

## **Breve histórico da Educação Integral no Brasil numa perspectiva crítica**

Adonile Ancelmo Guimarães<sup>1</sup>

### **Resumo**

Este artigo é um estudo teórico que pretende analisar a bibliografia sobre a Educação Integral no Brasil, no que diz respeito às suas concepções surgidas ao longo da história. O intuito é tecer alguns posicionamentos sobre as discussões e problemas levantados a partir da pesquisa. Partimos do pressuposto de que o entendimento sobre a Educação Integral foi se alterando conforme as experiências e os modelos ao longo dos anos e compreender como isso aconteceu é um dos objetivos deste trabalho. Ao analisarmos a documentação sobre a Educação Integral no Brasil, deparamo-nos com experiências regionais e nacionais, que nos permitiram contextualizar e jogar luz à própria compreensão de Educação Integral e suas especificidades no território brasileiro. Muitas dessas experiências nos mostraram que a Educação Integral foi implantada no Brasil com objetivos mais assistencialistas do que educacionais. Trazer à tona o contexto dessas experiências pode nos ajudar a compreender alguns dos problemas atuais da educação brasileira.

### **Palavras-chave**

Educação Integral. Estado. Educação. Neoliberalismo.

---

<sup>1</sup> Mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; professor de História e analista pedagógico da rede municipal de ensino de Uberlândia, Minas Gerais. E-mail: adonile@gmail.com.

## **A brief history of Integral Education in Brazil from a critical perspective**

Adonile Ancelmo Guimarães<sup>2</sup>

### **Abstract**

This article is a theoretical study that intends to analyze the bibliography on Integral Education in Brazil, with regard to its conceptions that emerged throughout history. The intention is to weave some positions on the discussions and problems raised from the research. We assume that the understanding of Integral Education has been changing according to experiences and models over the years and understanding how this happened is one of the objectives of this work. When analyzing the documentation on Integral Education in Brazil, we came across regional and national experiences, which allowed us to contextualize and shed light on the very understanding of Integral Education and its specificities in the Brazilian territory. Many of these experiences showed us that Integral Education was implemented in Brazil with more welfare objectives, instead of educational ones. Bringing up the context of these experiences can help us to understand some of the current problems in Brazilian education.

### **Keywords**

Integral Education. State. Education. Neoliberalism.

---

<sup>2</sup> Master in History, Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil; History teacher at the municipal education system of the Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil. E-mail: adonile@gmail.com.

## **Introdução**

Tentaremos colocar em perspectiva algumas propostas de Educação Integral no Brasil que foram concretizadas ou não e que, de algum modo, condicionam a nossa compreensão sobre o tema. No decorrer deste breve histórico da Educação Integral no Brasil, em que destacamos situações regionais, como projetos pilotos e/ou programas de maiores abrangências de cunho estaduais ou nacionais, tivemos a intenção de tentar erigir da pesquisa bibliográfica contextualizações e conceitos que nos permitissem perceber os problemas atuais, os quais pretendemos analisar numa perspectiva crítica. Antes disso, faz-se necessário um breve histórico do surgimento do termo educação integral em seus contextos mais importantes.

## **Iluminismo e concepção de ser humano integral**

A ideia de uma Educação Integral surge da concepção do ser humano integral, de uma visão holística dos seres e da sociedade. A Paideia grega, nesse sentido, talvez seja a primeira concepção de Educação Integral. Ela fez com que o termo

comportasse uma espécie de simbiose entre as reflexões e as ações humanas, fossem elas intelectuais, físico-manuais, técnicas e/ou estético-expressivas. Elas acrescentam, ainda, que a concepção de educação integral apresentada pela Paidéia grega aponta para a fundamentação significativa da arte humana, em sua formação dual – a física e a espiritual. (PESTANA, 2014, p. 27).

Para os objetivos exíguos deste trabalho, não faremos um apanhado histórico amplo sobre a terminologia e seus significados ao longo dos milênios, pois isso demandaria tempo e dedicação que não temos e, talvez, nem fosse tão relevante para os nossos propósitos.

Partiremos assim, do surgimento da ideia de modernidade e seus ideais iluministas advindos das lutas, movimentos e filosofias contra o absolutismo. A ascensão da burguesia ao poder político e as suas diversas manifestações históricas na Inglaterra, com a Revolução Puritana e com a Revolução Gloriosa; na França, com a Revolução Francesa; e nas Treze Colônias, com a Independência dos EUA, deram impulso inicial às ideias holísticas a respeito do ser humano e da sociedade.

Foi a partir do contexto histórico de luta contra os privilégios da nobreza que autores iluministas reivindicavam, já no final do século 18, uma educação universal e comum para todos. Era pauta entre os pensadores iluministas que as crianças não fossem mais

consideradas como meros adultos em miniatura (ROUSSEAU, 1979), que a educação servisse para romper com os privilégios, que o mérito fosse o grande diferencial das inteligências no exercício das funções na sociedade e que, para isso, seria necessário que o ponto de partida fosse igual para todos. Nesse ambiente contra os privilégios, é que se levantava a bandeira da meritocracia e da educação pública e comum para todos.

### **Ideais iluministas: liberais, socialistas e anarquistas**

A partir desse processo vieram à tona os ideais iluministas, tanto liberais quanto socialistas. Aqui é preciso lembrar que antes de se autodeclararem liberais e socialistas, indivíduos que apresentavam reivindicações que atualmente classificamos como próprias do liberalismo e socialismo, no final do século 18, lutaram lado a lado contra os privilégios da nobreza, portanto, se hoje são correntes políticas opostas, tal não acontecia na Revolução Francesa. Entre os *Sans-culottes*, que invadiram e dominaram a Bastilha, já estavam os futuros ideais liberais e socialistas (HOBSBAWM, 2010), esse caldo político ainda era mais ou menos homogêneo porque tinha um inimigo comum: os privilégios da nobreza. Mas isso durou apenas até meados do século 19, quando a burguesia letrada, tomando o poder, se eximiu de avançar nas pautas sociais e recuou em seus ideais mais radicais.

A grande cisão ocorre a partir da segunda metade do século 19, quando os liberais tornam-se, em geral, nacionalistas e reacionários a toda e qualquer mudança social na sociedade, é nesse contexto que Marx e Engels escreveram o Manifesto Comunista que marca a divisão irreconciliável entre liberais e socialistas (HOBSBAWM, 2010, p. 211).

Dentro do campo da esquerda, a partir de 1868 (BEER, 2006, p. 552), ocorre outra cisão, desta vez, entre socialistas, que defendiam a criação de um partido que representasse a classe operária e que disputasse as eleições contra os partidos liberais e conservadores e que o Estado só poderia ser abolido quando, já na transição da sociedade socialista para a comunista, não houvesse mais propriedade privada. Em outras palavras, esses socialistas defendiam que o Estado fosse usado para abolir a propriedade privada e só depois pudesse ser abolido, até que isso ocorresse, deveria ser controlado pelo partido comunista.

Do outro lado, mas ainda no campo da esquerda, estavam os socialistas alinhados a Bakunin, que, naquele momento, se proclamavam socialistas coletivistas em oposição ao grupo liderado por Marx, que era pejorativamente chamado, por Bakunin e seus apoiadores, de autoritários. Os bakuninistas eram contra a formação de partido político, para eles não

deveria haver negociação com a classe burguesa, e as eleições eram percebidas negativamente como táticas de aliciamento da burguesia.

Para os coletivistas, o Estado era tão ou pior que o capitalismo e que, portanto, abolir um sem acabar com o outro não fazia sentido e que os comunistas, ao fazerem isso, apenas revelavam o aburguesamento de suas ideias socialistas. Na perspectiva libertária, não abolir o Estado e criar partido para disputar as eleições era a assunção (no sentido lógico) de aspectos autoritários no campo da esquerda, sendo a criação do partido a expressão clara da divisão entre dirigentes de um lado e dirigidos do outro, da separação entre representantes e representados. Os socialistas coletivistas, para Bakunin, deveriam romper com essa estratégia e foi o que aconteceu depois de 1868, a partir daí, os seguidores dessas ideias antiestatistas e anticapitalistas ficaram conhecidos como anarquistas ou libertários.

### **Educação Integral e a Revolução Industrial**

Quando então retomamos a linha de uma visão holística do ser humano, que culminará na proposição de vários modelos de Educação Integral a partir do final do século 19, vemos que a ideia iluminista de educação para todos passou a ter mais notoriedade quando essa proposta teve de enfrentar as grandes mudanças culturais e sociais imposta pela Revolução Industrial.

Até então, o ideal de uma instrução ampla do indivíduo passava despercebida, o enfoque era apenas na universalização das oportunidades para romper com os privilégios do Antigo Regime aristocrático. Assim, a educação nem precisava de uma adjetivação mais clara, e foi somente com a avalanche da divisão do trabalho no âmbito da Revolução Industrial, que o integral, tanto no homem (e mulher) quanto na sociedade, passou a ter utilidade e a fazer sentido.

Diante da radicalização do processo de divisão social do trabalho, da ampliação das etapas e das subdivisões do processo de produção, em que colocavam em lados opostos os trabalhadores manuais e os intelectuais, os dirigentes e os subordinados, os donos das máquinas e os produtores, é que a ideia de *instrução integral* tornou-se uma bandeira política. Os modelos que se seguiram tiveram como contraponto a especialização extremada imposta pelo advento das máquinas na produção.

Era preciso, diante dessa conjuntura, formar o homem (e mulher) completo para que o mesmo não fosse apenas um instrumento, uma máquina. As suas ações, tanto para o trabalho quanto para a vida em geral, deveriam ser pautadas pela reflexão consequente de seus atos e,

para isso, era preciso se especializar no funcionamento das partes e etapas sim, mas sem, contudo, perder a noção de organização holística.

Dentro das propostas e experiências de Educação Integral que se viu ao longo do século 20, como as expressões liberais e libertárias, que acreditamos serem as mais relevantes, ambas tiveram esse contraponto comum e enfrentaram a mecanização do ensino, a compartimentação dos conteúdos, a artificialidade das especializações excessivas e a separação entre trabalho manual e intelectual, embora com objetivos bem distintos, principalmente depois de 1869, data da publicação de a *Instrução Integral* de Bakunin.

### **Educação Integral libertária**

O grande objetivo de Bakunin ao propor uma educação integral para homens e mulheres era que a instrução fosse igual para todos, que combatesse a separação perniciosa entre trabalho manual e intelectual e que também possibilitasse o livre desenvolvimento dos talentos individuais, o que, para ele, só seria possível se a educação Integral fosse oferecida a todos, e todos tivessem, a partir dela, oportunidades também iguais: “A instrução deve ser igual em todos os graus para todos; por conseguinte, de ser integral, quer dizer, deve preparar as crianças de ambos os sexos tanto para a vida intelectual como a vida do trabalho, visando a que todos possam chegar a serem pessoas completas” (BAKUNIN, 2003, p. 78).

A formação do ser humano completo era muito cara à concepção libertária de Educação Integral. Por outro lado, isso não impedia que os seres humanos, uma vez tendo passado por uma formação ampla e “completa”, não pudessem depois, com plenas condições de escolha, aprofundar em algum conhecimento específico. Para Bakunin, não se pode falar em capacidades individuais numa sociedade desigual, em que os saberes e riquezas são apropriados por uma minoria, perpetuando-se nela de uma geração a outra pela instituição da herança, fazendo com que filhos de médicos tornem-se facilmente futuros médicos, às vezes, mesmo sem querer realmente ou sem a menor vocação; enquanto filhos de operários, talvez até com talento vocacional e com outras habilidades que iriam além das técnicas manuais próprias do ofício dos pais, fiquem sem oportunidades, impedidos de trilharem os caminhos de suas potencialidades.

## **Educação Integral, Estado e Ensino Primário no Brasil**

Diante do tema da Educação Integral no Brasil, marcada por modelos liberais (PESTANA, 2014) e libertários (MORIYÓN, 1989), como os governantes ao longo do século 20 pensaram a educação brasileira? Como o Ensino Formal e Primário foi ofertado ao longo dos vários governos, pelo menos desde o fim da Primeira República no Brasil?

Foi apenas na Constituição de 1934, no Art. 150, que pela primeira vez na história ficou definido que a educação seria uma das competências da União, assim, especificamente no parágrafo único, o Ensino Primário e sua oferta tornou-se uma obrigação do Estado:

O plano nacional de educação constante de lei federal [...] obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível. (BRASIL, 1934, p. 140).

Para entendermos o aparecimento do Ensino Formal e da Educação na Constituição como obrigação do Estado, devemos analisá-la sob a luz do Manifesto dos Pioneiros da Educação, que fundamentava suas pretensões nos seguintes termos:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo, sua educação integral cabe evidentemente ao Estado, a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica, para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais. (AZEVEDO, 2010, p. 44).

Mas, como o Estado não estava, nos anos 1930, em condições de prover o ensino universal nos graus iniciais, decorre que, para os pioneiros de 1932, o Estado

não poderá, decerto impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem as seus filhos uma educação de classes determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. (AZEVEDO, 2010, p. 44).

Estava claro assim, o dilema entre assumir a obrigação de prover o ensino comum para todos, de maneira igualitária e, ao mesmo tempo, declarar que o Estado não poderia fazê-lo

efetivamente e, portanto, deveria recorrer à iniciativa privada. Conforme Azevedo (2010, p. 44),

afastada a ideia do monopólio da educação pelo Estado, num país em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir sua responsabilidade exclusiva, em que, portanto, se torna necessário estimular, sob a sua vigilância, as instituições privadas idôneas, a “escola”.

Apesar de o Estado não poder assumir a “responsabilidade exclusiva” de suprir a demanda com a oferta de ensino formal, público, regular e gratuito para todos no território brasileiro, restava-lhe ainda o dever, segundo os pioneiros, “indeclinável” de regulamentar e exigir da iniciativa privada o dever de ofertar uma escola que fosse “comum” e “igual para todos”.

É nesse contexto que devemos interpretar o Art. 139 da Constituição de 1934: “Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito” (BRASIL, 1934, p. 137).

### **Escolas de Educação Integral: exceção à regra da precariedade?**

Foi a partir de um dos redatores do Manifesto dos Pioneiros, que ajudou a pressionar as novas forças políticas brasileiras a assumir, como responsabilidade do Estado, a criação e regulamentação do Ensino Básico e Comum para todos, que surgiu a primeira experiência de Educação Integral no Brasil. A Escola Parque, em Salvador, foi o projeto do ilustre educador brasileiro, Anísio Teixeira, grande divulgador das teses pedagógicas de John Dewey e da teoria pedagógica que ficou conhecida como Escola Nova.

A ideia de Anísio Teixeira, desenvolvida no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, visava uma abordagem holística da educação.

Nesse Centro, encontramos as atividades, historicamente entendidas como escolares, sendo trabalhadas nas Escolas-Classe, bem como outra série de atividades acontecendo no contraturno escolar, no espaço que o educador denominou de Escola-Parque. Na década de 1960, a fundação da cidade de Brasília trouxe consigo vários centros educacionais, construídos nessa mesma perspectiva. (BRASIL, 2009, p. 15).

Dessa forma, a escola como instituição principal da educação formal deveria buscar a formação do ser humano para vida de forma integral e, portanto, todos os aspectos deveriam

ser explorados na escola para formar um ser humano completo (o trabalhador, o artista, o desportista, o intelectual...) para a sociedade. Anísio Teixeira concebeu a escola em duas dimensões fundamentais: escola-classe e escola-parque, buscando atender as necessidades de ensino formal e da educação lúdica voltada para fruição artística e desenvolvimento intelectual, do físico e dos afetos.

Seu alcance em termos práticos foi bastante limitado, pois não passou de um modelo que não conseguiu, pelas condições sociopolíticas do Brasil, ser generalizado: “Não se trata, pois, de algo já definitivamente aceito e em processo de generalização, mas de programa, de aspiração em vias de experiência e concretização” (TEIXEIRA, 1962, p. 5).

A própria teoria pedagógica, que estava na base do modelo do Centro Educacional, já levava em conta a dificuldade em se tornar um programa educacional amplo de Estado e não ser apenas um plano piloto de um governo estadual ou municipal. Estava implícito o temor, devido às condições sociais e políticas do país, por parte de Anísio Teixeira, que seu modelo de Educação Integral pudesse se tornar um mero “remédio circunstancial”: “Caso o permitam as circunstâncias, a experiência em desenvolvimento em Salvador, Bahia, poderá constituir o passo inicial de um esforço que não seja apenas um remédio circunstancial, mas a própria solução do problema de educação primária comum do Brasil” (TEIXEIRA, 1962, p. 6).

Esse temor se confirmou: a primeira experiência de Educação Integral no Brasil, além de não ter sido generalizada e sistematizada, tornou-se, pelo descaso dos governantes e a ausência de políticas de Estado para a educação, uma tentativa frustrada de corrigir as falhas das escolas de ensino parcial. A solução para superar a precariedade da educação primária no Brasil não se concretizou, como desejava seu idealizador.

### **O problema da Educação Integral no Brasil: o antídoto da oferta parcial?**

Os programas educacionais no Brasil, em geral, se mostraram mais preocupados em atender às necessidades econômicas e sociais das populações carentes e, como tal, as questões pedagógicas e metodológicas foram relegadas para segundo plano.

No Brasil, a concepção de Educação Integral passou a ter um caráter muito mais assistencialista do que educacional. Devido ao entendimento de que a educação deveria, sobretudo no Brasil, contribuir para a diminuição da pobreza e da miséria e, apenas num segundo momento, se preocupar com técnicas e metodologias pedagógicas mais sofisticadas. Esta é a ideia central da tese de doutorado de Eveline Algebaile a respeito da Educação Básica como um todo:

Discute-se, nesse caso, que a ampliação instrumental das funções da escola, especialmente mediante a migração de tarefas do âmbito da política social, que muitas vezes têm sentido apenas simbólico, é feita em detrimento tanto de aspectos fundamentais a uma educação escolar de qualidade, quanto da expansão da esfera pública em outros âmbitos de ação do Estado. (ALGEBAILLE, 2004, p. 11).

A Educação Integral no Brasil teve como característica principal suprir a deficiência histórica do Estado como provedor do Direito à educação. Isso se deve principalmente pela demora do Estado brasileiro em assumir a educação como seu dever, o que só aconteceu plenamente na Constituição de 1988.

Como visto, apenas em 1934 o ensino primário tornou-se uma responsabilidade do Estado, muito devido à pressão do Movimento dos Pioneiros. E apenas em 1946 que o Estado assume integralmente a sua oferta. Como consta no Art. 168 da Constituição de 1946: “ I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II – o ensino primário oficial é gratuito para todos, o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (BRASIL, 1946, p. 88).

Contudo, os marcos legais para efetivar a universalização da educação primária, em parâmetros que estabelecessem patamares mínimos de qualidade, só foram implantados a partir da LDB/1996 sob a luz da Constituição de 1988, isso segundo Eveline Algebaile:

além de evidenciarem a vigência de jornadas bastante reduzidas em território nacional, indicam o quanto a composição dessas jornadas se realizava, ao longo de todo esse tempo, conforme parâmetros que podiam significar importantes perdas para as atividades de ensino. Tudo isso mostra que a história da expansão compreende uma face de reduções e encurtamentos que não pode ser desprezada. (ALGEBAILLE, 2004, p. 88).

Foi assim que, com a definição de jornada diária com o mínimo de 4 horas, regulamentada na LDB de 1996, formalizado em lei o que ocorria até então no Brasil sem nenhuma regulamentação ou uniformidade, passou a ser utilizado como norma do ensino regular. Foi a partir daí que o termo Educação Integral passou a ser utilizado para as escolas que ultrapassassem essas 4 horas e tivessem, no mínimo, uma jornada de 7 horas diárias. Por essa perspectiva, o termo integral perdeu o sentido original de propostas de educação que buscavam romper com as fronteiras artificiais entre os saberes, entre separação de trabalho manual e intelectual e que propunham uma educação holística para promoção dos seres humanos em todos os seus aspectos vitais.

O *integral* passou a significar uma simples ampliação da carga horária diária, deixando para segundo plano os requisitos de abordagem pedagógica das propostas de Educação Integral históricas, tanto da vertente liberal quanto da libertária. Em outras palavras, como o Estado só conseguia cumprir seus marcos legais de universalização do ensino primário se eles fossem baseados no mínimo de 4 horas diárias, para ampliar a capacidade de vagas nas escolas primárias, a Educação Integral no Brasil passou a ter um caráter de projetos diferenciados para dotarem de qualidade a oferta mínima atendida pelos poderes públicos:

a lenta expansão da oferta no nível mais elementar do ensino se mostra implicada com certo tipo de “robustecimento” da escola, ou seja, com uma expansão da esfera escolar que, na verdade, permite ao Estado dissimular suas ausências e omissões e operar novas perdas de direitos sociais e, particularmente, do direito à educação. (ALGEBAILÉ, 2004, p. 11).

É nesse sentido que a Educação Integral nunca foi um projeto universalizante, e sim, pontual, particular e específico de épocas, fruto de projetos políticos limitados para estados, municípios, ligada à iniciativa de políticos e dependente de esforços de educadores extraordinários. Mesmo quando foi encampado pelo estado (RJ), no caso dos CIEPs<sup>3</sup>, ou pela União, com os CAICs<sup>4</sup>, que apesar do alcance mais amplo, ainda assim, era reduzido e com características de exceção e não de regra, como deveriam ser as políticas educacionais: sistemáticas e do Estado. As experiências de Educação Integral padeciam, assim, do mesmo mal que afetava o ensino formal como um todo.

E é, em boa parte, nesse sentido, que a expansão da oferta educacional se “antecipa” à ação planejadora do Estado. [...] É nesse sentido que ela parece “fugir sistematicamente” ao controle, constituindo realidades diferenciadas, aparentemente movidas por um dinamismo próprio que, só posteriormente, vão sendo enquadradas em um sistema formal e, muitas vezes, sob a forma de uma adaptação formal forçada (ainda que precária e superficial) das realidades particulares a uma organização sistêmica “de cima” e delineada conforme uma lógica “externa” à realidade em questão. (ALGEBAILÉ, 2004, p. 69).

---

<sup>3</sup> “Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, implantados por Darcy Ribeiro nos anos 1980 e 1990, seguem a mesma tendência iniciada por Teixeira. Para a implementação do programa dos CIEPs (1983-1986/1991-1994), o antropólogo reconhecia as dificuldades do Brasil em incorporar os setores populares na agenda de benefícios sociais. Diante disso, Ribeiro defendeu os ideais de Teixeira e colocou na escola pública de tempo integral a expectativa positiva de alterar a tradição elitista e ampliar o alcance do bem-estar a um número mais expressivo de receptores” (PESTANA, 2014, p. 32).

<sup>4</sup> “Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) [a partir de 1990], experiências realizadas em áreas metropolitanas do território nacional. Na mesma época, no Estado de São Paulo, desenvolveu-se também o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC - 1988), que fornecia, por meio de convênio, recursos e financiamento às prefeituras para apoiar experiências de ampliação do tempo escolar. No entanto, essas políticas públicas que se configuraram como programas educacionais não vingaram de forma consistente e duradoura, assim como as escolas-classe e escolas-parque de Anísio Teixeira” (PESTANA, 2014, p. 32).

A educação integral no Brasil, portanto, caracterizou-se por tentar compensar a precariedade do Estado em atender as demandas do direito à educação. Dessa forma que, em geral, os projetos e programas de Educação Integral tiveram um apelo mais assistencial que educacional, mais de remediar do que de formar um novo ser em seus aspectos lógicos, morais, culturais e físicos.

### **Educação Integral na Contemporaneidade**

É nessa perspectiva que podemos perceber melhor a tônica do Programa Mais Educação, que não só evidencia na prática a incapacidade do Estado de assumir suas responsabilidades constitucionais, solicitando a ajuda das parcerias privadas, das comunidades e ONGs; retirando do papel do Estado também sua função sistematizadora, eximindo-se de coordenar centralmente as ações, para que cada região, comunidade ou escola se moldasse de acordo com suas capacidades técnicas e mobilizadoras.

E assim como a escola pública cumpriu mais um projeto assistencialista que educacional, as propostas de educação integral também sofreram com os mesmos problemas. Foram raros os projetos de educação integral que visaram aplicar uma pedagogia holística com os educandos, a tônica residiu em diretrizes que apenas ampliaram a carga horária dos estudantes e separavam o tempo de ensino regular e o tempo de educação lúdica, voltada para oficinas de artes, artesanatos ou para a prática de esportes, mesmo que isso significasse atingir os outros aspectos da formação humana que não apenas os do ensino, o que se viu foi a ênfase na duração da assistência da escola às famílias carentes. Isso, apesar de importante, no contexto brasileiro de miserabilidade, marcou um ponto de inflexão no entendimento da Educação Integral no Brasil. Como a universalização do Ensino Fundamental no Brasil foi conseguida com vistas a atender critérios meramente quantitativos, em muitos casos, enxertavam alunos/as em quatro turnos de 4 horas, enquanto alunos da manhã saíam por um portão, alunos da tarde entravam pelo outro. A educação básica no Brasil, até o momento, foi operacionalizada por marcos legais deficitários com critérios meramente quantitativos.

Diante desse contexto, a Educação Integral seria um complemento ao atendimento parcial, e visaria, com o aumento da carga horária, o básico: o mínimo de refeições diárias e o cuidado das crianças enquanto os pais trabalhavam. Em outros termos, seriam escolas com ensino regular em um período, acrescida da função de reforço escolar (atualmente com enfoque em língua portuguesa e matemática) no outro. A concepção de Educação Integral, em

suas principais efetivações no Brasil, não possibilitou a formação de seres humanos completos, nem desenvolveu as múltiplas faculdades, habilidades e competências de forma globalizante e integrada.

É óbvio que motivos não faltavam para os governantes adotarem essas diretrizes mais assistenciais que educacionais, pois a pobreza e a miséria assolavam (e ainda assolam), e a desigualdade social ainda persiste como problema principal do Brasil desde os tempos coloniais. Mas, a questão que se coloca é que, essas experiências governamentais paliativas ressignificaram nosso entendimento sobre o que vem a ser Educação Integral, tanto que quando comparamos a utilização do termo integral atualmente, não encontramos eco com as concepções de Educação Integral libertária e nem liberal. Na contemporaneidade, *integral*, passa-nos a ideia de ampliação do tempo de atendimento escolar, sendo exceção, suprindo a deficiência do atendimento parcial, que é a regra. Quando o programa ou projeto de Educação Integral abrigava também problematizações pedagógicas, por imposição da estrutura social, arquitetônica e da falta de planejamento orçamentário, tais diretrizes educacionais não saíam do papel ou, quando se tornavam ações concretas, se desconfiguravam quase que completamente. Grosso modo, foi isso que aconteceu nos CIEPs e nos CAICs.

### **Considerações finais**

Para Anísio Teixeira, quando foi implantada a escola Parque, já havia uma distinção clara entre Educação Integral e Educação de Tempo Integral, que se opunha à educação de tempo parcial. Mas parece que desde então a confusão se fez presente, principalmente depois das últimas experiências dos CIEPs e CAICs.

O sentido de Educação Integral que buscava uma pedagogia holística foi perdendo espaço em vistas das dificuldades do Estado brasileiro em cumprir suas obrigações básicas de universalização do Ensino Primário (Fundamental) e, progressivamente, do Secundário (Médio). A Educação integral plasmou-se na forma de sentido estrito da duração de dois períodos, o *integral* passou a expressar uma extensão do tempo parcial, ignorando o plano pedagógico de transpor as separações artificiais dos vários campos do saber em um todo coerente e amplo para a formação do ser humano, como expressava o significado original do termo *integral*.

À luz dos novos estudos e pesquisas (PAIVA; AZEVEDO; COELHO, 2014), o modelo de Educação Integral que desponta nesse novo milênio parece estar reduzido à simples ideia de ampliação da carga horária dos estudantes, com ênfase no combate aos

fatores de riscos e na vulnerabilidade social dos jovens de periferia no Brasil. Mas, se antes os projetos e programas de Educação Integral não alcançaram abrangência e caracterizavam-se como antídotos à precariedade das escolas, atualmente, o Estado, pela lógica neoliberal, está sendo desresponsabilizado de assumir seus deveres. Se na década de 1930 alegava-se que só o Estado não seria suficiente para superar os atrasos seculares, hoje, apesar dos deveres do Estado estabelecidos em lei, eles são vistos, em geral, por nossos dirigentes, como anacrônicos e defasados diante do imperativo categórico econômico.

E isso se dá com um agravante, se antes o Estado havia relutado em assumir suas responsabilidades, e muito tardiamente, quando as assumiu, o fez mais em um sentido assistencial que educacional, por meio de marcos legais que, embora desprovidos de parâmetros de qualidade, ainda sim, não necessariamente chegaram a ser efetivados. Hoje em dia, ocorre de forma diferente, o Estado ignora seus deveres constitucionais tornando-os inviáveis por leis que imobilizam e impossibilitam os governos de investirem em educação e, portanto, de cumprirem suas responsabilidades constitucionais. O exemplo mais cabal desse itinerário neoliberal foi dado pela Emenda Constitucional n. 95 de 15 de dezembro de 2016, que impossibilita os poderes executivos (federais, estaduais e municipais) de criar ou aumentar as despesas durante 20 anos, incluindo as com educação, acima dos limites estabelecidos no exercício anterior.

Dessa forma, no Brasil, a Educação Integral se encontra hoje reduzida à educação em *tempo* integral, sendo a duração o componente principal das experiências de *Educação Integral* no país. Se a meta do Estado era, até os anos 90, construir escolas mesmo sem parâmetros mínimos de qualidade, atualmente, o que está em voga é o aproveitamento “eficiente” do espaço escolar de modo a abrigar alunos de um turno no contraturno com projetos de voluntariado sobre a responsabilidade de cada gestor escolar (MEC, 2017).

Em suma, se a Educação Integral perdeu seu sentido holístico ao dar enfoque no tempo já desde as primeiras experiências e modelos inspirados na Escola-Parque de Anísio Teixeira, atualmente esse processo se agravou, pois não só tornou-se um paliativo para precariedade como também uma desculpa para que o Estado, em sua desidratação neoliberal, não tenha mais que se preocupar com a qualidade, deixando que a livre-concorrência, as forças de mercado, a ação de líderes comunitários, ONGs e empresas assumam as responsabilidades com a educação, sendo a qualidade um produto raro que será ofertado, em geral, por uma empresa privada e não pela escola pública. E como escreveu muito bem Algebaile (2009, p. 241), não é que a educação pública perdeu a qualidade quando buscou a

universalização da oferta da Educação Básica, exceto em zonas específicas dos grandes centros, a escola pública brasileira nunca foi pautada pela qualidade.

A diferença agora é que a Educação Integral não só se tornou um paliativo à precariedade do ensino público formal no Brasil como também um pretexto para que o Estado, por meio do Programa Mais Educação, se exima de coordenar globalmente as ações, construir, ampliar, adequar os espaços e se desresponsabiliza de prover os profissionais deixando as contratações a cargo dos gestores de cada escola, que com poucos recursos devem selecionar e convencer “voluntários”, “mediadores” e “facilitadores” a executarem as etapas do Programa Novo Mais Educação (MEC, 2017). Outro importante componente desse esvaziamento programado do Estado é a participação da iniciativa privada, como o exemplo do Centro de Referências em Educação Integral, que recebe patrocínios de grandes empresas como Itaú e Natura.

A concepção contemporânea, assim chamada por Simone Freire Paes Pestana em seu estudo sobre a Educação integral (PESTANA, 2014), não é de fato uma concepção no sentido de proposta pedagógica, constitui antes, uma aliança entre setores privados e públicos para socorrer crianças e jovens vulneráveis de periferias, contando para isso, basicamente, com doações e empenho de benfeitores, voluntários e da participação do terceiro setor com enfoque na ampliação da carga horária dos alunos na escola. Nessa perspectiva neoliberal, as metas do PNE – Plano Nacional de Educação acerca da Educação Integral, mesmo na atual configuração que enfatiza o *tempo* em detrimento da formação holística, estão cada vez mais distantes de serem concretizadas (PNE, 2014).

Na lógica neoliberal, o Estado não é mais o provedor da educação, ele é apenas um indutor, portanto, a Educação Integral no Brasil continua sendo um paliativo, mas não do Estado, pois ele agora apenas induz a sociedade civil a assumir as responsabilidades com a educação que antes pertencia exclusivamente a ele, se não na sua total oferta e controle, no seu direcionamento programático, na sua orientação pedagógica, na regulação das práticas e na fiscalização pública de seus resultados.

## Referências

ALGEBAILLE, E. B. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALGEBAILLE, E. B. **Escola pública e pobreza**: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense,

Niterói, 2004. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/17664>. Acesso em: 15 set. 2021.

AZEVEDO, F. de *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932)**. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BAKUNIN, M. **A instrução integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.

BEER, M. **História do socialismo e das lutas sociais**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Edições Técnicas, 2012. (Coleção Constituições Brasileiras, v. 3). Disponível em: <https://bit.ly/35BvlpZ>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Edições Técnicas, 2012. (Coleção Constituições Brasileiras, v. 5). Disponível em: <https://bit.ly/2DafZWa>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Edições Técnicas, 2012. (Coleção Constituições Brasileiras, v. 7). Disponível em: <https://bit.ly/2OFdjp7>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dez. de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2O9ideK>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, 25 de jun. 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, jun. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2Obk7eO>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: <https://bit.ly/2KOGefE>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**: Caderno de Orientações Pedagógicas Versão 1. Brasília, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2ri0XLY>. Acesso em: 20 nov. 2021.

HOBBSAWM, E. J. **Era das Revoluções 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

MORIYÓN, F. G. (org.) **Educação libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D. S. de; COELHO, L. M. C. da C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escola. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 47-58, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18892>. Acesso em: 20 nov. 2021.

PESTANA, S. F. P. Afinal, o que é educação integral. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, jan./jun. 2014. Doi: 10.20500/rce.v9i17.1713. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1713>. Acesso em: 20 nov. 2019.

PORTILHO, D. B. **Releitura da concepção de educação integral dos CIEPs: para além das caricaturas ideológicas**. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difel, 1979.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, A. S. Uma experiência de educação primária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962. Disponível em: <https://bit.ly/2pOQ9Ek>. Acesso em: 20 nov. 2019.

Submetido em 7 de novembro de 2021.

Aprovado em 10 de janeiro de 2022.