



13^a REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E
GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS

2443 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)
GT 05 - Estado e Política Educacional

A educação integral no contexto contemporâneo

Gustavo José Albino de Sousa - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Este artigo tem como objetivo analisar concepções de educação integral no Brasil, compreendendo que atualmente duas vertentes estão em disputa: a *contemporânea* e a *socioistórica*. Utilizando análises teóricas, debruça-se principalmente sobre a primeira, apresentando suas perspectivas, principais características e refletindo criticamente sobre ela. Localiza que tal ideário contemporâneo se dá num cenário capitalista internacional avançado que, embasado pela ótica da Terceira Via, tem intencionalmente efetivado significativas mudanças no campo da Educação. Conclui identificando que discursos de diversos intelectuais denotam aproximações com resoluções de instituições ligadas ao mercado e agências multilaterais, influenciando inclusive as últimas legislações sobre o tema no Brasil.

A educação integral no contexto contemporâneo

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar concepções de educação integral no Brasil, compreendendo que atualmente duas vertentes estão em disputa: a *contemporânea* e a *socioistórica*. Utilizando análises teóricas, debruça-se principalmente sobre a primeira, apresentando suas perspectivas, principais características e refletindo criticamente sobre ela. Localiza que tal ideário contemporâneo se dá num cenário capitalista internacional avançado que, embasado pela ótica da Terceira Via, tem intencionalmente efetivado significativas mudanças no campo da Educação. Conclui identificando que discursos de diversos intelectuais denotam aproximações com resoluções de instituições ligadas ao mercado e agências multilaterais, influenciando inclusive as últimas legislações sobre o tema no Brasil.

Palavras-chave: Educação integral. Educação em tempo integral. Educação integral contemporânea.

Introdução

Ao observarmos a história do Brasil, desde a chegada dos portugueses até os dias atuais, percebemos um desenvolvimento complexo, repleto de mudanças de cunho político. Por outro lado, o país que foi colônia, império – estes de base escravista – , república e passou por uma ditadura militar até aparentemente reestabelecer a democracia, nos possibilitou notar em seu trajeto histórico nuances que trazem para a atualidade reflexos difíceis de serem superados, perceptíveis a partir de acentuadas desigualdades. Em outras palavras, o passado de colonização escravista, trouxe para o país significativas influências à arena de disputas político-sociais de hoje. Evidentemente o decurso da Educação não se manteve alheio a isso.

Como já é sabido no campo da Educação, no que tange ao acesso ela, no Brasil, historicamente elites econômicas demonstraram ter tido acesso a certos privilégios, o que pode ter contribuído para acentuar ainda mais as desigualdades constituídas com o desenvolvimento do país (SAVIANI, 2013). Na constituição do pensamento pedagógico brasileiro, diversas vertentes filosóficas, sobretudo àquelas oriundas do “velho continente”, vieram a influenciar nas concepções educacionais dos mais diversos pensadores, sobretudo após o início do século XX. É justamente nesse período que começou a se fundamentar o pensamento sobre educação integral – ou aproximações a este – no país (SOUSA, 2016).

Mas o que entendemos por educação integral? Simplificadamente podemos compreender que este conceito corresponde à busca por uma formação mais ampla do ser humano. Contudo, o debate referente a tais ponderações certamente tem força para ir muito além disso, visto que, conforme Sousa (2016), cada vertente político-filosófica –

conservadora, socialista ou liberal, por exemplo – parte de sua perspectiva social defendida para fundamentar sua respectiva concepção de educação integral. Com isso, como adverte Coelho (2009), assim como em todas as esferas da sociedade, a educação (integral) representa hoje um intenso campo de disputas, onde destoam-se duas vertentes: *socioistórica* e *contemporânea*.

O presente artigo tem como objetivo refletir justamente acerca desse campo de disputas, tendo como pano de fundo a concepção de educação integral e(m) tempo integral atualmente, com enfoque, num primeiro momento, na visão *contemporânea* e, posteriormente, na contraposição *socioistórica*. Este estudo segue a abordagem metodológica utilizada na dissertação de mestrado da qual é fruto, isto é, de análise bibliográfica e documental. Antes das análises, porém, faremos breves contextualizações a fim de apresentar uma linearidade argumentativa relevante para as compreensões aqui levantadas.

Contextualizações político -sociais

Desde os anos de 1980, se exige uma grande reestruturação político e social proveniente do cenário capitalista globalizado cada vez mais fortificado, que, a partir de ações legislativas, possibilitou uma maior liberdade do capital, o que fez submeter também políticas sociais a estes novos arranjos. Na virada das décadas 1980 para 1990 isso se tornou mais forte e perceptível não só no Brasil, mas globalmente, sobretudo com o Consenso de Washington (ALCÂNTARA, 2015).

Arelado a uma nova *questão social* principiada com os chamados novos tempos, houve o surgimento de uma suposta crise financeira do Estado. Notando que ele tinha uma “incapacidade” em suprir a crise econômica, o ideário neoliberal visou a reconstituição do mercado, ocasionando na diminuição ou mesmo a exclusão do Estado na intervenção de ordem social. O mercado, por sua vez, assumiu a regulação e a legitimação social. Porém, as instituições do terceiro setor (instituições da sociedade civil), que solidárias, passam a agir em parceria com o Estado, não se sustentam sozinhas. Nestes casos, apenas o fazem quando há transferência dos fundos públicos para subsidiar o mínimo funcionamento destas instituições (MONTAÑO, 2002).

Motta (2014) afirma que a cultura organizacional que se criou a partir dos anos 1990, correspondente a responsabilidade social e investimento social privado, estando de acordo com agências multilaterais internacionais, foi posto em prática não só por essas agências, com também por Organizações Não-Governamentais (ONGs), empresas e instituições, fundações ou outras organizações da sociedade civil. E assim, atualmente, no campo da educação, nota-se um forte viés de “parcerias” e investimentos, ou ainda, de terceirizações de atividades que deveriam caber às instâncias públicas de educação.

É justamente daí que Martins *et al.* (2010) trazem que as conjunturas políticas incorporadas no cenário brasileiro a partir dos anos 1990, de orientação neoliberal, estão embasadas numa outra concepções, a da chamada Terceira Via: o Estado não se torna mínimo (tampouco se torna máximo), ele se converte num parceiro do terceiro setor. A lógica conceitual que embasa essa estrutura de pensamento político é justamente a concepção de *fim* de uma era e *início* de um novo mundo, reestruturado durante a última década deste século por conta da não precisão do neoliberalismo em resolver determinadas problemáticas sociais. A sociedade civil passa, assim, a ter uma concepção *contemporânea* de sociedade em que a divisão entre socialistas e capitalistas é coisa do passado.

Tais mudanças, não foram postas somente por governos locais, mas também e principalmente por intelectuais e organismos nacionais e internacionais, ligados ao capital, membros das classes dominantes e embasados nessa lógica, que, com as forças de suas próprias organizações, tiveram alcance aos níveis altos de governo e puderam, assim, interferir em seu ordenamento. De acordo com Libâneo (2014), desde os anos 1980, é possível perceber na educação a presença de inúmeras políticas para seu desenvolvimento, cujas bases estão justamente em documentos oriundos de agências multilaterais e acordos internacionais. Todo esse movimento, portanto, corresponde a uma internacionalização das políticas educacionais.

A educação integral contemporânea

Como já introduzido, segundo Coelho (2009), na atualidade, duas vertentes de educação integral estão em disputa quando ao modo de pensar a formação do indivíduo: a *socioistórica* e a *contemporânea*. Sobre a segunda vertente, sobre a qual nos debruçaremos neste primeiro momento, a autora identifica que a visão *contemporânea* de educação integral pode ser percebida através do discurso/compreensão/indicação de diversos autores e instituições; fruto de mudanças conceituais de nível internacional e que modificam o modo como se concebe a escola e sua função na contemporaneidade (Ibidem). As análises empreendidas possibilitaram perceber que esta vertente abarca quatro fundamentais pilares para sua fundamentação: os territórios, as parcerias, o tempo integral e a proteção social, as quais trataremos a seguir.

Para Guará (2006, p. 16), seu ideal de educação integral traz o sujeito para o centro das preocupações pedagógicas, com a necessidade de entrelaçar todas as suas faculdades cognitivas, corporais, afetivas e espirituais. Por linha semelhante seguem Faria (2012) e Gadotti (2009), pois articulam que para a formação integral do indivíduo, nos desafios próprios da atualidade, a escola sozinha já não consegue dar conta dela. Leclerc e Moll (2012) e Setubal e Carvalho (2012) entendem a educação integral como prática de uma educação popular e a escola deve ser o *lócus* articulador dos saberes que a circundam, em favor da visão de cidade educadora e território educativo, que articula organizações comunitárias e diversos sujeitos desses saberes. Daí emerge a necessidade de fazer o diálogo entre a escola e os territórios que a cercam e por isso parcerias com ONGs e movimentos sociais podem contribuir para tal desenvolvimento (GADOTTI, 2009).

Com base na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, Guará (2006) traz que a educação integral também está em aproximação com os conceitos de proteção integral e inclusão social. Leclerc e Moll (2012, p. 44) afirmam que a educação integral está associada ao campo da “ação interdisciplinar entre os campos da proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança, do adolescente e da juventude e os campos da proposição da qualidade da educação com aprendizagem, sobretudo nos contextos de contundente vulnerabilidade humana”. Pela mesma linha, Setubal e Carvalho (2012) dizem que o tempo integral deve ser obrigatório em locais onde a vulnerabilidade social é eminente. Esse tempo precisa ser articulado não apenas com o esforço desempenhado pela escola, como também pelas organizações locais com o objetivo de “romper as traves da vulnerabilidade social que afetam toda a coletividade” (Ibidem, p. 119). Dessa compreensão surge a necessidade de ofertar o tempo integral, justamente pelo objetivo de acolher os indivíduos em situação de vulnerabilidade na escola.

O entendimento sobre a educação integral que faz da escola uma mera articuladora de saberes, utilizando do que se diz ser o tempo integral, as instituições da sociedade civil e os espaços que a comunidade oferta, numa perspectiva de proteção social/integral, ou seja, a concepção *contemporânea*, é defendida não apenas por autores e pesquisadores, mas também por instituições que executam este trabalho. Afinal, ao empreendermos estudos com maior profundidade, é possível perceber um estreito diálogo das visões sumariamente trabalhadas nesta seção com compreensões utilizadas por organizações da sociedade civil ligadas ao capital – como o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), o Centro de Referência em Educação Integral e o Instituto Ayrton Senna –, instituições mundiais multilaterais – como Associação Internacional de Cidades Educadoras e a Unicef – e com resoluções/acordos internacionais – Carta das Cidades Educadoras [Barcelona, 1990], Conferência Mundial sobre Educação para Todos [Jomtien, 1990], Conferência de Cúpula [Nova Delhi, 1993] e Cúpula Mundial de Educação para Todos [Dakar, 2000] (LIBÂNEO, 2014; SOUSA, 2016).

Reflexões críticas

O tempo integral e a educação integral não são sinônimos. Na visão *contemporânea* de educação integral, onde se fortificam as relações de integração da escola com a cidade que educa, faz com que esta escola assuma funções além das pedagógicas, isto é, de assistência e proteção social. Assim, Coelho (2014, p. 188) aponta que no contexto da vertente *contemporânea*,

a perspectiva de *formação humana* para a educação integral não está presente *necessariamente* [pois], ao propor, apoiar e reforçar a ampliação das funções da escola para além daquelas que historicamente a constituíram, a concepção contemporânea pode afastar-se de uma visão mais completa e multidimensional da formação do ser humano, no sentido *pedagógico e crítico-emancipador* do termo.

Ao passo que contemporaneamente a educação integral conclame a territorialização, ela acaba por unir a responsabilidade mútua dos setores públicos a interesses de outros setores privados, com a realização de parcerias. Esta aproximação com instituições e organizações da sociedade civil, que se sagra como algo fulcral para a concepção contemporânea, põe a escola como mera articuladora desses espaços, pondo de lado, por exemplo, os projetos político-pedagógicos das instituições. Esse tipo de afirmativa minimiza o papel da escola, deslegitimando-a como uma possível instituição transformadora da sociedade (LIBÂNEO, 2014).

De fato, todos os espaços educam e a educação se dá em todo o lugar, como argumentaram alguns autores (FARIA, 2012; GADOTTI, 2009; LECLERC. MOLL, 2012). Mas este conhecimento do cotidiano não pode ser confundido com o conhecimento sistematizado, historicamente construído pela humanidade e que deve ser trabalhado na escola, pois ela tem sua intencionalidade curricular. Este conhecimento deve dialogar com a realidade do aluno, mas como forma de mediação no interior da prática social, pois a escola tem o dever de efetivar o “processo de aquisição das formas sistemáticas de conhecimento e de expressão cultural” (SAVIANI, 2014, p 32). Logo, o conhecimento do cotidiano, isto é, do senso comum, não é o único conhecimento que deve envolver a ação pedagógica da escola. Não se trata aqui de negar apoios de instituições extraescolares, mas questionar se estas realmente contribuem com a escola (CAVALIERE, 2009).

A questão do tempo diário na escola, a educação em tempo integral surge, assim, como fundamental. Dificilmente se conseguiria alcançar uma educação integral sem tal tempo. Este tempo, porém, não deve ser ocupado por atividades no chamado “contraturno”, em propostas realizadas em ambientes que deixem de lado o projeto político-pedagógico da escola ou mesmo realizar um mais do mesmo que já ocorre, com o intuito único de manter a criança ou o adolescente em situação de vulnerabilidade social longe das ruas. Isto é, a escola que ofertar o tempo integral não pode deixar de lado sua ação pedagógica (CAVALIERE, 2009; SOUSA, 2016).

A vertente sociohistórica, que ainda carece de maiores aprofundamentos, entende o ser humano como ser histórico e à escola cabe trabalhar com ela, ofertando uma formação mais ampla possível. Isto corresponde a dizer que por tal vertente, a educação integral corresponde ao “trabalho educativo que entretece as várias possibilidades de conhecimento e saberes que consolidam, sociohistoricamente falando, a formação humana. Essa formação se dá, *não só, mas também* na escola e, nesse espaço, ela é *formal e intencional*” (COELHO, 2014, p. 186)

À guisa de conclusões

As reflexões levantadas até aqui poderiam aprofundar-se ainda por muitos outros minuciosos detalhes. Contudo, ainda que respeitando as limitações do presente artigo, é possível compreender que, desde a última virada de milênio, com base nas “orientações” apontadas pelo internacional ordenamento capitalista, de cunho neoliberal, aproximado à uma concepção de terceira via, diversos setores e campos políticos sociais receberam incontáveis influências. O caso da

educação (integral), como vimos, não foge à regra.

Analisar proposições acerca de educação integral no Brasil significa entender que ela própria é um campo de intensas disputas. Com isso, diferentes concepções podem emergir em meio à esta disputa. Como vimos, diferente da concepção *socioistórica*, a visão *contemporânea* alicerça suas bases na compreensão de que a escola não pode, sozinha, assumir a tarefa educativa integral e, para isso, propõe ampliar o tempo diário dividindo tal tarefa com parcerias da/na sociedade civil, lançando mão do ideário de território educador – ainda que seus conhecimentos se aproximem do senso comum – a fim de alcançar uma proteção social não necessariamente vinculada com a intencionalidade pedagógica própria da escola.

A força deste pensamento é grande. Organismos internacionais e instituições do terceiro setor, com seus intelectuais, têm demonstrado inclusive poder suficiente para influir em políticas e programas do Estado. Ao analisarmos as principais legislações referentes à temática, notamos significativas influências da visão *contemporânea* de educação integral, como foi o caso do já extinto Programa Mais Educação, cujos indicativos se assemelharam aos objetivos da Meta 6 do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), abraçando ideários de territórios e parcerias, típicos da proposta da Terceira Via (SOUSA, 2016).

Levantar o questionamento sobre o que se tem pensado contemporaneamente por educação integral no Brasil, portanto, é uma tarefa relevante e deve ser realizada. Talvez seja interessante retomar um pouco do que se pensava sobre educação integral nos primórdios deste conceito anarquista, entendendo o ser humano como um todo. Afinal, o conhecimento a ser trabalhado na escola não pode ser fragmentado em horários restritos e pontuais para cada disciplina, dentro ou fora das escolas. Uma educação integral carece de articulação destes conhecimentos, estimulando suas diversas potencialidades, de modo que, não apenas estes humanos questionem a ordem vigente, mas saibam também como agir diante dela. Para tanto é necessário um diálogo inter e multidisciplinar. Tarefa que de fato seria praticamente inviável sem pensar numa jornada escolar integral, com o trabalho pedagógico fosse centrado na escola.

Referências

ALCÂNTARA, A. B. O Conceito de participação na política educacional sob a mundialização do capital. In: MARX E O MARXISMO 2015: INSURREIÇÕES, PASSADO E PRESENTE, 1, 2015. Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2015, 24 p.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral *versus* aluno de tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

_____. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares?. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). **Tempos e espaços escolares: Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: Ponteiro/FAPERJ. 2014.

FARIA, A. B. G. Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 91-111, jul./dez., 2012.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Ed. e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, n. 2, p. 15-24, 2006.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez., 2012.

LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem?. In: BARRA, V. M. L. (Org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: CEGRAF, 2014.

MARTINS, A. S.; *et al.* Fundamentos teóricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**. São Paulo: Xamã, 2010.

MONTAÑO, C. E. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor” **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, v. 8, jun., 2002.

MOTTA, V. C. Investimento social privado em educação: desmonte do caráter público da educação. In: JORNADA DO HISTEDBR e SEMINÁRIO DE DEZEMBRO, 12 e 10, 2014. Cidade de Caxias. **Anais...** Cidade de Caxias: Universidade Estadual do Maranhão, p. 302-320.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. A Pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina**, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014.

SETUBAL, M. A.; CARVALHO, M. C. B. Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 113-123, jul./dez., 2012.

SOUSA, G. J. A. **Educação Integral: percursos e ideais sobre formação humana**. 2016. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Janeiro, 2016.