiano, pois “é na vida cotidiana que se objetivam as ações humanas e nela se inscrevem os resultados do conhecimento humano, de suas conquistas e desafios” (GUARA, 2006, p. 17). Aprofundaremos este ponto mais adiante.

Neste contexto, há autores (Coelho & Cavalière, et al.) que consideram a ampliação do tempo educativo um componente fundamental para educação integral. Muitas são as polêmicas em relação a esta proposta.

Uma das maiores críticas em relação à ampliação da jornada na educação pública se encontra no alto custo para o Estado, já que nesta perspectiva compreende-se que a escola deve proporcionar as condições necessárias para a permanência da criança por 8 ou 9 horas diárias na instituição, incluindo gastos com alimentação e recursos materiais. Outro ponto de críticas é a ampliação do tempo para “fazer mais do mesmo” (Arroyo, et al.), ou seja, implantar o horário integral, mas sem prover uma educação integral. Sobre isto, Lígia Coelho, ao ser interpelada sobre esta questão no Programa *Salto Para o Futuro – Série Educação Integral*, em Agosto deste ano (2008), enfatiza:

Quando se fala em horário integral, a gente está falando de tempo, quando está se falando em horário se pensa mais em quantidade de horas. (...) **Também não adianta ter uma ampliação do tempo escolar para fazer mais do mesmo. Não se chegará a lugar algum.** Eu defendo nos nossos estudos na Universidade que tempo - puramente quantidade - não vale a pena, a gente tem que ter um **tempo qualitativo**. Neste tempo qualitativo (...) não adianta você ter várias atividades na escola acontecendo dentro ou até fora da escola, mas de modo fragmentado, que elas não estejam inseridas no discurso, no dia-a-dia daquelas aulas rotineiras dos professores. (COELHO, 2008, informação verbal, *grifo do autor*).

Portanto, um esclarecimento importante que se faz necessário quando se fala em ampliação do tempo escolar é que não se pode confundi-lo (ou reduzi-lo) a uma concepção de tempo integral, pois esta extensão do tempo não é garantia de formação completa, entendida neste contexto como aquela que articula diferentes saberes, experiências e provê atividades formativas diversificadas, considerando ser humano em sua *integralidade*. É neste aspecto que Coelho (2007) defende o aumento da jornada escolar, desde que seja possível “pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas pedagógicas – para a construção da cidadania participe e responsável.” (COELHO, 2007, p.4). Também encontramos na fala de Gonçalves uma avaliação sobre esta articulação tempo x educação:

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras<sup>23</sup>. (GONÇALVES, 2006, p.4 )

<sup>23</sup> [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es\\_tempointegral/Reflexoes\\_ed\\_integral.pdf?t=003](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes_ed_integral.pdf?t=003)

Da mesma forma, Guará (2006) vai ao encontro deste posicionamento quando relata que há um consenso de que o tempo reservado à educação formal na escola pública brasileira está muito aquém do necessário para dar conta da formação de crianças e jovens para o século XXI. A autora destaca que o tempo integral já é uma realidade nos países de primeiro mundo, bem como é lugar comum nas escolas de classe média brasileira. Da mesma forma, nada mais justo e necessário que se criem condições para efetivar esta expansão no espaço público de ensino.

É neste cenário que a proposta da ampliação da jornada escolar ganha força e tem sua legitimidade assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN 9394/96) em seu artigo 34:

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. (LDBEN 9394/96)

No entanto, alguns defensores do tempo integral admitem que esta não é uma tarefa fácil (Cavaliere, 2002). Experiências anteriores<sup>24</sup> serviram como laboratório para repensar na (re)organização nos tempos e espaços educativos, no planejamento curricular e na obtenção de recursos materiais e financeiros para que esta proposta se concretize.

• Estudos na área do currículo têm apontado que uma das maiores críticas que a escola recebe está na fragmentação do saber e na sua separação da vida. A exacerbada busca pela especialização dos conhecimentos produziu um hiato entre as disciplinas do currículo básico. Estas, por sua vez, diálogo nenhum tem com as práticas cotidianas, distanciando-se do universo cultural dos alunos. A partir destas críticas ao currículo tradicional é que se esboça uma nova proposta curricular com os *projetos integradores*.

Os projetos integradores, segundo Guará (2006), vão ao encontro de uma concepção de educação integral que articula saberes em diferentes contextos. A organização do currículo, nesta proposta, dá lugar a uma abordagem *interdisciplinar* que “procura contemplar conhecimento de maneira mais abrangente, global e, portanto, **integral**”.<sup>25</sup> (GUARÁ, 2006, s/pág.)

E o que muda nesta perspectiva? A pedagogia de projetos abre possibilidades

<sup>24</sup> Referimo-nos à proposta dos CIEP's, no Rio de Janeiro.

<sup>25</sup> [http://www.cenpec.org.br/modules/xt\\_conteudo/index.php?id=46](http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46)

outras de operacionalização da educação integral. O aluno, em permanente “estado-de-aprender” desenvolve suas competências e habilidades em diferentes espaços/tempos educativos. Espaços estes que podem ser dentro ou fora do ambiente escolar. Neste objetivo, a sociedade é convidada a participar de forma colaborativa, formando verdadeiras *redes/comunidades de aprendizagem*:

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências (TORRES, apud PACHECO, 2008, p.6).

Neste intuito, a formação de redes/espaços de aprendizagem vem responder às demandas da sociedade contemporânea, buscando cada vez mais articular escola e comunidade, superando o paradigma moderno de fragmentação do conhecimento e separação escola/vida.

Em suma, a articulação dos conteúdos, a ampliação da jornada escolar, bem como a compreensão de que a educação não está somente na instituição escola e que envolve a participação de outros agentes constituem novos rumos para uma educação integral e mais *integrada*. Cabe-nos perguntar como esta articulação escola/sociedade vem se delineando. O que caracteriza uma educação integrada? Quais seus fundamentos? É o que pretendemos responder a seguir.

## 2.2 A escola derruba seus muros: A Cidade Educadora

• Considerando o levantamento conceitual realizado pelos pesquisadores do CENPEC, podemos afirmar que os estudos acerca da educação integral despontam para uma nova compreensão na direção de *ações integradas*, como afirma Guará (2006):

(...) a educação integral, depende, sobretudo, de relações que visam à integração, seja de conteúdos, seja de projetos, seja de intenções. Num mundo cada vez mais complexo, a gestão das necessidades humanas e sociais exige a contribuição de múltiplos atores e sujeitos sociais, e uma nova cultura de articulação e a abertura de projetos individuais para composição com outros conhecimentos, programas e saberes. (GUARÁ, 2006, p. 9 *grifo do autor*)

Nas proposições acima, a autora sintetiza os componentes fundamentais para uma educação integrada, a qual busca articular *tempos, espaços, conteúdos e saberes* no sentido de unir esforços para prover uma formação *completa* que tenha como norte o respeito às diferenças e a participação ético-cidadã.

Neste intuito, o almejado rompimento entre escola e vida ganha força no projeto integrado de educação. Neste, a escola não executa sozinha todo o programa, mas se articula com outros atores sociais que ganham legitimidade para propor políticas públicas de educação (Goulart, 2008) bem como busca articular as existentes com vistas a desenvolver um *programa integrado de Educação Integral*.

Os fundamentos da educação integrada têm sua essência no conceito da *Cidade Educadora*, cunhado no início da década de 90, em congresso mundial na Espanha, que deu origem ao documento *Cartas das Cidades Educadoras*. Tal documento explicita que as cidades devem exercer e desenvolver a sua função educadora, ou seja, assumir “uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes (...)” (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1991).

Moll (2008) destaca que este conceito é pertinente à proposta de educação integral que se busca atualmente, porque “implica na conversão do território urbano em território intencionalmente educador através de novas pactuações entre o Estado e as organizações da sociedade” (MOLL, 2008, p.14). No objetivo das Cidades assumirem este compromisso educativo, estabeleceram-se vinte princípios. Dentre eles, merecem destaque:

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e entretenimento que a cidade oferece (...)

A cidade educadora deverá ensinar os seus habitantes a informar-se, formar na informação. Estabelecerá instrumentos úteis e linguagens adequadas para que seus recursos estejam ao alcance de todos num plano de igualdade (...)

A satisfação das necessidades de crianças e jovens supõe, no que depende da administração municipal, oferecer a eles, bem como ao restante da população, espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural. O município, no processo de tomada de decisões, levará em conta o impacto das mesmas. (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990, p. 2)

Como se pode perceber, o território urbano, nesta perspectiva, assume um papel central, compreendido com um espaço que oferece múltiplas possibilidades educativas e que contém elementos importantes para uma formação integral. Nesse caminho, Villar (2001) destaca que a filosofia das Cidades Educadora tem como ponto-chave a *dimensão relacional*:

(...) que caracteriza as dinâmicas de desenvolvimento integral de um território, no quadro da gestão participada, da cooperação público-privada, do progresso da vida coletiva e da definição dos projetos cívicos que animam amplos setores da população, define-se como elemento nuclear de um discurso global (...)” (VILLAR, 2001, p.14).

A mesma autora afirma que a Cidade Educadora tem como pressuposto a *integração dos elementos formativos* a partir ações dinâmicas e integradas que favoreça o acesso aos recursos educativos e culturais através da articulação de diversos agentes e meios de formação, configurando-se, assim, a *dimensão relacional* do território. (BERNET, 1993, apud Villar, 2001). Neste aspecto

(...) a cidade-educadora concebe o meio como envolvente, agente e conteúdo da educação; assume a complexidade do processo formativo; procura propostas integradoras, afirma o caráter aberto, dinâmico e evolutivo do mesmo espaço territorial e acolhe – ou quando menos o pretende – todas as dimensões dos conceitos de educação integral e educação permanente. (BERNET, 1990 apud Villar, 2001, p. 20).

Em síntese, a filosofia da Cidade Educadora traz em seu bojo o entendimento de que a cidade deve assumir sua função potencialmente pedagógica, deixando de ser um mero recurso pedagógico da escola. (GÓMEZ; VILA, 1999 apud Villar, 2001, p. 23). É válido destacar um quadro-síntese desta concepção em Villar (2001):

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educação para a diversidade e a cooperação internacional;</li> <li>▪ Desenvolvimento de uma política educativa municipal ampla;</li> <li>▪ Colaboração inter-administrativa</li> <li>▪ Preservar e difundir a identidade da Cidade;</li> <li>▪ Potenciar o intercâmbio entre as Cidades;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Infância e Juventude como construtoras da Cidade;</li> <li>▪ Cuidar da qualidade dos espaços, infraestrutura e serviços;</li> <li>▪ Fomento da informação e do associativismo;</li> <li>▪ Qualidade de Vida como objetivo;</li> <li>▪ Integração intergeracional.</li> </ul> |
|--|---|

**Quadro 1 - Princípios Fundamentais da Carta das Cidades Educadoras. Fonte: VILLAR (2001)**

Alfieri (1994), em entrevista a esta autora, caracteriza o modelo da Cidade Educadora em três etapas *evolutivas*. A primeira define-se pela centralidade da escola no processo educativo. Nas palavras de Villar "(...) nesta fase não se pode falar de uma forte relação escola-comunidade, já que esta última limita-se a oferecer enquanto a primeira decide, dentro de sua autonomia, o que lhe convém." (VILLAR, 2001, p. 24). No contexto europeu, este período foi marcado por muitas críticas à escola, chegando a ser apelidada de "escolacêntrica", já que, neste modelo, a instituição tem autonomia para decidir.

Prosseguindo na escala evolutiva de Alfieri, a segunda etapa da Cidade Educadora aprofunda a relação escola-território. Nesta perspectiva, a escola assume o papel de direcionar e potencializar as experiências vividas no território, transformando a experiência de vida em experiência de cultura. (Villar, 2001).

Já a terceira e última fase da Cidade Educadora toma como referência a *criança como indicador social*. Esta é tomada como parâmetro de avaliação de "saúde" das Cidades, devendo atuar como um agente participativo da sua construção.

Deste modo, podemos inferir que a última etapa da Cidade Educadora não compreende mais a criança como um ser que necessita de cuidado e proteção, mas como um ator social que indica e direciona ações para melhoria da qualidade de vida nas Cidades. Sobre isto Alfieri (1994), citado por Villar (2001) se pronuncia:

(...) isto não é porque queiramos bem à criança e pensemos nas suas carências, mas porque compreendemos a criança como um parâmetro que conduz a uma cidade onde todos estamos bem, e sobretudo, onde estão bem os adultos, porque depois a criança cresce e o grosso da vida não será já de criança. (ALFIERI, 1994, apud Villar, 2001)

Nesta perspectiva, a criança assume a função de redesenhar a Cidade, vivenciando, opinando e interferindo nela. Desta forma, "pretende-se que a Cidade deixe de ser um lugar de passagem entre a escola e a casa e possa ser 'conquistada' pelos meninos e meninas" (VILLAR, 2001, p. 26).

Nesse caminho, o projeto educativo integrado, como aponta a mesma autora, só se realiza se existirem ações articuladas entre a administração local (Alfieri, 1994) e administração municipal para viabilizar este projeto. Sobre isto Alfieri (1994) enfatiza que é necessário

(...) criar um sistema formativo forte na qual estejam presentes além da escola, o maior número possível doutras entidades públicas e privadas,

e o que sejam de uma forma evidente, amplamente acessível, convincente e partilhada. (ALFIERI, 1990 apud Villar, 2001, p.29)

Corroborando com as palavras de Alfieri, Villar (2001) complementa que, neste sistema:

Escola e território devem ter um projeto educativo comum, resultado de uma estratégia global e conjunta em que participem os responsáveis de uma comunidade local, as instituições e as entidades potencialmente educativas, para dar prioridade e uso racional aos recursos e relações existentes ou latentes na organização social, econômica e cultural de um determinado território. (VILLAR, 2001, p. 30)

A mesma autora afirma que o modelo formativo da Cidade Educadora é uma opção perante a crise do modelo de bem-estar, o que redefine as relações estabelecidas entre os diferentes agentes sociais, pressupondo uma articulação entre educação, cultura e território.

Esse paradigma parte do pressuposto de que a educação não é (e nunca foi) exclusividade da instituição escola e, por isso, exige a co-participação dos diversos setores da sociedade no processo educativo de crianças e adolescentes que deve ser centrado no território, no espaço urbano, na cidade. (Alfieri, 1994; Villar, 2001).

Podemos dizer então que tal paradigma põe em xeque o próprio papel da escola na contemporaneidade. Neste intuito, a comunidade local deve ser a primeira a assumir responsabilidades no chamado *Sistema formativo Integrado*, que inclui a participação da família, instituições locais e associações como protagonistas do processo educativo, em conjunto com as esferas produtivas pública e privada. (Villar, 2001).

Em contrapartida, Coelho (2008) defende que a escola hoje tem um papel muito importante, pois cada vez mais tem assumido funções que não tinha há tempos atrás. A mesma autora enfatiza que, de fato, se faz necessária esta articulação da escola e sociedade, a fim de criar espaços educativos para que projetos na perspectiva da educação integrada aconteçam. No entanto, alerta que a escola não pode deixar de assumir um papel **central** neste processo, através de seu Projeto Político Pedagógico. É válido destacar a sua fala:

O papel do projeto político pedagógico é imprescindível e evidentemente você tem que envolver toda a comunidade: a comunidade escolar e a comunidade que está fora da escola, desde que dentro da escola, a partir de seus gestores (COELHO, 2008, informação verbal).

Outros especialistas (Mool, 2008 et al.) corroboram com a posição de Coelho e defendem que a educação integral pode e deve ser feita para além dos muros da escola, através da articulação de diversos setores da sociedade, mas sem perder de vista sua autonomia e centralidade neste processo. É pertinente destacar a fala de Maria Salete Silva (2008) sobre isto: “não dá para falar de educação integral transferindo para fora da escola ou secundarizando o papel da escola – eu acho que esse é o grande desafio que a gente tem de compreensão de espaços e atores educativos” (SILVA, 2008, informação verbal).

v. Almeida  
Arce e M...

Portanto, enfatizamos que este novo paradigma que se delineia para uma proposta de educação integral possível é, de fato, rico do ponto de vista pedagógico. No entanto, comungamos com a posição de que é preciso resguardar à escola a função que lhe cabe. O projeto político pedagógico, neste sentido, é o caminho para se efetivar ações mais integradoras e integradas.

Diante do que foi exposto até o momento, pode-se dizer que a filosofia da Cidade Educadora, como estratégia global, toma como parâmetro os seguintes pontos-chave:

- Desenvolvimento integral dos indivíduos e comunidades a partir do território urbano;
- Formação de redes de aprendizagens colaborativas;
- Articulação entre educação, cultura e território;
- Intervenção a articulação de atores sociais;
- A criança como indicador social da Cidade;
- Políticas de intervenção coordenadas, no esforço de integrar programas e projetos a fim de proporcionar um *sistema educativo integrado*.

### **2.2.1 O Sistema Formativo Integrado**

Como já foi exposto, a operacionalização de uma educação *integral e integrada* alinha-se à necessidade de constituir um *Sistema Formativo Integrado* para viabilizar este projeto. A compreensão de sistema nos remete a ações conjuntas e bilaterais que constituem um todo integrado e articulado. Nesse objetivo, destacamos a representação gráfica de Villar (2001) sobre a estrutura e contribuições dos agentes territoriais

implicados neste Sistema:

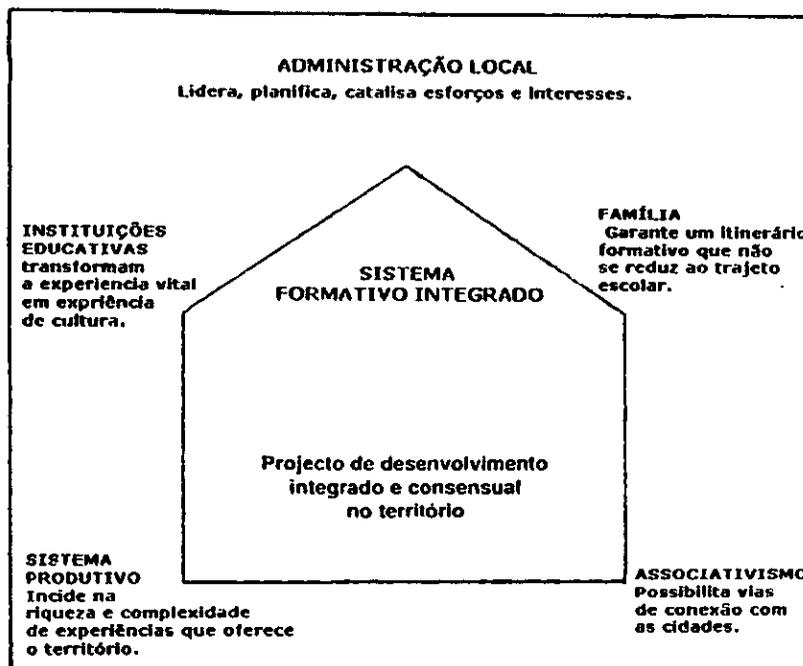


Gráfico 1 – Estrutura e contribuições dos agentes territoriais implicados no sistema formativo integrado. Fonte: VILLAR (2001)

O gráfico representa a disposição e função de todos os agentes formativos que compõe o Sistema Formativo Integrado: *A administração local municipal, a instituição escolar, a família, as associações e coletividades de cidadãos e a estrutura produtiva.*

A autora enfatiza que a Administração Local Municipal tem um papel fundamental, pois tem a função de coordenar o sistema “atuando como catalisadores de pessoas e recursos, propiciando acordos que dão lugar à participação e co-responsabilidade nas transformações das comunidades locais (...)” (VILLAR, 2001, p. 15). Neste sentido, cabe à esfera municipal pública assegurar um sistema formativo que seja um elo articulador e promotor de ações formativas integradas favorecendo o *associativismo*.

A escola, no modelo integrado, deve incorporar-se progressivamente aos componentes sociais mais autênticos, como o mundo do trabalho, as ciências, as artes, o desporto e a organização social (Villar, 2001). Assim, deve existir uma relação estreita entre escola e território, pois este último oferece aos educandos oportunidades reais de experimentação do mundo. A instituição educativa deve trabalhar com estas experiências de vida transformando-as em experiências de cultura, provocando conflitos cognitivos acerca do que é vivenciado.

A relação escola-território torna-se então um fator indispensável para a realização do Sistema Formativo Integrado. O território promovendo ações educativas e a escola trabalhando nestas ações, sistematizando as experiências vividas, de tal forma que deve

(...) abrir-se às fontes de experiências e de conhecimentos exteriores à ela, fomentando redes de cooperação e de associação de interesses, centrando-se na transformação da experiência vital em cultural e na educação em valores (saber, saber fazer e saber ser), assumindo uma parte significativa da formação em aspectos ‘duros’ da socialização, perfilando o equilíbrio entre o estável e o dinâmico no processo de construção da identidade. (TEDESCO, 1995 apud Villar, 2001)

A família, por sua vez, é um ator essencial neste sistema, uma vez que representa a socialização primária dos sujeitos. Villar (2001) afirma que é na família que sujeitos apreendem normas, valores e constroem uma concepção de mundo e, portanto, esta se torna um referencial essencial para o desenvolvimento do Sistema Formativo Integrado.

As entidades, grupos e associações têm sido as maiores protagonistas em promover ações formativas que vão além do modelo formal de ensino, possibilitando diferentes formas de conexões com a sociedade (Villar, 2001). Neste contexto, merecem destaque as atuações das conhecidas Organizações Não-Governamentais (ONG's) neste processo.

Villar (2001) afirma que, no caso espanhol, a atuação destas associações tem sido incompreendida e há relativa falta de interesse e esforços em formar um associativismo moderno para formação de um projeto educativo integrado. A mesma enfatiza que é preciso superar estas contradições, pois “sem um tecido associativo sólido e activo, é difícil que o território ofereça aos seus cidadãos ocasiões adequadas para estabelecer relações diretas, especialmente com os serviços culturais” (VILLAR, 2001, p. 37).

No contexto brasileiro, Guará (2007) afirma que tais instituições estão atuando em uma linha complementar, criando projetos educativos em articulação com a escola<sup>26</sup>. Da mesma forma, a autora aponta que esta relação tem sido construída com dificuldades e resistências de ambas as partes (GUARÁ, 2007). Em relação a isso, sabemos através das palavras de Maria Salete Silva, em entrevista ao programa *Salto para o Futuro – Série Educação Integral* que

---

<sup>26</sup> Neste caso, alertamos que seria preciso ir a campo para constatar esta afirmação, o que ultrapassa os limites deste estudo.

(...) Muitas das vezes estas organizações estabelecem uma competição com a escola e o que se precisa é criar uma articulação e que tenha uma compreensão da centralidade do processo educativo na escola. Para que a ONG ou qualquer outra instituição que esteja trabalhando na jornada complementar possam trabalhar olhando para o direito que as crianças tem à educação e não competindo em ações que deveriam ser muito mais complementares do que competitivas. Fazer com que a ONG tenha um componente forte de busca de articulação com a escola e que a escola faça desta articulação uma proposta de ampliação dos tempos educativos que a criança tem. (SILVA, 2008, informação verbal)

Neste cenário, a estrutura produtiva, seja ela pública ou privada, assume uma importância ímpar para alavancar o sistema formativo integrado. Torna-se necessário, segundo Villar (2001), potencializar a participação dessas instituições. A mesma autora enfatiza que cabe à Administração Local Municipal assumir a responsabilidade de apoiar, catalisar esforços e liderar a rede de relações no plano do desenvolvimento integral do território. (VILLAR, 2001, p. 39).

Constatamos assim que o Sistema Formativo Integrado, como operacionalização da Cidade Educadora, propõe novos rumos para a educação integral com foco no território. Nas palavras de Villar (2001), este compreende “as dimensões econômica, sociocultural e política administrativa, gerando uma nova visão do território” (idem, p. 39).

### **2.3 Experiências exitosas de Educação Integral e Integrada pelo Brasil.**

Embasadas nos princípios da Cidade Educadora e no Sistema Formativo Integrado, experiências inovadoras de educação tem surgido em diferentes contextos neste país. Tais experiências emergiram da necessidade e demanda da sociedade por um modelo educativo mais completo, que desse conta das novas necessidades formativas do século XXI.

Neste contexto, é relevante destacar o papel das ONG's como pioneiras na promoção de atividades educativas no espaço urbano. Sobre a atuação destas organizações, Carvalho (2007) destaca:

Os projetos socioeducativos realizados no contra turno da escola nasceram na comunidade; nasceram de organizações comunitárias, de organizações não-governamentais que entenderam a importância de um contra turno, de ações complementares a crianças e adolescentes marcados pela pobreza e pela vulnerabilidade social. Outra coisa importante é que elas nascem no micro território, portanto, acabam

sendo uma política da comunidade, uma política da cidade. São um bem público comunitário, constituindo-se em capital social das próprias populações vulnerabilizadas. (CARVALHO, 2007, p. 1)

Assim, Carvalho (2007) aponta que as atuações das entidades não-governamentais situam-se no âmbito educativo associadas à política de assistência social, o que a autora nomeia de serviço de proteção social. Deste modo, as ONG's têm desenvolvido diversas experiências educativas nas comunidades locais tais como atividades lúdicas, artísticas, culturais, dentre outras complementares à educação formal.

Dentro desta perspectiva, são desenvolvidos projetos na esfera da *educação comunitária* em parceria com a administração municipal pública, no intuito de promover ações educativas integradas, articulando escola e comunidade.

São exemplos de iniciativas neste sentido a *Cidade Escola Aprendiz, em São Paulo - SP*, o *Bairro-Escola em Nova Iguaçu - RJ* e a *Escola Integrada, em Belo Horizonte - MG*. Salvaguardadas suas especificidades, os projetos mencionados se baseiam nos princípios da Cidade Educadora. Estas experiências partem dos seguintes pressupostos:

Aprender é o ato de se conhecer e de intervir no meio;

A educação deve acontecer por meio da gestão de parcerias, envolvendo escolas, famílias, poder público, empresários, organizações sociais e associações de bairro capazes de administrar as potencialidades educativas da comunidade. (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2008, p. 10)

Com base nestes pressupostos, os projetos visam transformar o espaço público em uma extensão da escola, em conjunto com todos os atores envolvidos na tarefa de educar: família, escola, comunidade, esferas produtivas, administração municipal, agentes comunitários, dentre outros. Esboçaremos a seguir como vem se constituindo esta nova perspectiva de educação integral e integrada.

### **2.3.1 A Cidade Escola Aprendiz**

A Cidade Escola Aprendiz nasceu em 1997, como projeto experimental, a partir da iniciativa do jornalista Gilberto Dimenstein e, um ano depois, se constituiu como ONG. Seu fundador, afirma: "O projeto consistia em um amplo programa de educação

para cidadania, que estimulava os alunos a extrapolar os muros da escola e a assumir responsabilidades comunitárias.” (DIMENSTEIN, 2008, p.7).

O projeto atua sobre o bairro Vila Madalena, em São Paulo, sendo pioneiro em desenvolver o conceito de bairro-escola no país. Sua trajetória se dá a partir do site *Aprendiz* que se desdobrou em vários projetos e hoje representa uma experiência modelo de Educação integral e integrada. Seus idealizadores relatam que esta iniciativa já integra o banco de experiências da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) e da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), órgãos vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU).

Merece destaque o trabalho gerado pela articulação de diversos setores da sociedade, estimulando e conscientizando a comunidade local para participar de momentos formativos nas praças, becos, teatros, museus, bibliotecas ou qualquer outro espaço que pode vir a se tornar uma “sala de aula sem muros”. E mais que isso: a comunidade é convidada a intervir nestes espaços, revitalizando os locais, socializando conhecimentos, experiências, enfim, formando verdadeiras redes/comunidades de aprendizagem. É válido mencionar os frutos desta experiência:

O trabalho em rede possibilitou a troca de informações sobre as famílias e um olhar integral sobre a criança e o jovem. Os pais dos estudantes atendidos pelo *Aprendiz* são encaminhados para receber orientação nas mais diversas áreas, como terapia familiar, direito e saúde. A rede traz uma série de benefícios para a comunidade: mais legitimidade, otimização de recursos, redução de despesas e a transformação do saber acumulativo em saber por conectividade. (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2008, p. 35)

Através da pedagogia de projetos, crianças e jovens descobrem um mundo antes desconhecido. A partir de interesses comuns, exploram a cidade nas chamadas *trilhas educativas*. Estas trilhas, como enfatiza Natacha Costa, diretora do projeto, “são desenhadas a partir da demanda das crianças e jovens”.

A captação de serviços e recursos é feita pela própria ONG, a partir do diálogo com diversas entidades, órgãos e empresas locais. Mais recentemente, a ONG também busca unir esforços para inserção dos jovens no mercado de trabalho.<sup>27</sup> Neste contexto, a Associação Cidade Escola *Aprendiz*<sup>28</sup> foi se delineando como um projeto de *educação comunitária* que se caracteriza como uma “nova cultura do educar”:

<sup>27</sup> A informação consta no Livro *Bairro-Escola: passo a passo*.

<sup>28</sup> <http://aprendiz.uol.com.br/cidadeescola/content/spuclugesw.mmp>

(...) forjada a partir desse novo olhar sobre a educação, em que a escola deixa de ser o único espaço educativo, para se tornar catalisadora e articuladora de muitas outras oportunidades de formação. Uma nova forma de pensar e fazer educação, envolvendo múltiplos espaços e atores, que se estrutura partir do trabalho em rede, da gestão participativa e da co-responsabilização. (idem, p. 14)

Esta nova cultura, como os idealizadores do projeto enfatizam, não deixa de lado o papel da escola, mas se articula com esta instituição “com o propósito de potencializar todas as oportunidades educativas existentes na comunidade”. (idem, p. 11). Assim, a educação comunitária se pauta nos seguintes princípios:

- Transcendência: Compreende que a educação transcende a esfera escolar, e ganha o espaço público;
- Permeabilidade: Parte-se do entendimento que os processos pedagógicos devem estar em estreita vinculação com o contexto cultural local;
- Co-responsabilidade: Compreende-se que a educação é responsabilidade de todos os setores da sociedade;
- Conectividade: Compreende a educação como “objetivo comum” onde todos devem unir esforços a partir da formação de “rede de cooperação e ação conjunta” (idem, p. 18)
- Pluralidade: Entende que a educação deve se dar a nível intersetorial “construída pelo respeito, pelo diálogo e pela valorização da diversidade” (ibidem)

É válido destacar a importância da atuação dos *educadores comunitários* para obter sucesso na educação integrada, pois “(...) trata-se de um articulador educacional capaz de fazer a ponte entre a escola e seu entorno”. (idem, p. 10). A escola, por sua vez, tem reconhecido a importância de derrubar seus muros e se unir à sociedade no intuito de construir processos formativos mais amplos, significativos e integrados.

Como fruto da sua expansão, hoje, a Associação Cidade Escola Aprendiz, recebe o status de *Projeto de Cidade*, e agora se articula não só com a comunidade local, bem como recebe o reconhecimento do poder público. “A parceria com a esfera pública é de fundamental importância”, avalia uma das diretoras do projeto. Por isso, seus empreendedores defendem que deve haver uma gestão *intersetorial* entre os diversos programas e projetos governamentais tanto na esfera da educação, como na assistência social, na saúde a fim de proporcionar uma educação integral para crianças e jovens, em

articulação com os diversos setores da sociedade.

Assim, o exemplo que foi construído ao longo desses dez anos rendeu frutos e serviu de modelo para implantação de projetos semelhantes, pautados no conceito de bairro-escola e educação comunitária, bem como está sendo parâmetro para delinear políticas públicas de educação pautadas nestes conceitos. A elaboração do livro *Bairro-Escola: passo a passo*, em parceria com o MEC, representa a primeira iniciativa neste sentido, a qual também se fundamenta este relato. É pertinente destacar mais uma fala dos seus idealizadores:

A experiência do Bairro-Escola implementada na Vila Madalena também tem servido de referência para diversos municípios que decidiram incorporar esse novo modelo de educação, entre eles Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro; Belo Horizonte, em Minas Gerais; Boa Vista, em Roraima; Praia Grande, São Bernardo, São Caetano e Taboão da Serra, em São Paulo. A proposta também influenciou o Programa Mais Escola<sup>29</sup>, do Ministério da Educação, que busca criar condições para que os alunos da rede pública possam aprender em tempo integral. (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2008, p. 10)

Nesse caminho, apresentamos a seguir os outros projetos que se espelham na experiência da Cidade Escola Aprendiz:

### 2.3.2 Bairro-Escola em Nova Iguaçu - RJ

O programa recebeu o nome do conceito que permeia o paradigma da educação integral e integrada. Teve seu início em 2006, como projeto piloto no bairro de Tinguá, e depois se expandiu para os demais bairros do município.

O bairro-escola se destaca por ser uma iniciativa que partiu da administração pública local, a qual implementou o horário integral nas escolas, utilizando a cidade como espaço de aprendizagem no contra-turno escolar. Assim, a proposta pedagógica do modelo de Nova Iguaçu concebe a educação integral como *tempo integral* ou *integralidade*, e elenca como objetivo central:

(...) a formação global dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem ofertados na cidade por meio dos diferentes atores sociais, saberes, equipamentos e instituições. Visa promover a formação de competências diferenciadas ao mesmo tempo em que

<sup>29</sup> Supomos que o “Mais Escola” refere-se ao atual programa Mais Educação.

educa para a cidadania ativa, favorecendo a participação crítica no cotidiano do bairro e da cidade. (SECRETARIA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU. 2006-2007. p. 11)

Maria Antonia Goulart, coordenadora do programa, relata que todas as secretarias se debruçaram e deram suas contribuições para sua montagem. A Secretaria de Participação Popular fez um levantamento dos espaços – públicos e privados e captar parceiros para formar a rede educativa. Assim, “escolas particulares disponibilizaram biblioteca, quadras e salas vazias. Igrejas, academias de ginástica e até salão de festas emprestaram seus espaços em horários ociosos”. As entidades parceiras assinaram um termo de adesão comprometendo-se a ceder os lugares gratuitamente, com custo da prefeitura nos gastos relacionados à água, luz e outros.

Já as Secretarias de Cultura, Esportes, Desenvolvimento Econômico e Educação ficaram incumbidas de oferecer diversas oficinas culturais, esportivas, de informática e aprendizagem. As atividades educativas acontecem dentro e fora da escola.

O programa possui um coordenador geral, responsável pelo acompanhamento, aspectos gerais como infra-estrutura, organização do tempo/espaços educativos dentre outras funções; o coordenador das oficinas de esporte, cultura e aprendizagem; coordenador de incentivo à leitura; o agente pedagógico, responsável por acompanhar e sistematizar o programa, organizando sua estruturação no bairro; o agente educador, que são os estagiários de nível médio que acompanham e desenvolvem os processos e ensino e aprendizagem nas oficinas sob supervisão dos coordenadores do programa e, por fim, os voluntários, pessoas que possuem um potencial educativo e queiram contribuir para o êxito do programa. Os pais e mães dos alunos são os maiores representantes desta esfera. (Secretaria Municipal de Nova Iguaçu, 2006-2007. p. 17).

Além desses profissionais, o programa se associa a outros projetos e programas, tais como o Conexões de Saberes, o ProJovem e o Agente Jovem. Também conta com uma rede de parceiros externos.

Para transformar o município de Nova Iguaçu em uma Cidade Educadora, foi preciso preparar os espaços urbanos para livre circulação das crianças de forma segura. A Secretaria de Obras e Urbanismo foi a responsável por revitalizar os espaços através de sinalização adequada, redutores de velocidade e outras ações neste sentido, a fim de proporcionar um espaço sinalizado e seguro para as crianças e jovens transitarem livremente pelas ruas da Cidade. Seguindo o exemplo da Cidade Escola Aprendiz, formaram-se também a trilhas educativas:

As trilhas educativas passam por calçadas, igrejas, praças, inclusive pelas casas das pessoas. Lugares que as crianças já conhecem e frequentam, mas de outro modo: sem uniformes, apertando a campainha e saindo correndo, pulando muros para pegar a fruta, olhando a casa e vendo um castelo, pegando galho e já é a espada. E nesse ir e vir de lá-prá levam a essência do projeto pedagógico: a vontade de saber, descobrir, se relacionar e produzir reflexões a partir de novas experiências. E assim vão enchendo os espaços parceiros com curiosidades e inquietudes, semeando no dia-a-dia a Cidade Educadora. (SECRETARIA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU. 2006-2007, p. 21)

Pelo exposto, constatamos que o programa bairro-escola no município de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, configura-se em mais uma experiência pautada no princípio da Cidade Educadora.

### **2.3.3 A Escola Integrada em Belo Horizonte - MG**

O projeto-piloto Escola Integrada foi criado em 2006, pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. É válido destacar que a Cidade coordena a Rede Territorial Brasileira de Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE).

Como foco fundamental do projeto, o tempo educativo foi ampliado para nove horas diárias sendo desenvolvidas atividades [no contra-turno escolar] voltadas para o lazer, arte, cultura, formação intelectual e pessoal, além dos conteúdos pedagógicos. Esta ampliação ocorreu prioritariamente por exigência do projeto de Lei<sup>30</sup> que determina a gradativa ampliação da jornada escolar das escolas públicas brasileiras.

O poder público é o principal articulador da Escola Integrada que, em diálogo com a escola, com a comunidade e com dez instituições de ensino superior, incluindo a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), buscou novos formatos de educação integral “que pudesse atender mais rapidamente um número maior de alunos”, relatou a secretária de educação municipal à época.

Do ponto de vista operacional, a Escola Integrada conta com a atuação de um professor comunitário, que fica incumbido de coordenar as ações, organizar o currículo e integrá-lo às diversas atividades oferecidas pelas Universidades parceiras e desenvolvidas pelos monitores e agentes culturais comunitários. Esta organização se dá em consonância com o Projeto Político Pedagógico das escolas participantes e conta

---

<sup>30</sup> LDB/9394/96 artigo 34

com a participação de todos os professores neste processo.

Os monitores (estagiários das instituições de ensino superior) assessoram diversas atividades em espaços próximos à escola. Os agentes culturais também atuam em conjunto e têm grande participação no projeto.

Os espaços extra-escolares, conforme relata a coordenadoria do programa, configuram-se em verdadeiros lugares de formação, ação e intervenção dos alunos, que transformam experiências de vida em experiências de cultura. E não só os alunos aprendem, mas toda a comunidade, formando uma rede de aprendizagem.

Assim, a Escola Integrada vai ao encontro da filosofia da Cidade Educadora aliada a ampliação do tempo escolar com a perspectiva de “criar uma nova cultura do educar/formar, que tem na escola seu ponto catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade” (COORDENAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA, 2008, p.23).

#### 2.4 O Desafio

Até o momento deste estudo, muito se mencionou na articulação entre escola e sociedade. Villar (2001) mostra-nos que a associação escola + território é uma equação possível, e aponta a Administração Local Municipal como principal articuladora dessa associação. No contexto brasileiro, mencionamos como os princípios da Cidade Educadora vêm se delineando no relato das três experiências pioneiras apresentadas, considerando a tríade poder público, escola e sociedade como de fundamental importância para se construir uma *pedagogia das Cidades*. Portanto, já podemos afirmar que os caminhos para um novo modelo de educação integral e integrada despontam no campo educacional brasileiro.

No intuito de fomentar este debate, trazemos à tona algumas vozes pronunciadas no Programa *Salto para o Futuro – Série Educação Integral* exibido pela TV Brasil, em Agosto deste ano e no vídeo *O Direito de Aprender – Educação Integral e Comunitária* disponível on-line<sup>31</sup>. Nestes, especialistas acadêmicos, participantes e co-autores das experiências de educação relatadas na seção anterior, e outros atores da sociedade civil, teceram suas considerações acerca desta nova perspectiva de educação integral e integrada:

Iniciemos com a perspectiva do fundador da Associação Cidade Escola

<sup>31</sup> [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/midia/direitodaprender\\_port.wmv](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/midia/direitodaprender_port.wmv)

Aprendiz, Gilberto Dimenstein:

A educação integral é um objetivo nacional porque atende uma série de requisitos para alguém desenvolver a cidadania. E quanto mais pobre uma comunidade, mais demanda de educação integral ela tem. E quando se fala em educação integral não é só tempo integral, é também atendimento integral que se trabalhe com cultura, com saúde, com lazer e assim por diante. (DIMENSTEIN, 2008, informação verbal).

Está claro nesta perspectiva que o tempo integral se torna um componente fundamental, desde que seja um *tempo qualitativo*, como enfatiza Coelho (2008). E mais que isso: que as tarefas e atividades exercidas no denominado contra-truno escolar devem estar em perfeita consonância com o currículo, respeitando o Projeto Pedagógico de cada instituição. Por isso, voltamos a defender que a escola deve ter participação central neste processo. Pensando nesta perspectiva, Coelho (2008) reafirma:

Se a escola se convencer e, eu acho que ela já está convencida disso, de que educação integral é o caminho para que a gente realmente tenha um desenvolvimento diferente e uma cidadania mais participante, a partir de nossas crianças, **eu acho que o papel do projeto político pedagógico é imprescindível e evidentemente você tem que envolver toda a comunidade: a comunidade escolar e a comunidade que está fora da escola, desde que dentro da escola, a partir dos seus gestores.** (COELHO, 2008, informação verbal, *grifo do autor*)

Neste caminho, constatamos e reconhecemos que esta instituição precisa e deve mudar, buscando agregar co-participantes na complexa tarefa de educar, atuando com uma forte articuladora dos diversos atores envolvidos na educação integral e integrada. Sobre isto, Moll (2008) destaca

(...) na modernidade se constrói a idéia de que a educação vai ser só na escola. Não há dúvida de que a escola tenha centralidade, de que a escola é um bem inalienável para as classes populares, (...) mas a escola sozinha não consegue cumprir toda tarefa educativa que está posta na suas costas. Sem o diálogo com a família, sem o diálogo com as outras organizações da sociedade, sem o diálogo entre as diferentes esferas do governo, entre as diferentes políticas [intersetorialidade], não há como dar conta desta inteireza. Nem do ponto de vista do espaço, mesmo que tivéssemos no país as escolas parques e tampouco temos os espaços vazios. Este é o desafio. (MOLL, 2008, informação verbal)

Ainda nesta linha de raciocínio, Maria Salete Silva salienta:

O que se considera como desafio é sair do estágio do acesso à escola para o papel que a escola assume na educação das crianças. Na educação integral, o grande lema, o grande provérbio que nos guia é ‘é preciso toda uma aldeia para educar uma criança’. Este conceito de educação não é responsabilidade só da família, só da escola, ou de uma atividade que a criança exerça na escola, mas que cada minuto de vida da criança é um tempo educativo. O grande desafio é articular os espaços, os tempos e as possibilidades educativas que a vida da criança oferece para que esse direito dela de aprender o mundo, de aprender a estar no mundo, possa ser garantido. (SILVA, 2008, informação verbal, *grifo do autor*)

O desafio a que Silva e Moll (2008) se referem é exatamente o objetivo deste estudo. O desafio de buscar um novo paradigma de educação integral e, agora, integrada. Como Moll (2008) preconiza, precisamos dar densidade a este conceito e, intrinsecamente, repensar o papel da escola. Mas esta não é uma tarefa fácil, pois

(...) nós estamos vivendo uma mudança de paradigma, não é uma mudança simples, não vai ser de um dia por outro, o que ta em marcha e a novidade na história do Brasil é que o Governo federal está empenhado em colaborar neste debate e não em produzir um modelo único, mas trazer aquilo que a sociedade está produzindo ou já produziu e de fato construir esse novo patamar. Mas o que está em curso aqui é uma mudança estrutural na compreensão da escola pública, de educação pública e que vai nos levar daqui a dez, vinte ou trinta anos a um outro panorama. É claro que tem a escola tem centralidade, não se ‘arreda pé’ um centímetro, um milímetro do papel que o Estado tem do financiamento etc. Mas não há dúvida de que é preciso estabelecer relações de cooperação com a sociedade. (MOLL, 2008, informação verbal, *grifo do autor*).

Mais amplamente, Moll enfatiza que como parte deste desafio, se faz necessário colocar na agenda pública do país políticas públicas educacionais embasadas nos novos pressupostos da educação integral e integrada. A autora afirma que esta proposta não “nasce” como uma nova panacéia e não se trata do discurso mais moderno do mundo, “mas trata-se de pensar qual é a educação que praticamos hoje no cotidiano de nossas escolas, que dificuldades temos, para onde vamos, a partir de que experiências” (Moll, 2008, informação verbal). Portanto, está posto o desafio: “Pensar em educação integral hoje, na perspectiva da política pública, é pensar na continuidade das mesmas” afirma Jaqueline Moll.

Neste intuito, o Governo Federal tem unido esforços na direção de construir um

sistema educacional de educação integral com a co-participação de todos envolvidos nesta tarefa, como preconiza a carta de 1988:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, CF).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), por meio da doutrina de proteção integral, também corrobora com este desejo enfatizando que a educação integral está vinculada ao direito da criança: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (...)” (ECA, Cap. IV, Art. 53), bem como assegura que tais direitos integrem o currículo básico na escola pública brasileira.

#### 2.4.1 A Educação Integral na Política Pública

Com base nos documentos citados, podemos dizer que uma das primeiras iniciativas em promover uma educação *ampliada* está expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) em seus artigos 34 e 67, que determinam a extensão progressiva da jornada escolar no objetivo de proporcionar às crianças e jovens um *tempo mais qualitativo*. Assim, o regime de tempo integral compõe uma prioridade no Plano Nacional de Educação (2001)<sup>32</sup>, que estabelece, dentre outras metas:

19. Assegurar, dentro de três anos, que a carga horária semanal dos cursos diurnos compreenda, pelo menos, 20 horas semanais de efetivo trabalho escolar.

(...)

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. (PNE, 2001, p.22)

No mesmo caminho, a sociedade também se compromete com ações neste sentido, através do *Compromisso de Todos pela Educação*<sup>33</sup>, firmado pelo Movimento

<sup>32</sup> <http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/dados/ancxos/129.pdf>

<sup>33</sup> <http://www.todospelaeducacao.org.br>

que deu origem ao seu nome. O referido documento reafirma que a educação é um compromisso do Estado, da família e da sociedade. É válido destacar algumas das suas diretrizes:

VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB. (MEC, 2006)

As metas destacadas acima expõem os primeiros passos para a consecução de uma educação integral na escola pública brasileira. Diferentemente das propostas anteriores<sup>34</sup>, fica explícito que sua viabilidade se dará de forma *colaborativa e integrada*, ou seja, “é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”. (MEC, 2006, p. 1)

Como fruto dessa mobilização social e no objetivo de executar as metas estabelecidas pelo PNE, é lançado em público, em 24 de Abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação<sup>35</sup> (PDE) que se configura na reunião de todas as medidas e programas voltados para área da educação nos últimos anos. O ministro da educação,

---

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)

<sup>34</sup> Referimo-nos ao Programa Especial de Educação que deu origem aos CIEPS, no Rio de Janeiro na década de 90.

<sup>35</sup> <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>

Fernando Haddad, no discurso de lançamento do Plano, salienta:

Se queremos a escola pública de tempo integral, temos que somar esforços com o Ministério da Cultura, o Ministério do Esporte, o Ministério do Desenvolvimento Social, para que possamos integrar as ações do governo federal e ajudar os municípios e os estados a integrarem as suas ações no âmbito local, para fazer com que a criança permaneça por mais tempo sob a responsabilidade da escola, em atividades extra-classe. Se queremos melhorar a infra-estrutura das escolas, precisamos somar esforços com o Ministério do Esporte e elencar critérios objetivos para construção de quadras poliesportivas, sobretudo naquelas localidades onde a infra-estrutura para a prática do desporto deixa muito a desejar. (HADDAD, 2008, informação verbal)

Para dar conta desta abordagem intersetorial, o PDE parte de uma visão *sistêmica de educação* que implica considerar todos os níveis, etapas e modalidades educacionais como um processo formativo contínuo, considerando suas relações com a ordenação territorial e com o desenvolvimento econômico e social.

Assim, tal concepção visa articular as diversas políticas públicas voltadas para todos estes níveis, etapas e modalidades de ensino e a coordenar os instrumentos de política pública disponíveis. (MEC, 2007, p. 9). Em suma, a visão sistêmica de educação, a qual está pautado o PDE, implica em

(...) reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente. (...) (MEC, 2007, p. 9).

Alinhado a esta visão, O PDE pauta-se em outros cinco pilares: Territorialidade; Desenvolvimento; Regime de Colaboração; Responsabilização e Mobilização Social. Deste modo, o Governo Federal deixa claro que a razão de ser do Plano de Desenvolvimento da Educação é executar as metas traçadas no PNE a partir de um Conjunto de programas que são orientados em quatro eixos norteadores: a educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

Uma das maiores questões no que se refere a implantação do tempo integral nas escola pública brasileira é a questão do financiamento. Neste objetivo, o Governo Federal regulamenta, como parte do plano executor do PDE, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) por meio da Lei 11.494/2007.

O FUNDEB agora atende toda a educação básica com base na abordagem

sistêmica da educação. O novo fundo estabelece, dentre outras medidas, que todas as escolas que implantarem o regime de tempo integral receberão 25% a mais por aluno matriculado. Tal medida vem propiciar o aumento da jornada escolar no sistema público de ensino, conforme preconiza o artigo 34 da LDBEN 9394/96.

Neste mesmo objetivo, o PDE tem como estratégia central a formação dos professores e a valorização dos profissionais de educação. O Plano estabelece, através da emenda constitucional nº53, a fixação do piso salarial para o magistério, bem como se compromete com a formação dos professores ao promover o necessário e almejado diálogo entre educação básica e superior, através de acordos de cooperação, fomentando a formação de nível superior para todos os níveis da educação, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Some-se a isso o fomento à pesquisa, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para que as universidades entrem no debate para construção de uma nova visão de educação, necessariamente integral.

Podemos dizer então que o poder público preparou todo o cenário para que a educação integral seja definitivamente incorporada à política pública, tendo como referência o diálogo travado com todos os setores da sociedade. Sobre isto, Moll (2008) salienta que

(...) A política pública tem que ser feita com produção de conhecimento novo. Não há como fazer educação integral hoje imaginando que se vá copiar o que os CIEP's fizeram.

(...) Pensar política pública tem que pensar em financiamento, em idéia de referência, tem que pensar em corpo jurídico, na formação de professor, em conhecimento novo porque este é um campo novo. Se é difícil um professor de história dialogar com o de matemática, imagine intersetorialmente, quer dizer as várias áreas que compõem os governos e os governos com a sociedade. Estamos num momento de mudança de paradigmas. (MOLL, 2008, informação verbal).

Partindo do entendimento de que a política pública não surge alheia ao contexto sócio-histórico da qual faz parte e tampouco a educação integral se configura em uma “nova panacéia” como enfatiza Moll, o poder público federal implementa, através da Portaria Normativa Interministerial nº 17 (Abril, 2007) o Programa Mais Educação, uma das ações do PDE, sob coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

O Mais Educação é a representação legal do fomento à educação integral no

território brasileiro, tendo como centro de gravidade a escola. O programa pauta-se na abordagem sistêmica que compõe o PDE que visa articular as diversas políticas públicas existentes com vistas a desenvolver ações conjuntas dos Ministérios da Educação (MEC), da Cultura (MINC), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do Esporte (ME) e da Ciência e Tecnologia. (MCT). Desta forma, o Programa também tem como norte a ampliação dos tempos e espaços educativos para além da escola, considerando a cidade como território pedagógico e valorizando a produção de diferentes saberes. Assim, apresenta como objetivo central:

(...) contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (Cap.I, Art. I)

O secretário da SECAD, André Lazaro, aponta que o Mais Educação é a estratégia do Governo Federal para implementar a educação integral. É válido destacar a sua fala:

Esta estratégia da educação integral pode encontrar vários caminhos. No momento o governo federal tem trabalhado com o programa Mais Educação. Este programa compreende que a escola deve ser o centro de gravidade das práticas pedagógicas, mas também das práticas culturais, esportivas, artísticas, práticas de sociabilidade, de tal maneira que a vivência que a escola oferece à criança transcende à vivência a vivência estritamente curricular, transcende a vivência do conhecimento e da informação para tornar-se uma vivência de formação, uma vivência de valores. (LÁZARO, 2008, informação verbal).

Então, cabe-nos descrever como está se delineando esta estratégia na prática. No documento legal, fica instituído que o Programa será implementado por meio de:

- I - articulação institucional e cooperação técnica entre Ministérios, Secretarias Federais e entes federados, visando a criação de um ambiente de interlocução e o estabelecimento de padrões de referência para o cumprimento das finalidades previstas no art. 2º desta Portaria.
- II - assistência técnica e conceitual, por parte dos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa, com ênfase na sensibilização e capacitação de gestores e fomento à articulação intersetorial local;
- III - incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de políticas sociais para a implementação de atividades sócio-educativas no contraturno escolar, com vistas a formação integral de crianças,

adolescentes e jovens. (CAP. II, art. 5)

Nesta direção, o Mais Educação tem como prioridade contemplar as escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - um índice que tem como critério as regiões Regiões Metropolitanas, com mais de 200 mil habitantes, em área de vulnerabilidade social. (MEC).

Neste primeiro ano, as escolas que possui índice inferior a 2,9 e que possui mais de 100 (cem) mil alunos matriculados receberão recurso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Progressivamente, as instituições que declararem a partir do próximo ano (2009) o funcionamento em regime integral, receberão o acréscimo de 25% do FUNDEB.

As ações iniciaram-se em Setembro deste ano. De acordo com o Portal do MEC<sup>36</sup>, o programa atende atualmente, a 1.516 escolas distribuídas em 25 estados brasileiros, além do Distrito Federal, abrangendo cerca de 400 mil alunos. Também conta com a parceria de 25 secretarias estaduais e o Distrito Federal abrangendo escolas estaduais de 49 municípios e 38 secretarias municipais.

Operacionalmente, o Mais Educação pretende formar gestores federais, estaduais e municipais para dar melhor compreensão da visão sistêmica da educação com vistas a desenvolver a necessária articulação das políticas públicas de educação.

Como projeto pedagógico, o programa compõe 7 (sete) macro-campos de formação. São eles:

- Acompanhamento Pedagógico: Oferece apoio pedagógico em matemática, ciências, história, geografia e letramento.
- Meio Ambiente: Refere-se à Educação ambiental.
- Esporte e Lazer: Abarca uma série de atividades esportivas e recreativas;
- Direitos Humanos e Cidadania: Contempla os conteúdos de Ética, Cidadania, Relações Étnico-Raciais, Relações no Campo, Diversidade Sexual e Gênero, Direitos de Crianças e Adolescentes, Culturas e Identidades Indígenas.
- Cultura e Artes: Inclui oficinas de Leitura, Banda Fanfarra, Canto Coral, Hip Hop, Danças, Teatro, Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, Rádio Escolar (kit básico), Jornal Escolar;

---

<sup>36</sup><http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&sistemas=1>

- Inclusão Digital: Compreende os conteúdos de informática e tecnologia da informação;
- Saúde, Alimentação e prevenção: Alimentação, Higiene, Direitos Sexuais e Reprodutivos, Saúde Bucal, Cuidados com a visão e Prevenção, Formação em temas da saúde.

Cada escola poderá escolher, dentre esse universo de possibilidades, as que mais se adequam ao seu contexto sócio-cultural, tendo como referência o interesse dos alunos. Tais atividades visam a melhoria do rendimento do aluno e do aproveitamento do tempo educativo. Neste sentido, estas atividades serão desenvolvidas em consonância com o currículo escolar, no formato de oficinas pedagógicas, em diferentes espaços, na própria instituição de ensino ou fora dela.

Os principais articuladores entre escola e território são os estudantes de nível superior que vão atuar como monitores estagiários nas instituições de ensino. Estes, preferencialmente, vão conduzir as atividades no contra-turno. Estes receberão o valor máximo de R\$240,00 (referentes a 5 turmas) pelo trabalho a ser realizado<sup>37</sup>.

Além dos estagiários, o programa conta com a atuação do professor comunitário que, segundo consta no Portal do MEC, é a mesma figura do coordenador do Programa e este “receberá suas horas de trabalho acrescidas de <sup>a</sup> mais 20 horas/aula de contrapartida do estado ou do município.” (Portal MEC)

Em síntese, o Programa Mais Educação já está <sup>em</sup> curso e os resultados ainda não puderam ser sistematizados, por conta da recente implantação. Podemos afirmar que, pelo esboço apresentado nesta seção de estudo, o Programa nos dá uma nova visão de gestão educacional e de educação.

A formação de redes, a abordagem sistêmica da educação, a partir da gestão intersetorial das políticas públicas, a ampliação dos tempos e espaços educativos, a compreensão da cidade como território pedagógico são as bases conceituais deste processo de mudança no sistema escolar brasileiro<sup>38</sup>.

Em síntese, podemos dizer que o referido Programa é a concretização dos esforços do poder público e da sociedade civil em construir um novo paradigma para

<sup>37</sup> Informação obtida no Portal do MEC, por meio do documento

<sup>38</sup> Alertamos que, como se trata de um Programa em fase de implementação. Neste caso, recomendamos consultar o portal do MEC, mais especificamente, a seção Mais Educação: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&systemas=1>

educação brasileira e, em particular, para educação integral. Levando em consideração tudo o que foi exposto até o momento, é que nos empenharemos a seguir em tecer algumas considerações acerca desta nova perspectiva de educação estando certos do inacabamento deste estudo.

### 3.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como foco o tema Educação Integral, o presente estudo buscou enriquecer e fomentar o debate sobre esta proposta educativa nos dias atuais, considerando o contexto educacional brasileiro.

Para isso, se fez necessário, inicialmente, uma abordagem histórica do referido tema para que pudéssemos compreender os seus fundamentos. Consideramos de suma importância apresentar as diferentes matrizes ideológicas sobre a qual a Educação Integral se fez recorrente. Neste intuito, optamos por um recorte temporal e apresentamos os diferentes olhares construídos sobre esta proposta na era moderna. Este passeio histórico se deu por três correntes ideológicas características deste período: o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo. Neste sentido, constatamos que não existe um conceito e, obviamente, um modelo único de Educação Integral e que os paradigmas construídos são frutos do contexto sócio-histórico sobre o qual tais propostas foram cunhadas. Assim, ao findar o Capítulo 1, respondemos a primeira indagação deste estudo monográfico.

Dando continuidade, a segunda etapa desta investigação buscou apresentar os novos caminhos da Educação Integral, com o propósito de (re)construir um paradigma para esta proposta nos dias atuais – objetivo deste trabalho. Através de um levantamento bibliográfico acerca das propostas contemporâneas de Educação Integral, nos deparamos com uma outra categoria de análise: a educação integrada. Portanto, as considerações a seguir tomam por base as duas categorias mencionadas.

Não há quem discorde, hoje, sobre a *necessidade* de se prover uma educação integral para crianças e adolescentes. Constatamos esta tendência em vários documentos oficiais e através de ações de entidades tais como a UNESCO. Esta demanda por uma educação *completa e ampliada* não é recente. Em se tratando de Brasil, vimos que as primeiras experiências pedagógicas nesta direção têm seu maior expoente nos feitos do educador Anísio Teixeira, bem como no polêmico projeto dos CIEP's, implementado na cidade do Rio de Janeiro, nas décadas de 80 e 90.

Mas os tempos são outros. Vivemos em uma sociedade complexa, onde a informação não é mais monopólio de uma ou poucas instituições. Os avanços tecnológicos foram os grandes responsáveis por isso, permitindo o acesso rápido, dinâmico e interligado

a uma infinidade de informações. Vivemos em uma época em que o maior desafio é transformar informação em conhecimento e aliar este conhecimento à vida.

Diante desse cenário, constatamos que não há como prover uma educação integral pautada em modelos formativos fragmentados e que separam o conhecimento do cotidiano - da vida em si, como preconizou Dewey. Almeja-se uma formação do *todo* e não das *partes*, que compreenda o sujeito como um ser *inteiro* - uma educação fundamentalmente integral, que abarque todas as dimensões formativas humanas: o cognitivo, o afetivo, o psicológico, o social, o ético e o físico.

No entanto, ainda persistem modelos reduzidos de educação. E não é de se estranhar que a maioria das crianças e adolescentes não aprecie a escola enquanto um espaço privilegiado de formação. E mais que isso: constata-se que esta instituição não consegue dar conta desta tarefa sozinha, pois não tem cumprido com suas tarefas mais elementares.

O que se coloca em causa é que a escola precisa se transformar, não exclusivamente para se *adaptar* às novas demandas formativas do século XXI, mas para se ressignificar e se constituir enquanto instituição *central* e principal *articuladora* dos mais diversos processos educativos que perpassam a sociedade. Despontam, assim, outras perspectivas de se olhar a escola e a educação. Um antigo provérbio chinês nos guia neste objetivo: “É preciso toda uma aldeia para educar uma criança”. Assim, todos são convidados a ser um agente participativo na complexa tarefa de educar:

Trata-se de uma nova cultura, forjada a partir desse novo olhar sobre a educação, em que a escola deixa de ser o único espaço educativo, para se tornar catalisadora e articuladora de muitas outras oportunidades de formação. Uma nova forma de pensar e fazer educação, envolvendo múltiplos espaços e atores, que se estrutura a partir do trabalho em rede, da gestão participativa e da co-responsabilização. (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2008, p. 16)

Nesta direção, acreditamos que a escola hoje é um componente articulador fundamental e promotor de ações educativas em diferentes momentos e espaços. Esta perspectiva comunga com o conceito de comunidades/redes de aprendizagem, onde cada indivíduo é um agente participativo e colaborativo no processo de aprendizagem. Assim, cabe não somente à escola a função de educar, mas esta tarefa se estende a outros atores envolvidos neste processo: a família, o poder público, a sociedade civil, instituições e entidades públicas e privadas.

Neste sentido é que a educação integral recebe um componente fundamental para sua execução na contemporaneidade: a *integração de conteúdos, de saberes, espaços e tempos*. Compreendemos que não existe um tempo determinado para aprender, para educar, mas que cada momento da vida da criança é um tempo educativo. A educação *integrada*, nos parece, vem responder esta demanda. Os modelos formativos integrados rompem com a fragmentação do saber, dos tempos e espaços educativos. Compreende-se que o conhecimento não é linear e muito menos passível de acumulação.

Sob o paradigma do *sistema formativo integrado*, considera-se que a educação deve ter o foco no território. Compreende-se que a escola deve explorar o potencial educativo das Cidades transformando-as em verdadeiras “sala de aula sem muros” – um espaço vivo, dinâmico, real e fundamentalmente *pedagógico*.

Nesta perspectiva, a educação integral que se busca nada mais é do que educar a criança para ser e estar *no mundo e com o mundo*. Portanto, se faz necessário uma *pedagogia das Cidades*, com a participação ativa de todos os setores da sociedade. A escola, por sua vez, atuaria como agente articulador transformando as experiências vivenciadas no território em experiências de cultura, provocando conflitos cognitivos sobre o que é vivenciado, com base na formação ética-cidadã.

É neste objetivo que o poder público vem trabalhando *intersetorialmente*, articulando todas as ações, programas, projetos que compõem todos os Ministérios – numa ação conjunta – a fim de prover para escola pública brasileira uma educação fundamentalmente *Integral e Integrada*. O regime de tempo integral é um componente fundamental neste processo.

Assim, podemos afirmar que esta (re)construção da Educação Integral e Integrada compõe um processo de mudança de paradigma que está se delineando no campo educacional brasileiro – uma visão sistêmica da educação. Será o *melhor*, na direção de uma formação mais completa e *qualitativa* para as crianças brasileiras? O *tempo – integral* – o dirá...

#### 4.0 REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, MEC et. al. **Bairro-Escola: Passo a Passo.** São Paulo, 2008. Disponível em [www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/bairro\\_escola\\_final.pdf](http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/bairro_escola_final.pdf) Acesso em 25/11/2008.
- BAKUNIN, Mickail. "Educação Libertária". In: **O Socialismo Libertário.** São Paulo: Global, 1979b.
- BATISTA, Ana Carolina Mota da Costa. **Integralismo: Imprensa escrita, Propaganda Ideológica e o Rio de Janeiro;** Monografia de conclusão do curso de Bacharel em História, RJ, Universidade Gama Filho, 2006
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em 09/09/2008.
- BRASIL, **Lei 8069, de 13 de Julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Julho de 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm> Acesso em 25/11/2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 25/11/2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/oquee.html> Acesso em 24/11/2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007.** Diário oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, DF, Abril 2007. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf) Acesso em 05/08/2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de Outubro de 1988. Organização: Juarez de Oliveira. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL, **Decreto N° 6.094, de 24 de Abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)> Acesso em 05/11/2008.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Declaração de Barcelona, 1990. Disponível em <<http://www.quintacidade.com/wpcontent/uploads/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf>> Acesso em 30/08/2008

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. A educação integral inscrita na política pública. Discurso de abertura do Prêmio Itaú-Unicef 2007. Disponível em <[http://www.cenpec.org.br/modules/biblioteca\\_digital/index.php?op=i\\_reg&bib\\_10\\_id=5](http://www.cenpec.org.br/modules/biblioteca_digital/index.php?op=i_reg&bib_10_id=5)> Acesso em 09/11/2008.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. **Integralismo. Ideologia e Organização de um Partido de Massa no Brasil**. Bauru, EDUSC, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria e COELHO, Ligia Martha C. da Costa (orgs.) **Educação Brasileira e (m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. (2002). "Escola de Tempo Integral: uma Idéia Forte, uma Experiência Frágil". In: CAVALIERE, Ana Maria e COELHO, Ligia Martha C. da Costa (orgs.) **Educação Brasileira e (m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral: Uma Nova Identidade Para a Escola Brasileira.** A Educação Integral na Obra de Anísio Teixeira. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol.23, n.81, p.247-270, dez. 2002. <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>> Acesso em 01/09/2008.

CHAVES, Miram Waidelfeld (2002). "Educação Integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: ?

COELHO, Ligia Martha C. da Costa. **Educação Integral e Integralismo Nos Anos 30: a Vez (e a Voz) dos Periódicos.** Trabalho publicado nos anais do Congresso ANPUH, 2005.

\_\_\_\_\_. **Integralismo, Anos 30: Mais Uma Concepção de Educação Integral?** Trabalho publicado nos anais do Congresso HISTEDBR, 2005.

\_\_\_\_\_. **Concepções de educação integral na década de 30: Movimentos e seus discursos.** In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia, 2006. p. 239-239.

\_\_\_\_\_. **Educação integral: Concepções e práticas na educação fundamental.** In: 27a. Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambu. Sociedade, democracia e educação, 2004. v.1. .241. Disponível em <[www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf)> Acesso em 05/11/08.

EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Salto para o Futuro – Série Educação Integral.** Rio de Janeiro, TV Escola. 11 a 15 de Agosto de 2008. Programa de TV.

GALLO, Silvio (2002). "A Educação Integral Numa Perspectiva Anarquista". In: CAVALIERE, Ana Maria e COELHO, Ligia Martha C. da Costa (orgs.) **Educação Brasileira e (m) Tempo Integral.** Petrópolis: Vozes, 2002.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral.** Cadernos Cenpec n.º 2 – Educação Integral – Cenpec, 2006.

GUARÁ, Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente.** Cadernos Cenpec:

Educação Integral, n.2, São Paulo: Cenpec, 2006.

KASSICK, Clovis Nicanor ; KASSICK, Neiva Beron . **A Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000. v. 1. 35 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Texto de Referência para o Debate Nacional sobre Educação Integral**. SECAD, Brasília, 2008. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/maiseducacao/documento\\_de\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/maiseducacao/documento_de_referencia.pdf)> Acesso em 25/11/2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Compromisso Todos pela Educação: passo a passo**. 2008. Disponível em <<http://sceweb.mec.gov.br/termo/action/livreto.pdf>> Acesso em 28/11/2008.

MORAES, Damiro. **A Escola Moderna nº2**. Campinas: Unicamp, 1999. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_escola\\_moderna\\_n\\_2.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_escola_moderna_n_2.htm)>. Acesso em: 04 out. 2008.

MORYON, F.G. (org). **Educação libertária**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

O DIREITO DE APRENDER. UNICEF Gabriela Leite (direção), David Cavalcante (roteirista). Nena Oliveira (coordenação). Cipó Produções, 2007 16:39min.

PORTILHO, Danielle Barbosa. **CIEP: Uma Herança de Anísio Teixeira?** Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

---

\_\_\_\_\_. **Releitura da concepção de educação integral dos CIEPs: para além das caricaturas ideológicas**. 2006, 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU/RJ. **Educação Integral**. Prefeitura de Nova Iguaçu. Documentos diversos, elaborados no contexto do Programa Bairro-Escola. RJ, 2006-2007.

TV ESCOLA. **Salto para o Futuro – Série Educação Integral**. Ano XVIII boletim 13. Agosto de 2008. Disponível em <[http://www.tvebrasil.com.br/flash/salto/boletim2008/080811\\_edu\\_int.swf](http://www.tvebrasil.com.br/flash/salto/boletim2008/080811_edu_int.swf) > Acesso em 01/09/2008.

VILLAR, Maria Belén Caballo. **A Cidade Educadora – Nova perspectiva de organização e intervenção municipal**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
 Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH  
 Escola de Educação - EE  
 Departamento de Didática - DID

## MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: Flávia Silva Martins - 20041351019

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO:

Em busca de um novo paradigma para  
Educação Integral

ORIENTADOR(A): Profa Lúcia Martha da Costa Coelho

## FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Nailda Bonato

Nota: 10,0 (dez)

Considerações:

O trabalho apresenta uma densidade teórico-metodológica bastante  
significativa. Se constitui uma importante colaboração para os estudos  
sobre educação integral/integrada. Por sua qualidade pode se transformar  
em artigo(s) para publicações e indica que a graduanda <sup>com</sup> seus  
estudos em uma pós-graduação. Considero a monografia aprovada  
conferindo-lhe o grau acima.

DATA: 15/12/2008

Assinatura: Nailda Bonato

## SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: Leígia Raíssa da Costa Coimbra Collio.Nota: 10,0

## Considerações:

A graduanda propôs um estudo descritivo e reflexivo acerca da categoria Educação Integral, na contemporaneidade, privilegiando a realidade educacional brasileira. Sendo eu considerando o fato de que trata-se de um TCC (graduação), foi um bom/muito bom nível de reflexão teórico e autoral. O texto também está bem redigido.

Data: Rio, 5/12/2008Assinatura: Leígia Collio

## TERCEIRO AVALIADOR

Professor de Monografia II: Janaina S.S. MenezesNota: Dez

## Considerações:

O trabalho atende às exigências de produção de um texto acadêmico científico.

Data: 23/dec/08Assinatura: Janaina S.S. Menezes

## RESULTADO FINAL

| Avaliador 1 | Avaliador 2 | Avaliador 3 | Média final |
|-------------|-------------|-------------|-------------|
|             |             |             |             |