

EDUCAÇÃO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: DILEMAS PARA A AUTONOMIA FEDERATIVA DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

Resumo

A escola em/de tempo integral requer um processo político, pedagógico que reconheça a importância dos saberes formais e não formais, a construção de relações democráticas, diálogo constante entre os sujeitos dentro de seus espaços e tempos e as várias demandas que essa configuração de modalidade de ensino nos propõe, ou impõe, na autonomia que os sistemas de ensino dispõem à gestão. A problemática desse trabalho acontece nas variantes em que, esta, ocorre de acordo dialeticamente nos sistemas nacional e subnacionais do Estado brasileiro. O objetivo desse trabalho é identificar, dentro da legislação vigente, o amparo da educação de tempo integral em nosso país, diferenciando terminologias e aspectos que a tornam realidade nos sistemas educacionais federativos por meio de análise documental e políticas públicas convergentes com a temática.

Palavras-chaves: Educação de tempo integral. Políticas públicas. Federalismo.

A educação integral, no Brasil, caminhou por vertentes diferentes e com variadas interpretações nas diferentes correntes pedagógicas educacionais brasileiras, principalmente nas décadas de 1920 e 1930 (**grifo nosso**). As próprias nomenclaturas de “Educação Integral” e “Educação em/de Tempo Integral” nos trazem, até os dias de hoje, certa dificuldade de compreensão pela distorção e entendimento destas dinâmicas em nossa cultura, principalmente com a recente extensão das horas na escola e da concepção à integralidade de formação que concebe à garantia de cidadania.

O objetivo principal desse trabalho é elucidar a distinção conceitual e identificar o arcabouço legal recente que norteia essa modalidade de oferta do direito à educação.

O principal documento institucional normativo à oferta educacional como política e direito social no Brasil pode-se reconhecer no artigo 6º da Constituição Federal Brasileira de 1988 que define a educação como direito social de primeira ordem “São direitos sociais a **educação**, a saúde, trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a

previdência social e a proteção” (BRASIL, 1988 – grifo nosso).

Dessa forma, podemos reconhecer que a formação integral e ampla do indivíduo está para além da vertente contempla a educação formal atribuindo ao Estado a obrigação de garantir esse direito sem desagregá-lo de outras dimensões também importantes e relevantes à plena cidadania.

No que tange à organização da educação nacional, temos como princípios que garantem a organização dos sistemas de ensino em cada nível da federação regulada na CF 1988, no art. 211 que regula “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” e na LDB, art. 15 a garantia de autonomia a esses para sua autogestão “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira observadas às normas gerais de direito financeiro público”.

Desse modo, temos dois importantes dispositivos legais que garantem a condição de organização sistêmica, a autonomia e a colaboração federativa na gestão dos sistemas.

Todas essas dimensões dos direitos sociais pela complexidade que se realizam, dialeticamente, dialogam e interagem entre si e com o coletivo, ampliando de forma qualitativa os espaços e tempos, favorecendo uma formação integral e intersetorial à plena autonomia e cidadania individual e coletiva.

A educação integral, de acordo com Paro (2009), como concepção, visa à formação do sujeito em várias dimensões. De acordo com essa perspectiva é impossível desvencilhar o indivíduo de suas esferas: cognitiva, afetiva, física, social, histórica, estética, ética buscando assim uma integralidade articulada de dimensões que compõe a existência individual e coletiva. Para além dessas complexidades, compreendemos ainda, os direitos de cidadania que também se articulam à formação integral ampliando, assim, o entendimento de formação integral do sujeito.

Em se tratando da “educação **em tempo** integral”, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96, BRASIL, 1996), ressalta em seu artigo 34, parágrafo segundo:

Artigo 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente **em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A educação em/de tempo integral que, historicamente, foi proposta por Anísio Teixeira (2007) como precursor desses ideais, e, aliado a outros escolanovistas de sua época, iniciou, em nosso país, debates a essa tipologia de oferta aliada às diferentes correntes políticas e filosóficas, destacando-se dentre elas a corrente liberal, da qual ele possuía uma forte influência. Conforme consta nos estudos de Chagas (2012), Anísio Teixeira acreditava que se a criança permanecesse em tempo integral na escola diminuiria os elevados níveis de evasão escolar e repetência que estavam associados à pobreza, defendia também que o desenvolvimento do país não teria outro caminho que não fosse à educação como prioridade às políticas sociais.

Essa clara distinção, até aqui delimitada, contudo não é possível ser percebida com coerência conceitual e instrumental em diferentes textos institucionais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) onde, por vezes, é possível identificar os termos (educação integral e educação de tempo integral) referindo-se à modalidade da oferta, sem a devida distinção teórica e de concepção às práticas e de implementações de políticas.

Orientações institucionais mais recentes apontam “Educação Integral - texto referência para o debate nacional” (BRASIL, 2009, p. 6) a seguinte definição:

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem.

Destacamos ainda que, existem ordenamentos jurídicos que estabeleceram estratégias de efetivação da educação integral evidenciados no Plano Nacional de Educação - PNE (2014). Atentamos que houve um avanço da LDB, do PNE de 2001 e do mais recente plano decenal no sentido de reconhecer, valorizar e fomentar a educação integral e para, além disso, apresenta uma educação em/de tempo integral no Ensino Fundamental e Educação Infantil, apresentando progressivamente a jornada escolar para um período de, no mínimo, sete horas diárias e incentivando a preferência de atendimento gradativo às comunidades mais vulneráveis.

Contudo, esses e outros instrumentos normativos institucionais do Estado

Brasileiro não deixam claro como se qualificar essa extensão de carga horária do aluno na escola, para além do currículo formal já estabelecido de maneira que não se torne simplesmente uma extensão de carga horária para a realização dos habituais currículos realizados pelos sistemas.

Na recente reforma do ensino médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) ao propor os itinerários formativos, podemos reconhecer uma possibilidade de extensão de carga horária nessa etapa de ensino, mas pouco diversifica a dinâmica e estruturação curricular no sentido de potencializar outras práticas pedagógicas e didáticas com vistas a oportunizar uma intersectorialidade e diversificação estrutural da oferta educacional.

Destaca-se no PNE (2014), meta 6, e em particular a estratégia 6.2, a extensão de horas do estudante na escola com critérios específicos, oportunizando, primeiramente crianças de camadas sociais mais necessitadas, crianças menores que possuam famílias com renda mais baixa e para crianças as quais os pais trabalham o dia todo fora de casa. Nesse sentido, o PNE (2014) propõe uma educação de tempo integral voltada não somente à escolarização, mas principalmente, ao assistencialismo social.

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2014)

Corroborando, em parte, com essa ideia, porém, com uma consciência de integralidade do estudante, Brandão (2009, p. 106) apresenta uma proposta de escola em/de tempo integral que se justificaria pelo fato de proporcionar:

Tempo acrescido de exposição ao universo escolar, sobretudo às crianças das camadas populares, cujas famílias de origem não tiveram acesso à escolaridade fundamental para apoiá-las no acompanhamento das atividades escolares; recurso para a orientação do estudo (estudo dirigido) – nas leituras, nos processos de fixação da aprendizagem, na utilização de recursos para o aprimoramento da linguagem – resumos, sínteses e resenhas; condições de atendimento diferenciado a grupos com habilidades ou dificuldades específicas; condições para o desenvolvimento no espaço escolar de trabalhos em equipe e projetos coletivos de professores e alunos, envolvendo grupos de diferentes faixas etárias; condições para a habilitação dos estudantes em estratégias de pesquisa (bibliográfica e/ou temática, seja nas bibliotecas ou na internet) sob a orientação de professores; condições para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares combinados com as áreas de artes, educação física, etc.; condições para práticas desportivas e culturais que ofereçam recursos específicos e de qualidade em áreas em que normalmente não estão disponíveis, como é o caso dos bairros onde vivem muitos setores das camadas populares.

Lunkes (2004, p. 6) apresenta dois apontamentos que divergem nas abordagens

que a escola em/de tempo integral se propôs: “se localiza no extremo social oposto àquele de sua origem, tanto no que se refere à clientela como à mantenedora”, uma vez que antes as escolas de tempo integral eram particulares e visavam à educação das elites, sendo por elas mantidas e, agora, há, também, escolas de tempo integral que são públicas e visam à educação das classes populares.

Há evidências de que a ideia de formação integral ou em/de tempo integral, no Brasil, antecede à própria escola pública, e tem origem nos internatos particulares criados para atender aos filhos das pessoas abastadas que neles procuravam preservar seu *status quo* (PARO, 1988).

Portanto, educação integral e educação em/de tempo integral não garantem efetivamente a integralidade do indivíduo. Ambas, por vezes, até divergem, visto que, o fator “tempo” maior na escola, não garante uma formação integral do sujeito se a escola, assim, não se propõe. Tampouco, a escola de ensino regular pode, ou não garantir essa integralidade.

Essas variáveis são absolutamente passíveis de debate nas políticas públicas e relações intergovernamentais pois não é possível reconhecer de maneira absoluta uma orientação de princípios que norteiam essas políticas e seus sentidos à implementação proposta de escola em/de tempo integral, inclusive no que se refere a orçamentos e financiamentos para que esta modalidade de ensino dada também a complexidade federativa na oferta da educação pública e as competências comuns que se estabelecem na lei.

O PNE (2014), em relação aos demais ordenamentos jurídicos apresentados até então, avança ao apresentar a educação em/de tempo integral não apenas para o ensino fundamental e educação infantil, mas também, para as escolas do campo, comunidades indígenas, quilombolas, garantindo também sua oferta para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Nessa perspectiva, considera-se a amplitude da jornada estendida do indivíduo na escola como forma de contato com o conhecimento em vários âmbitos: culturais, artísticos, literários, sociais, acadêmicos, corporais, emocionais, e, tantas outras dimensões que as relações possam contribuir para o crescimento educacional do indivíduo no cotidiano escolar.

O início de uma discussão em constituir uma educação de base com uma extensão do horário de aulas tem se revelado como uma política de ação pública relevante às políticas educacionais. Porém, resgatar o debate da autonomia dos sistemas,

do processo de gestão democrática, bem como a qualidade pedagógica do processo de implantação dessa modalidade de ensino considerando-se, principalmente, a intersectorialidade e compreensão integral e diversificada do currículo requerem atenção à articulação e colaboração interfederativa que favoreça o desenvolvimento de cada ente público, bem como dos cidadãos na garantia de seus direitos, inclusive o direito à educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Artigo 6º. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 26/5/2018.

_____. Ministério de Educação. **Decreto - lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. 2007.

_____. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 1996.

CHAGAS, M. A. M. [et al]. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 72 a 81.

PARO, V. H.; FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. R. Viabilidade da escola pública de tempo integral. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.10,29p.86-99, abr.1988.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. DA COSTA (Orgs.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP ET Alti, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.