

EDUCAÇÃO INTEGRAL : CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

COELHO, Lígia Martha - UNIRIO

GT: Educação Fundamental /n.13

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

1. Revisitando o tema

Iniciar um trabalho pelo subtítulo acima expõe a dupla inquietação de quem o utiliza: a certeza de que o conhecimento nunca está pronto – está sempre no meio do caminho, como a pedra drummondiana – e, ao mesmo tempo, a confirmação de que, ao ser revisitado, o tema-objeto precisa ser olhado por outro ângulo, para que esse revisitar seja significativo.

A partir das reflexões com que abrimos o parágrafo anterior, apontamos o porquê do retorno ao tema da educação integral. Na verdade, não estamos retornando, uma vez que dele nunca nos afastamos; estamos, sim, buscando recompor concepções e/ou práticas que o levam em conta. Em 2003, levando em consideração as três fases anteriores de desenvolvimento de investigação apresentada aos órgãos de pesquisa da Universidade em que trabalhamos, propusemos o avanço do estudo para sua fase 04.

Como continuidade daquela pesquisa, persistimos no tema e objeto anteriores, ou seja, a investigação centrou-se na educação integral e no tempo integral, verificando essas concepções de educação e de tempo nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro que foram criadas com essa finalidade¹ e tendo, como objetivo, analisar as concepções de educação integral encontradas nos CIEPs pesquisados, a partir das relações estabelecidas entre educação, saúde, cultura e trabalho.

O estabelecimento do campo para a pesquisa deu-se a partir de atividade extensionista quando, em contato mais estreito com as ações de professor da Escola de Medicina da Universidade a que pertencemos, soubemos ser o mesmo um dos responsáveis pela alocação do corpo médico naquelas escolas públicas. Verificamos

¹ Estamos nos referindo aos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública – criados nos dois governos Brizola.

que podíamos trabalhar em parceria, uma vez que a educação integral era, igualmente, uma de suas prioridades na discussão com os profissionais de saúde enviados a cada instituição escolar.

Nesse sentido, optamos por pesquisar os CIEPs já classificados como pólos da atividade de saúde e educação por dois motivos. Em primeiro lugar, por entender que essa relação – educação e saúde - constitui mais um passo na direção de uma concepção avançada de educação integral e, em segundo lugar, pela informação recebida de que aquelas instituições públicas contavam com os profissionais necessários a esse tipo de educação – e por isso eram consideradas pólos.

Da relação de onze (11) CIEPs-pólo da área da saúde, escolhemos quatro (04) para realizar nossas atividades de campo. Essa escolha não se deu aleatoriamente. Optamos por trabalhar com aproximadamente 30% do total de escolas-pólo existentes à época de elaboração do projeto inicial, buscando aqueles que se situassem em diferentes regiões sócio-econômicas do estado do Rio de Janeiro – Capital, Interior e Baixada.

O trabalho que ora apresentamos focalizará especificamente duas (02) dessas instituições: O CIEP Cecília Meirelles, em Petrópolis, região serrana do estado do Rio de Janeiro, caracterizada como Interior e o CIEP Dr. Zerbini, em São Gonçalo, região metropolitana do mesmo estado, caracterizada como Baixada.

Em relação aos instrumentos utilizados, além de questionário entregue no segundo dos três dias previstos para a visita de campo, adicionamos outras formas de análise: conversas informais e observações sistemáticas, relatadas em forma de “diário de campo”, após o estabelecimento dos fundamentos dessas observações e conversas, além de gravações e registro de imagens, desde que os entrevistados o permitissem.

Já em relação ao público-alvo investigado, trabalhamos com o gestor da escola, docentes e funcionários, dentro da perspectiva iniciada com a fase 03 da pesquisa, ou seja, é nosso objetivo conversar com os profissionais da educação presentes à escola no momento de nossa visita e solicitar o preenchimento do questionário a, pelo menos, 10% de professores e funcionários que cumpram os requisitos de nela trabalharem há, no mínimo, dois anos; em diferentes séries do ensino fundamental, ou setores, e

interessarem-se em responder ao instrumento. Esses requisitos procedem, na medida em que priorizamos o preenchimento do questionário por aqueles que tenham um mínimo de noção a respeito de nosso objeto de estudo, dele queiram falar, e não somente a manutenção de uma relação quantificável, estatisticamente falando.

As informações contidas no instrumento e nas entrevistas informais são importantes e fundamentais para a elaboração deste trabalho por dois motivos. Em primeiro lugar, pelo intuito de focalizar o caráter crítico-emancipador, ou não, de fundamentos e/ou práticas educativas constituídas nessas instituições, verificando sua potencialidade em relação à categoria de análise teoricamente trabalhada (educação integral). Em segundo lugar, pela discussão que fomentam, em relação à prática educativa que se constitui no ensino fundamental. Em síntese, estarão os CIEPs visitados praticando uma *educação integral em tempo integral*? Que visão possuem seus profissionais – com destaque para os professores - acerca dessa categoria de análise? Como viabilizam sua permanência no ensino fundamental, ou não a viabilizam?

2. Educação integral : De naturezas e especificidades

O tema da educação integral é pouco investigado no Brasil. Em termos de implementação, através de políticas públicas destinadas a esse fim, educação integral também se trata de empreitada de difícil consecução. Pelo menos, é o que nos conta a história da educação brasileira...

Desde Anísio Teixeira, várias tentativas pontuais de implantação de escolas de tempo integral com educação integral foram efetuadas, através de políticas públicas voltadas para essa finalidade. A experiência dos CIEPs, no estado do Rio de Janeiro, bem como a dos Centros de Atenção Integral à Criança - CAICs, em nível nacional e a dos CEIs paranaenses, apenas para citar algumas das investidas mais recentes, não mereceram sorte melhor do que as Escolas Classe e as Escolas Parque anisistas, apesar da construção de aproximadamente seiscentos (600) prédios, na década de 80, com estrutura para adoção de uma escola pública com aquela natureza.

Em relação à pesquisa, alguns estudiosos debruçam-se sobre a obra de Anísio Teixeira sem, no entanto, acompanhar de perto, e mais aprofundadamente esta, que foi uma de suas grandes metas. Os pesquisadores da área educacional também dedicam pouco estudo a esse objeto e a suas experiências concretas no país estando, entre eles, os que a caracterizam como utópica e/ou de difícil consecução (Paro, 1988; Arroyo, 1988). Porém, mesmo em número bem mais restrito, estão aqueles que, ao contrário, investigam o potencial dessa proposta político-pedagógica em seus aspectos teóricos e metodológicos (Coelho, 2003; Cavaliéri, 2002, 2003 e Coelho & Cavalière, 2002, 2003a).

Se nosso objetivo é *analisar as concepções de educação integral* existentes no cotidiano de escolas públicas, é preciso fundamentar a discussão para além das querelas acadêmicas que envolvem a implantação de instituições dessa natureza. Nesse sentido, recorreremos ao estudo histórico da referida categoria, procurando semelhanças ou diferenças entre as possíveis formas de entendê-la. O embasamento a que nos referimos traduz-se, assim, na leitura crítica de teóricos que a ela se dedicaram/dedicam.

Iniciando essa reflexão, é importante destacar que *tempo integral na escola pressupõe, em nossa visão, a adoção de uma concepção de educação integral* : com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania partícipe e responsável. Esta concepção foi mais intensamente trabalhada pelos teóricos do Anarquismo, no início do século XX.

Baseando-se em princípios políticos emancipadores, Bakunin (1979) defende a educação integral:

Podrá ser completa la emancipación de las masas obreras mientras reciban una instrucción inferior a la de los burgueses? (...) se entiende ahora por qué los socialistas burgueses no piden más que instrucción para el pueblo, (...) y por qué nosotros, demócratas socialistas, pedimos para el pueblo *instrucción integral*, toda la instrucción, tan completa como lo requiere la fuerza intelectual del siglo (grifos do autor; págs. 29-30)

Bakunin, Kropotkin, Proudhon, Malatesta, entre outros pensadores do movimento anarquista procuraram estabelecer assim, a partir de conceitos políticos mais amplos, as bases teóricas da educação integral. Coube a Paul Robin, Ferrer y Guardia e Sebastien Faure experimentar a adoção desses princípios, concebendo-os no cotidiano das instituições escolares que criaram/dirigiram. E é a *educação primária* que privilegiam, uma vez que a visualizam como base para a formação integral desejada. Gallo (1995) é pródigo em apresentar as principais características que fundamentam as práticas libertárias de educação integral para esse nível de ensino.

Baseando-se nos fundamentos e práticas de Paul Robin, Gallo (1995) afirma que, para os anarquistas, “a educação integral (...) pode ser dividida em duas fases distintas”(p.98). A primeira corresponderia aos nossos anos iniciais do ensino fundamental e a segunda, aos anos finais. Neste momento inicial, é preciso“(...) entender como a criança aprende e fixa as primeiras impressões, os primeiros conhecimentos” (p.99), o que é realizado a partir do instigar de sua curiosidade infantil. É um período em que reina a espontaneidade, através do trabalho com os sentidos e a sensibilidade.

Metodologicamente, a proposta evidencia um trabalho constante com as “percepções sensitivas diretas e (...) também percepções mediatizadas por instrumentos simples”(p.107). Porém, devido à fragilidade desses equipamentos sofisticados, Robin propõe que os mesmos sejam construídos pelas crianças, que “já estarão desenvolvendo uma atividade manual de aprendizagem bastante interessante” (p.108)

Robin procura ainda, na “educação da primeira infância” trabalhar, além dos sentidos, os *órgãos ativos* – as mãos e os pés, objetivando o desenvolvimento da destreza e da agilidade. Para isso, os jogos – em todos os níveis – são de fundamental importância. Segundo Gallo, “desenvolvidas as habilidades e afiadas as destrezas manuais e perceptivas, a educação deve passar a elaborações cada vez mais intelectuais”(p.111). Em outras palavras, inicia-se a introdução ao mundo da palavra, mas igualmente a outras formas de comunicação e de linguagens. Nesse sentido, afirma Gallo que, no Orfanato Cempuis, dirigido por Paul Robin, o cotidiano escolar enfatizava

múltiplas atividades artísticas, como música, dança, escultura, pintura, literatura, não apenas para desenvolver o gosto pela produção e pela apreciação da arte mas para – além do desenvolvimento do prazer estético – exercitar percepções sensitivas e habilidades manuais e corporais (1995, p.112).

Some-se a esses fundamentos e práticas outra de suas preocupações – a saúde física dos alunos –, além da instrução profissional, e teremos a *educação integral* nos moldes anarquistas. Não nos esqueçamos, no entanto, que essa educação provém de um cunho altamente político emancipador, ou seja, todas as propostas sintetizadas até aqui objetivam a formação *completa do homem*, para que ele o seja *na plenitude filosófico-social* da expressão. É assim que essa educação se faz, concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política.

Esse dado político evidencia-se no cunho dado às atividades realizadas. Ao procurar constituir a *pedagogia da pergunta*; a *solidariedade*, nas tarefas manuais; o *espírito coletivo*, através das atividades esportivas e jogos, constituía-se o cidadão emancipado, questionador, e construtor de uma história coletiva. No Brasil, o movimento anarquista teve seu ápice no início do século XX. Porém, são ainda bastante escassas as investigações sobre a influência de seu pensamento em nossa educação.

Quando nos detemos nos anos 30 a 60 daquele mesmo século, em nosso país, verificamos significativas investidas sobre as concepções de educação integral no pensamento e nas ações educacionais. Em outras palavras, nesse período de aproximadamente trinta anos, tanto o pensamento integralista quanto o do grande educador brasileiro Anísio Teixeira defendiam ou implantavam instituições escolares com a meta de constituir uma *"educação integral"*. Perguntamo-nos então: estariam esse movimento / esse educador defendendo os mesmos fundamentos e as mesmas práticas?

O movimento integralista nos falava sobre educação integral, tanto a partir dos escritos de Plínio Salgado, seu Chefe Nacional como no de militantes representativos e em documentos que compõem a Enciclopédia do Integralismo. Nesta obra afirma-se, por exemplo, que “ em todos esses escritos, um único pensamento: o da educação integral para o homem integral” (p.8). Também merece nosso destaque a reflexão de

Leopoldo Aires, citado por Cavalari (1999) : “ O verdadeiro ideal educativo é o 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” (p.46).

Analisando as duas passagens acima verificamos que, como os anarquistas europeus, os integralistas brasileiros também depositavam esperanças na educação. Concebendo-a como *integral* - possibilidade de formação *completa* do homem – desse homem que, com aquela *instrução*, poderia vir a cerrar fileiras juntamente com as crenças que eles mesmos professavam –, seus mentores implantavam escolas de alfabetização, a ponto de Plínio Salgado declarar, como nos cita ainda Cavalari (1999): “ninguém pode negar o que todo mundo viu, de 1932 a 1937: os pioneiros integralistas com a cartilha nas mãos, ensinando, educando, até os mais remotos sertões” (p.62).

Por outro lado, esses mesmos integralistas refletiam sobre a educação integral, imputando-lhe uma natureza diversa daquela proclamada pelos anarquistas. Em outras palavras, se para estes suas bases eram a *igualdade* e a *liberdade humanas*, em uma clara opção pelos aspectos político-emancipadores, para aqueles a ênfase recaí na *espiritualidade*, no *nacionalismo cívico*, na *disciplina*, ou seja, em fundamentos político-conservadores.

Ainda dentro da linha do tempo que traçamos Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do *Manifesto dos Pioneiros*, já pensando na implementação de um sistema público de ensino para o país, propunha educação em que a escola desse às crianças

seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (1959, p.79)

Perguntamo-nos: o que seria isto, senão uma concepção curricular baseada na educação integral? Na mesma obra Anísio, reforçando sua visão de instituição escolar pública propõe

que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente (1959, p.79)

A análise destas afirmações de Anísio leva em conta que o educador tinha, em mente, a criança dos nossos anos iniciais do ensino fundamental, a quem deveria ser dispensada uma *formação completa*, calcada em atividades intelectuais; artísticas, profissionais; físicas e de saúde, além de filosóficas (formação de hábitos, atitudes; cultivo de aspirações). Esse ideário calcava-se, também, em concepção política que podemos caracterizar como *desenvolvimentista*. Nesse sentido, a *formação completa* da criança – via educação – teria, como meta, a construção do adulto *civilizado*, pronto para encarar o progresso, a “civilização técnica e industrial” capaz de alavancar o país.

Propondo uma síntese para as reflexões aqui apresentadas, podemos dizer que a concepção de *educação integral de Anísio* tem, como uma de suas bases, a *formação para o progresso, o desenvolvimento industrial*, caracterizando-a assim pelos aspectos político-desenvolvimentistas. Se comparado às duas outras matrizes aqui expostas, podemos inferir que as concepções de educação integral apresentadas fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos; porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas.

Não acreditamos em transplantes de idéias anarquistas, integralistas, ou individuais, mesmo que de educador renomado, como Anísio, sobre educação integral. Antes de tudo, é preciso conhecer tais proposições, refletir sobre elas e, como dizia Oswald de Andrade, “em uma atitude antropofágica”, construir concepção própria de educação integral para as instituições públicas de ensino com essas características. Partindo deste princípio, reportamo-nos aos CIEPs, como já dissemos construções cujo objetivo era trabalhar com educação integral em tempo integral, com uma pergunta mais específica: Que(ais) concepção(ões) e prática(s) de educação integral são construídas nessas escolas, hoje, após aproximadamente vinte anos da inauguração de seu primeiro prédio?

3. Educação integral nos CIEPs : Concepção(ões) e prática(s)

O CIEP 412 - Dr. Zerbini, situado no município de São Gonçalo (Baixada Fluminense) e o CIEP 137 - Cecília Meirelles, do município de Petrópolis (região Serrana)² são duas das quatro escolas públicas que visitamos durante o ano de 2003. Nestas instituições, aplicamos instrumento e realizamos entrevista gravada cujo material objetivou responder, entre outras, à questão acima enunciada.

O *questionário* totaliza vinte e duas questões abertas e fechadas, subdivididas em duas partes. Na primeira, constam seis perguntas de Identificação Inicial e, na segunda, dezesseis questões relacionadas ao *Cotidiano da Escola e à Concepção de Educação Integral e de Tempo Integral* do respondente. Nossas reflexões tomam, como base, as questões 15 (quinze) ; 17 (dezessete); 21 (vinte e um) e 22 (vinte e dois) da segunda parte, por serem as que trabalham, mais especificamente, no sentido de nos fornecer pistas para reflexão sobre as questões propostas.

O universo de respondentes variou, dentro das cinco áreas educativas consideradas: ensino; saúde; cultura; esporte e administração geral. No caso do CIEP A, para um universo de 19 (dezenove) prováveis respondentes, recebemos 15 (quinze) questionários. Já no CIEP B, o universo de 16 prováveis investigados respondeu ao instrumento. Nesta análise, privilegiaremos as respostas apresentadas nos instrumentos dos docentes (área *ensino*); do diretor (área *administração geral*); do bibliotecário, auxiliar de biblioteca e/ou animador cultural (área *cultura*); do professor de Ed. Física ou recreador (área *esporte*); do médico/dentista e do enfermeiro/auxiliar de enfermagem (área *saúde*), perfazendo um total de aproximadamente 09 (nove) questionários por escola.

No tocante à entrevista gravada, os depoimentos foram espontâneos e levaram em conta um entrevistado para cada uma das áreas acima apresentada. Cada profissional respondia a quatro questões relacionadas, especificamente, a um cotidiano de trabalho com educação integral em tempo integral. O universo de depoentes também variou, uma vez que, no dia de nossa visita, nem sempre encontramos profissionais de todas as áreas, ou na escola não existia profissional para aquela área. Nesse sentido, tanto no CIEP A quanto no CIEP B foram realizadas 04 (quatro) entrevistas.

² A partir deste momento, as duas escolas apresentadas serão citadas como CIEP A (Dr. Zerbini – São Gonçalo) e CIEP B (Cecília Meirelles – Petrópolis).

Adentrado pelos espaços da descrição e da análise, mas efetuando corte necessário aos limites deste ensaio, começamos pela questão 15 (quinze), que objetiva verificar a concepção que cada profissional tem de educação integral. Ao afirmar que “Educação integral *pressupõe*” e escolher no máximo 03 (três) entre 06 (seis) opções, o profissional deve ter claras quais atividades educativas / metodologias de trabalho considera essenciais para estarem presentes em uma escola dessa natureza; acaba, ainda, identificando sua concepção de educação integral, na medida em que as opções serpenteiam pelos fundamentos já enunciados.

No CIEP A, essa relação mostrou-nos a totalidade de docentes assinalando as respostas *a) e b)*, que correspondem às concepções anarquista e *anisista* de educação integral. No entanto, metade desses mesmos profissionais assinalou, também, a resposta *e)*. Já no CIEP B, o item que concentrou 100% das respostas foi o *b)* -concepção *anisista*- e, tanto as assertivas *c)* quanto *e)* compreenderam *metade* das respostas. Vale ressaltar que a resposta *c)* é a que identifica a concepção integralista. Também consideramos digno de nota o fato de que, para os docentes dos dois CIEPs visitados, a resposta *f)* foi ignorada (ANEXO 01).

Em relação à mesma questão, no CIEP A os demais profissionais centraram suas respostas na questão *a)*, ressaltando-se o fato de que, tanto a animadora cultural quanto a diretora assinalaram a resposta *f)*. No CIEP B, a área da *cultura*, assinalou, em sua totalidade, as respostas *a) e b)*. As demais áreas, concentraram-se na assertiva *a)*. Novamente, nenhum profissional indicou a questão *f)*.

As descrições acima nos permitem algumas inferências. Podemos afirmar que os respondentes dos dois CIEPs possuem, em sua maioria, uma visão progressista de educação integral. Um número bastante expressivo também defende uma concepção mais próxima às propostas de Anísio Teixeira. Se nos lembrarmos que os fundamentos político-pedagógicos norteadores do trabalho nos CIEPs enfocam as duas visões, entenderemos o porquê dessa tendência. No entanto, a opção de metade dos docentes do CIEP A pela assertiva *e)*, caracterizadora de um ensino mais técnico-formal, de certa forma colide com as outras respostas apresentadas nessa escola. Estarão esses profissionais convictos do que seja educação integral em tempo integral? Estabelecerão relações entre concepções e possibilidades metodológicas de trabalho educativo?

A assertiva *f)* abre espaço para que a *educação integral pressuponha* a escolha, pelo aluno, das atividades complementares que quiser realizar, em horários flexíveis. O

fato dessa questão ter sido ignorada por uma gama expressiva de profissionais em ambos os CIEPs, sendo opção apenas para a diretora e a animadora cultural do CIEP A, nos leva a alguns questionamentos. Se os profissionais indicam uma concepção progressista de educação integral, por que não complementá-la com uma visão mais aberta em relação à autonomia do aluno? Que impedimentos de ordem político-pedagógica existem para que essa situação seja quase ignorada? Por que motivo, exatamente a diretora – responsável também por questões organizacionais da escola – é uma das profissionais que assinala essa possibilidade?

A questão 17 (dezessete) propõe ao profissional a enumeração das atividades que uma escola que trabalhe com educação integral deve compreender. Os docentes do CIEP A foram unânimes na escolha das atividades esportivas e de recreação. Metade indicou, ainda, as aulas expositivas e de conteúdo, além da animação cultural e do vídeo. É importante registrar que um único docente incluiu, em todas as cinco opções, a expressão *mais tempo com...* Nas demais áreas, os profissionais optaram ainda por respostas abrangentes (*trabalho social -escola + comunidade + alunos; conscientização política*); e por atividades de cunho mais administrativo (*disponibilidade de funcionários; equipe médica completa*).

No CIEP B, todos os docentes indicaram atividades esportivas. Metade desses professores citaram, ainda, as atividades voltadas para o mercado de trabalho. Quanto aos demais profissionais, as escolhas recaíram sobre as atividades esportivas e culturais, destacando-se respostas como *boa alimentação e passeios culturais*.

As respostas à questão 17 nos possibilitam inferir que as atividades educativas enumeradas são as que compunham o projeto político-pedagógico dos CIEPs, portanto já conhecidas dos profissionais. Este fato chamou-nos a atenção, uma vez que não foram pensadas atividades diferentes, criativas, capazes de incrementar o que vimos denominamos de *educação integral*. Apenas um respondente citou *passeios culturais*, atividade que possibilitaria aos alunos a ampliação de sua bagagem sócio-cultural..

Merecem reflexão, ainda, as respostas que citaram *atividades profissionalizantes, ou voltadas para o mercado de trabalho*. É bom lembrar que esse tipo de atividade existe, tanto na concepção anarquista quanto na anisista, com fundamentos diversos. Hoje, essa *prioridade* se dá em consequência do desemprego, o que leva pais, alunos e profissionais a avaliarem a importância de se *aprender uma profissão, ainda no nível fundamental*. No entanto, questionamos: Não seriam propósitos outros que impeliram anarquistas e Anísio Teixeira a defender *atividades profissionalizantes*? É função da escola

pública *preparar para o mercado de trabalho?* Seria papel da educação integral, já que postula uma formação *completa* para o homem, preocupar-se com esta vertente de trabalho educativo?

Quanto ao professor que a cada opção acrescentou “mais tempo com”, acreditamos que essa ênfase deixa clara sua visão de que, em horário parcial, um trabalho de educação integral perde essa natureza. Podemos considerá-lo como um profissional que reflete sobre sua prática em uma instituição que deveria funcionar em tempo integral, com educação integral e que, além de refletir, também se posiciona em relação a ela.

A questão 21 (vinte e um), discursiva, objetiva a descrição do funcionamento da escola. No CIEP A, metade dos docentes afirmou que a mesma não funcionava em horário integral. Outros professores, que a *"escola trabalha em tempo integral que é dividido em três turnos"; que "deve ser uma escola agradável, um ambiente em que os alunos tenham prazer em estar, com atividades diversificadas para todos..."* e *"alunos entrando 7:30 com café da manhã, saindo 17:00 com jantar servido, atividades de todos os conteúdos mais diversificados e constantes possíveis"*. Os demais profissionais, em sua totalidade, afirmaram que esse CIEP não funcionava em tempo integral.

Já os docentes do CIEP B informaram que a instituição não funciona em horário integral por falta de professores e verba para mantê-la. Afirma um deles que *"quando há merenda, funciona em tempo ampliado"*, e outro que, quando funcionava, *"trabalhava com sala de aula e aulas extras – vídeo, sala de artes, recreação, sala de leitura, capoeira"*. Uma das respostas merece destaque : *"a escola desenvolve-se dentro do projeto de escola de horário integral previsto pela SEE"...*

Quanto aos demais profissionais que trabalham no CIEP B, um dos respondentes (área da cultura) *sintetizou: "Chegada das crianças;café da manhã;atividades em sala de aula;recreio;atividades em sala de aula;recreio;atividades em sala de aula;saída"...*, descrição que colide com a da área administrativa, afirmando que os alunos entram às 8 e saem às 14 horas, com *"atividades de sala de aula, recreio, alimentação e aulas extras de capoeira, judô, vídeo e biblioteca"*. A área da saúde especificou que, no dia-a-dia, as crianças *"procuram o Núcleo de Saúde quando estão machucadas ou com dor de cabeça e que, à tarde, realizam suas atividades, palestras e avaliações"*.

No CIEP A, mesmo ressaltando a declaração da maioria dos profissionais de que a escola não funciona em tempo integral, as respostas à questão 21 deixam entrever a dificuldade de alguns professores em entender o que seja tempo integral na escola e,

principalmente, perceber a relação que pode existir entre *tempo* e *educação integral*: Que entendimento sobre tempo integral tem um docente que afirma ser a escola em que trabalha dessa natureza porque “*é dividida nos três turnos*”? Como explicar aquela relação, a partir da apresentação de um cronograma rígido de horários e tarefas a cumprir? Por que motivo, exatamente os professores têm mais dificuldade em entender a função do tempo-educação integrais em uma escola criada com essa finalidade?

No CIEP B, é importante destacar que as descrições são controversas. Enquanto alguns respondentes afirmam que a escola não funciona em horário integral, devido a questões administrativas, outros confirmam a existência de *horário ampliado*³, ou ainda listam atividades educativas bastante diversificadas, nos levando a questionar sobre a periodicidade e planejamento possíveis dessas situações: Afinal, a escola funciona, ou não, com educação integral? Seu tempo organizacional é parcial, ampliado ou integral?

Uma resposta específica merece ser retomada: A da professora que afirmou estar a escola desenvolvendo-se dentro do projeto de escola integral previsto pela Secretaria Estadual de Educação. Nesse sentido, mais uma pergunta: Qual será a *proposta* dessa Secretaria, tendo em vista a multiplicidade de respostas encontradas? Esta pergunta encontra eco, ainda, nos depoimentos do profissional da cultura e da diretora. Enquanto a primeira apresenta um funcionamento hierárquico, baseado na sala de aula, sem atividades educativas outras, a segunda expõe um planejamento diversificado e coerente com uma tentativa de implantação da educação integral, apesar do tempo ampliado.

Também é digna de nota a fala da profissional da Saúde, demonstrando que as crianças só a procuram por motivos relacionados ao que consideram da área específica. Em outras palavras, não entendem a Saúde como uma atividade educativa, de prevenção e reflexão sobre suas condições físicas, psíquicas, sociais.

A última questão que destacamos para este ensaio é a de número 22 (vinte e dois): Solicita ao profissional que resuma sua posição em relação ao trabalho desenvolvido com a educação integral em tempo integral naquela instituição de ensino. Um dos seis docentes do CIEP A respondeu que seria interessante "*a presença de mais profissionais da área cultural e de lazer, a fim de fazer um amplo trabalho. No caso de*

aumento da carga horária, que haja também um aumento salarial compatível". Um segundo professor enveredou pelo lado administrativo: "bom em questão de organização e administração" e outro deixou clara a sua posição: "acho que nossa escola funciona perfeitamente com três turnos, atendendo assim as necessidades da comunidade".

Em relação aos demais profissionais, podemos destacar a resposta da área da cultura: *"o trabalho dentro das condições oferecidas é bastante satisfatório, podendo ser entendido (apesar do horário parcial) como ensino integral, digo isto pela forma que são desenvolvidos os projetos durante os bimestres"...* Já no CIEP B, obtivemos resposta passíveis de uma análise mais ampla em todas as áreas. Na cultura, destacamos: *"minha posição é procurar colaborar o máximo possível com todas as atividades curriculares e extracurriculares propostas pela direção da escola. Participo com o maior prazer..."*; na área da Saúde, o dentista resumiu sua posição como uma *"ajuda exponencial"* e, na área administrativa, a diretora confirmou que sua posição é a de *"manter o aluno na escola"...*

As falas dos docentes do CIEP B, em relação à questão 22, são parecidas, destacando-se uma professora que afirma: *"sou professora de sala de aula e procuro integrar meu trabalho aos professores de sala extra, para que as crianças tenham uma formação integral. Infelizmente, a minha escola não está trabalhando em horário integral"...*

Refletindo acerca das respostas apresentadas para essa questão, podemos inferir que, no CIEP A, as falas docentes são contrastantes, evidenciando pouca reflexão sobre a importância de nosso objeto de estudo. Já a posição do profissional da área da cultura nos permite pensar um pouco mais, principalmente se levarmos em conta o fato de que este docente específico apresenta um *conceito* para o *ensino integral*, baseado na integração de projetos. No entanto, novamente questionamos: O ensino *integrado* pode ser considerado como *educação integral*?

No CIEP B, constatamos uma visão extremamente dependente dos atos da direção, por parte do profissional da cultura. Também a concepção da direção é

³ O horário ampliado corresponde a, aproximadamente, seis horas de atividades.

bastante questionável, pois o fato de *manter o aluno na escola* não garante educação de qualidade, nem educação integral. Destacamos, ainda, a fala de docente que afirmou trabalhar de forma integrada com “*os professores de sala extra, para que as crianças tenham uma formação integral*” quando a escola funcionava em horário integral. Esse depoimento nos conduz à reflexão realizada no parágrafo anterior, ou seja, é preciso aprofundar o que esses profissionais entendem por *trabalhar de forma integrada*, a fim de melhor compreender a concepção que está por trás dessa possível prática.

Ainda nesse sentido, as entrevistas realizadas nos deram subsídios importantes. Ao destacarmos os depoimentos de dois professores (um de cada CIEP), verificamos como as concepções de *educação integrada* e de *educação integral* se confundem, bem como a idéia de *educação integral se prende à de tempo integral* para eles:

...a gente tem que entender o seguinte, existe uma diferença entre educação integral e educação integrada. Educação integral (...) é aumentar o tempo de permanência do aluno na escola (...) Nos Estados Unidos já é feito isso, a criança lá do ensino médio ela entra na escola 7 horas da manhã e sai 17 horas da tarde. Isso é educação integral. (CIEP A)

Além disso, a docente do CIEP B afirmou trabalhar com educação integral na medida em que, metodologicamente, *trabalhava com todas as áreas de conhecimento*, o que denota uma visão totalmente equivocada daquela concepção.

Após as reflexões realizadas, insistimos em nossas primeiras questões: Em síntese, estarão os CIEPs visitados praticando uma *educação integral em tempo integral*? Que visão possuem seus profissionais – com destaque para os professores - acerca dessa categoria de análise? Como viabilizam sua permanência no ensino fundamental, ou não a viabilizam? Que(ais) concepção(ões) e prática(s) de educação integral são construídas nessas escolas, hoje, após aproximadamente vinte anos da inauguração de seu primeiro prédio?

4. Todo o dia ela faz tudo sempre igual ?...

Concluindo este ensaio, destacamos um ponto básico, capaz de levar a respostas – provisórias – para as perguntas apresentadas: A inexistência de uma educação integral em tempo integral nas escolas construídas com essa finalidade, mesmo nas que continuam sendo assim consideradas pelo Estado⁴. Ao optarmos por trabalhar exatamente naqueles CIEPs, fizemo-lo dentro de uma lógica que possibilitasse retorno reflexivo sobre uma questão que seria *rotineira* para os profissionais ali inseridos, cotidianamente. No entanto, não foi isto o que encontramos.

Os CIEPs A e B, contudo, já trabalharam com a realidade da educação integral em tempo integral, o que nos permitiu realizar, mesmo assim, a investigação. Desta forma, nossas conclusões nos levam a afirmar que as escolas pesquisadas *não estão* trabalhando com educação integral em tempo integral e que os docentes não têm, claras, essas visões – nem enquanto concepções, nem enquanto práticas .

Todavia, é importante destacar que há respostas e depoimentos encaminhando nossas conclusões para uma concepção progressista de educação integral, em que predominam atividades educativas amplas, possibilitadoras de uma formação mais completa do aluno, trabalhadas através de práticas criativas e interdisciplinares.

Nesse sentido, mesmo constatando que essas práticas são pontuais, ou seja, não correspondem a trabalho sistemático, baseado em projeto político-pedagógico consistente das escolas, não podemos deixar de lado depoimentos e práticas visualizadas que apontam para essa realidade⁵. Se pensarmos, ainda, em relação à Educação Fundamental, verificamos como esses projetos se tornam importantes para a formação completa e ampla do aluno. Principalmente, porque grande parte dessas informações aponta para a *extensão qualitativa do tempo* como um ingrediente essencial a essa prática.

A escola pública, funcionando em tempo integral, pode ser uma instituição privilegiada na construção da educação integral a que nos referimos. Nesta concepção, crítico-emancipadora, a instituição precisa ser capaz de responder às demandas daqueles que para ela convergem – diretores, profissionais da educação e alunos, através de reflexão e de ações que fundamentem um currículo integrado, inserido na comunidade que a cerca. Sem esses ingredientes, a possibilidade de mudança rotiniza-se e naturaliza-se... Para que fazer, todo o dia, tudo sempre igual???

⁴ Referimo-nos ao fato dos quatro CIEPs escolhidos terem sido apresentados, pela Secretaria de Defesa Civil do estado do Rio de Janeiro, órgão responsável pela implantação do núcleo de saúde nos CIEPs, como escolas onde todas as atividades educativas estavam contempladas, com profissionais presentes em tempo integral.

⁵ Podemos citar, por exemplo, trabalhos realizados no CIEP A pelos profissionais das áreas do ensino, da Saúde e da Animação Cultural. A partir de projetos específicos, esses profissionais montam atividades interdisciplinares que envolvem várias turmas e séries, no ensino fundamental.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel. “O direito ao tempo da escola”. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.65, 1988.

BAKUNIN, Mijail. La instrucción integral. Barcelona, José Olañeta Editor, 1979.

CAVALARI, Rosa Feiteiro. Integralismo. Ideologia e organização de um partido de massa no Brasil. Bauru, Edusc, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria Vilella. “Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira”. In: Revista Educação & Sociedade. Campinas, n. 81, dezembro/2002.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa e CAVALIERE, Ana Maria Vilella. Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, Vozes, 2002.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa e CAVALIERE, Ana Maria Vilella. “Para onde caminham os CIEPs? Uma análise, após 15 anos. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n. 119, julho/2003.

ENCICLOPÉDIA do Integralismo. Rio de Janeiro, Clássica Brasileira, 1959. Vol 8.

GALLO, Sílvio. Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação. São Paulo, Papyrus, 1995.

PARO, Vitor et alii. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo, Cortez, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. “Centro Educacional Carneiro Ribeiro”. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vo.31, no. 73, jan-mar, 1959.

TOMASI, Tina. Breviario del pensamiento educativo libertario. Colombia, Editorial Otra Vuelta, 1988.

ANEXO 01

QUESTÃO 15 – OPÇÃO DOS DOCENTES

Educação Integral pressupõe...

- (A) Atividades amplas que envolvam, por exemplo, cultura política, cultura em geral, saúde, lazer, esporte, trabalho intelectual, manual e artístico, levando em conta a formação integral do homem.
- (B) Atividades integradas ao trabalho pedagógico, como, por exemplo, ida a museus e laboratórios, passeios, visitas e palestras de cunho cultural, informativo, de saúde e social, sempre buscando a formação completa do homem.
- (C) Ensino formal e atividades esportivas, morais e cívicas, relacionando-as à formação do homem integral.
- (D) Tempo ampliado ou integral, a fim de garantir uma formação completa e significativa.
- (E) Horários planejados para todas as atividades a serem desenvolvidas, relacionando-as às atividades de Ensino (em sala de aula)
- (F) Horários flexíveis, que possibilitem ao aluno escolher as atividades diversificadas ou complementares que pretende realizar.



