

EDUCAÇÃO INTEGRAL, TEMPO E ESPAÇO: PROBLEMATIZANDO CONCEITOS

INTEGRAL EDUCATION, TIME AND SPACE: PROBLEMATIZING CONCEPTS

EDUCACIÓN INTEGRAL, TEMPO Y ESPACIO: PROBLEMATIZANDO CONCEPTOS

Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis^I

Celso Mendes Ferreira da Silva^{II}

^IUniversidade Estadual de Campinas, São Paulo – Brasil. E-mail: anasqa@unicamp.br

^{II}Universidade Estadual de Campinas, São Paulo – Brasil. E-mail: celendes@gmail.com



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

A educação integral, a despeito de ser tema de agenda de política pública há algumas décadas, ainda carrega consigo disparidades referentes ao seu conceito. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo problematizar não só os conceitos de educação integral, mas também as categorias tempo e espaço constantes nas revistas *Em Aberto*, organizadas e publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de números 80 (2009) e 88 (2012), respectivamente intituladas “Educação Integral e tempo integral” e “Políticas de educação integral

em jornada ampliada”. A metodologia é pautada na análise de conteúdo de Bardin, respeitando as etapas de pré-análise (*corpus* da pesquisa formado pelos textos presentes nos periódicos); exploração do material (leitura dos textos com a codificação de dados, escolhendo as unidades de registro para categorização); e tratamento e interpretação dos resultados, tendo como base a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani. O trabalho revela multiplicidade conceitual convergente e divergente, que provoca discussão sobre uma concepção crítica de educação integral.

Palavras-chave: Educação Integral. Pedagogia Histórico-Crítica. Análise de Conteúdo.

Abstract

Despite being the subject of public policy agenda for some decades, integral education still carries disparities related to its concept. Thereby, this article aims to problematize not only the concepts of integral education, but also the categories time and space contained in the magazines Em Aberto. They were organized and published by the National Institute of Educational Studies Anísio Teixeira (INEP), numbers 80 (2009) and 88 (2012), respectively, entitled “Educação Integral e tempo integral” and “Políticas de educação integral em jornada ampliada”. The methodology is based on Bardin’s content analysis, following the steps of pre-analysis (corpus of the research formed by the articles in the journals); material exploration (reading of the texts with encoding of data by choosing the registration units for categorization); and processing and interpretation of results, based on Saviani’s Historical-Critical Pedagogy. The study reveals convergent and divergent conceptual multiplicity, provoking a discussion about a critical conception of integral education.

Keywords: Integral Education. Historical-Critical Pedagogy. Content Analysis.

Resumen

La educación integral, aunque sea un tema de agenda de políticas públicas hace algunas décadas, lleva, todavía, disparidades relacionadas a su concepto. Así, este artículo tiene como objetivo problematizar no sólo los conceptos de educación integral, sino también las categorías tiempo y espacio contenidas en las revistas Em Aberto, organizadas y publicadas por el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación Anísio Teixeira (INEP) número 80 (2009) y 88 (2012), respectivamente intituladas “Educação Integral e tempo integral” y “Políticas de Educação integral em jornada ampliada”. La metodología se basa en el análisis de contenido de Bardin,

respetando las etapas de pre-análisis (corpus de la investigación formado por los textos en los periódicos); la exploración de materiales (lectura de los textos con la codificación de datos eligiendo las unidades de registro para categorización); y el procesamiento e interpretación de los resultados, basado en la Pedagogía Histórico-Crítico de Saviani. El trabajo revela la multiplicidad conceptual convergente y divergente, que provoca una discusión acerca de la existencia o no de una concepción crítica de educación integral.

Palabras clave: *Educación Integral; Pedagogía Histórico-Crítica; Análisis de Contenido.*

1 INTRODUÇÃO

Muitas são as possibilidades de se pensar e organizar a educação integral; a despeito de ser tema de agenda de política pública há algumas décadas, ainda carrega consigo uma diversidade conceitual dispare reclamando atenção.

Vários autores trataram o conceito de educação integral de forma a salientar uma visão global e ampla, rompendo com uma discussão meramente conteudista sem propósito formativo, a exemplo de Cavalieri (2002), Saviani (2010) e Anísio Teixeira (1959); nessa perspectiva, para Paro (2009, p. 13) “Educação integral, em última instância, é um pleonasma: ou a educação é integral, ou então, não é educação”. De acordo com Cegalla (1995), o pleonasma é figura de linguagem a ser discutida dentro da estilística, sendo resultado do “emprego de palavras redundantes, com o fim de reforçar ou enfatizar a expressão” (CEGALLA, 1995, p. 550); não é, de imediato, condenável e configura com harmonia em textos poéticos, a exemplo de “o seu leito era de *pedra fria, pedra dura*” (CEGALLA, 1995, p. 550) sendo os viciosos aqueles condenáveis como “entrar pra dentro, subir pra cima, *produzir bons produtos*” (CEGALLA, 1995, p. 550).

Daí porque, acrescer à ideia de Paro (2009), o adjetivo “vicioso”, para demarcar de qual educação falamos, qual educação defendemos, vale dizer, só é defensável, compreensível e aceitável, aquela educação que seja integral, considerando uma totalidade de relações sociais e políticas, nenhuma outra, sendo condenável pensar ou querer uma diferente, muito embora seja possível.

Nosso posicionamento e o de Paro (2009) vão ao encontro do que destacou Saviani (2011) como educação na Pedagogia Histórico-Crítica, teoria que vem estruturando desde 1984. Para este autor a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza

humana, a produção contínua de sua existência por meio do trabalho – transformação da natureza – enquanto uma ação intencional. Nesse sentido, o trabalho se divide entre material, isto é, aquele que garante a subsistência da humanidade; e não-material, a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades: a produção do saber.

O trabalho não material deve também ser decomposto em duas modalidades: aquele em que o produto se separa do produtor, livros e objetos artísticos, por exemplo, e aquele em que o ato de produção está imbricado no ato de consumo, como é o caso da educação, pois uma aula – atividade de ensino – é ao mesmo tempo produzida pelo professor e consumida pelo aluno. Nas palavras de Saviani:

A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. (SAVIANI, 2016, s/n).

Baseado no pensamento marxista, Saviani (2011) entende que o homem se distingue ao adaptar a natureza ajustando-a às suas necessidades de forma a garantir seu lugar no contexto sócio-histórico, em que a educação é “setor fundamental para todo o desenvolvimento que preconiza o homem como sujeito central” (p.92). Para Pattaro e Machado (2014, p. 124) “Esse caráter de mediação e de integralidade, tanto do ser humano, quanto de sua realidade composta pelas relações sociais e suas contradições, comportam os ideais da educação integral”, na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica.

Reconhecendo, portanto, que existem dissensos a respeito do conceito de educação integral, os quais apontaremos no desenvolvimento do texto, e assumindo o conceito de educação presente na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011), que nos leva a confirmar ser pleonasma vicioso falar em educação integral, o objetivo deste trabalho é problematizar não só os conceitos, mas também as categorias tempo e espaço, referentes à educação integral, constantes nas revistas *Em Aberto*, organizadas e publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de números 80 (abril/2009) e 88 (julho-dezembro/2012).

Para tanto, nos pautamos na análise de conteúdo de Bardin (2011), respeitando as etapas de pré-análise, exploração do material bem como de tratamento e interpretação dos resultados.

No que tange à pré-análise, realizamos a “leitura flutuante” das revistas que selecionamos, garantindo a representatividade do universo discutido, formado pelas variáveis *tempo* e *espaço*, considerando também a regra de homogeneidade da autora, que preconiza a necessidade de coletas e técnicas semelhantes em casos sobre o mesmo tema.

Na etapa de exploração do material, agrupamos os dados nas três categorias, também entendidas como nossas unidades de registro, quais sejam: “educação integral” (conceito principal), “tempo” e “espaço” (conceitos correlatos).

Por fim, para o tratamento e a interpretação dos resultados, assumiu-se um procedimento exploratório de maneira a se buscar inferências, tendo como referencial teórico a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2011), no caminho da interpretação daquilo que pode ter um significado de possibilidades ou de limites para a educação integral no contexto das discussões teóricas e nas experiências concretas expostas nos artigos; mas também, e com maior ênfase, uma procura do que pode vir a ser um paradoxo das análises existentes nos textos: uma (algumas) concepção (ões) de educação que já contenha a *integralidade* da formação em sua essência, variando nas formas e nos contextos de aplicação das teorias e métodos pedagógicos, além das condições julgadas como necessárias para a sua implementação enquanto política pública educacional configuradas nas categorias *tempo e espaço*.

No próximo tópico apresentaremos os conceitos e elementos levantados nos periódicos para, em seguida, discuti-los à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, finalizando com reflexões acerca do que foi levantado ao longo do texto.

2 CONCEITOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E CATEGORIAS TEMPO E ESPAÇO PRESENTES NOS PERIÓDICOS EM ANÁLISE

Conforme mencionamos anteriormente, serão objeto deste trabalho, duas edições da revista *Em Aberto*, a de número 80, intitulada “Educação integral e tempo integral” organizada, por Lúcia Velloso Maurício, com oito artigos e a outra, de número 88, intitulada “Políticas de educação integral em jornada ampliada”, organizada por Gesuína de Fátima Elias Leclerc e Jaqueline Moll, contendo onze artigos.

Destacamos a seguir os autores e os conceitos e elementos por eles utilizados.

2.1 Revista *Em Aberto*, n.º 80 , “Educação integral e tempo integral”

Lúcia Velloso Maurício (2009) escreve o primeiro artigo da revista *Em Aberto*, n.º 80, chamado “Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral”.

A concepção de educação integral, partilhada pela autora, é aquela que “[...] reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto” (MAURÍCIO, 2009, p. 26).

Além disso, Maurício (2009) ressalta que não deve haver hierarquia do aspecto cognitivo sobre o afetivo ou social, por exemplo. Já a unidade de registro *tempo* é tratada pela autora como uma necessidade à igualdade de condições educacionais, pois: “é necessário tempo de permanência na escola – tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para exercer direitos e deveres de cidadão” (MAURÍCIO, 2009, p. 26); e o *espaço*, como uma consequência do tempo: “Demanda de tempo traz como consequência a necessidade de espaço. São necessárias instalações adequadas [...]” (MAURÍCIO, 2009, p. 26).

No segundo artigo, “Ciep – escola de formação de professores”, de Ana Maria Monteiro (2009), fica evidente a interpretação de que mais do que ampliar o tempo e o espaço para a permanência dos alunos, essas duas variáveis terão uma função importante para atingir um dos objetivos da experiência educacional, que deve ser “a formação contínua em serviço de seus professores como tarefa inerente e necessária ao seu fazer cotidiano”, sendo que “O horário integral exige e permite que os professores tenham tempo para reuniões diárias destinadas ao planejamento, estudo e desenvolvimento de práticas reflexivas que possibilitem a constante avaliação e qualificação do trabalho realizado” (MONTEIRO, 2009, p. 35).

Em termos de concepção de educação integral, essa se coaduna com a delimitação presente no texto, que é a de analisar o programa que implantou o tipo de escola relacionada, afirmando que “esta escola se assume e pode contribuir como espaço e instrumento de transformação social, formando valores, princípios e atitudes identificados com uma postura questionadora e não-dogmática” (MONTEIRO, 2009, p. 41).

O artigo seguinte, “Escola de tempo integral versus alunos de tempo integral”, de Ana Maria Cavaliere (2009), faz uma análise do ponto de vista dos formatos organizacionais que a ampliação do tempo vem assumindo em diferentes realidades educacionais brasileiras, com ênfase no papel das cidades na implementação dessa política.

A partir disso, Cavaliere (2009) define dois modelos genéricos, quais sejam: a escola de tempo integral e o aluno em tempo integral. O primeiro tem como preceito o fortalecimento da unidade escolar e mudanças em seu interior, relacionadas à novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada. O segundo diz respeito à oferta de atividades fora da escola, considerando espaços e agentes encontrados em instituições multissetoriais, ressaltando que as experiências em andamento nas grandes capitais, à época, privilegiavam

o segundo modelo. Na linha do que a autora defende – a centralidade da escola no processo educativo, sem tratar especificamente de um conceito de educação integral -, entendemos como importante a afirmação de que a escola “muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores. Implicará, principalmente, melhor definição de sua identidade institucional” (CAVALIERI, 2009 p. 61).

O próximo texto, de autoria de Isa Maria F. R. Guará (2009), “Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola”, propõe-se a discutir a educação como direito de cidadania da infância e da adolescência em suas múltiplas dimensões, enfatizando principalmente as possibilidades educativas dos contextos não-escolares. Nesse aspecto, faz-se uma correlação entre educação integral e proteção integral, com essa última compreendida enquanto dever do Estado, evidenciado nas leis da infância e adolescência.

Em busca das unidades de registro – *tempo e espaço* -, percebe-se que o intuito da autora é de, mais do que salientar a importância do tempo ampliado como condição para a educação integral, enfatizar a dimensão das iniciativas extraescolares, que tem procurado viabilizá-las, reclamando atenção para o que acontece fora da sala de aula.

Seguindo na relação de artigos, temos a “História (s) da educação integral”, de Lígia Martha C. da Costa Coelho (2009), em que a autora faz um levantamento de concepções de educação integral advindas de matrizes ideológicas ao longo da História, colocando em questão duas experiências educacionais brasileiras, o “Centro Educacional Carneiro Ribeiro”, implantado por Anísio Teixeira em Salvador (Bahia), nos anos 1950, e os Cieps, implantados por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, nos anos 80 e 90 do século passado. Convém ressaltar, para efeito da análise proposta neste trabalho, que a autora afirma categoricamente: “[...] é importante dizer que *falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola*” (COELHO, 2009, p. 93).

Das análises que traça a respeito das iniciativas de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, além de convergir tempo integral em pressuposto de educação integral, entende-a como vinculada ao trabalho pedagógico que imbrica atividades educativas diversas dentro e fora da escola, desde que haja uma intencionalidade formativo-educativa.

Na sequência dos textos, chegamos ao artigo “Escola de tempo integral e cidadania escolar”, de Zaia Brandão (2009). Nele, o tempo integral é salientado nos processos educativos como condição de cidadania escolar, objetivo de uma educação integral, mas o projeto dos Cieps é criticado por ter uma visão da escola enquanto “abrigo” para as camadas populares, supervalorizando seu papel de prevenção à marginalidade.

Argumentando a favor da escola de tempo integral, evidencia como justificativa um horizonte de melhorias da educação centrada no respeito à especificidade social dessa instituição, no aspecto de oferecer ao cidadão uma escolaridade de qualidade por meio do acesso aos conhecimentos legitimados pelos currículos dos sistemas escolares, junto à necessidade de tempo para o desenvolvimento do *habitus* escolar.

No artigo “A escola no Brasil de Darcy Ribeiro”, de Helena Bomeny (2009), a ênfase está na perspectiva de educação integral adotada no projeto dos Cieps. A autora afirma que essa experiência “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” (BOMENY, 2009, p. 109). Reforça, ainda, que essa conformação de escola se tornou referência para qualquer discussão sobre escola em tempo integral, destacando que “Despolitizar o tema da educação em horário integral e retirar a dimensão salvacionista de que foi vítima são etapas indispensáveis ao avanço da discussão” (BOMENY, 2009 p. 119). Podemos afirmar que a educação integral, nessa proposta, chega a confundir-se com a educação de tempo integral, vez que esta é condição *sinequa non* para a realização daquela, já que pautada na proposta de uma educação para todos.

O último artigo do n.º 80 tem o nome de “Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil”, e nele Clarice Nunes (2009) se propõe a compreender a sua gênese, as causas da polêmica que formou e o aprendizado histórico possível desse experimento educacional. Partindo de um levantamento histórico, Nunes (2009) afirma que a redução da duração do tempo escolar veio com os turnos escolares, resultado da difusão da educação primária na perspectiva da superação da restrição do ensino às classes médias, tratando a unidade de registro *tempo*, como originária da escola e flexibilizada, retirando-lhe o caráter de novidade.

Ao encontro do que defendia Anísio Teixeira, Nunes (2009) entende que para uma educação básica que supere a finalidade exclusivamente alfabetizadora da escola, oferecendo amplas oportunidades de vida – uma perspectiva de educação integral -, seria preciso um novo currículo, um novo programa, um novo docente a fim de que a população, principalmente a parcela mais pobre, pudesse adentrar a sociedade moderna, surgindo a experiência das Escolas Parque (apelido dado aos centros devido ao aspecto arquitetônico – que caracteriza a unidade de registro *espaço*).

2.2 Revista *Em Aberto*, n.º 88: “Políticas de educação integral em jornada ampliada”

No primeiro artigo, das organizadoras Gesuína de Fátima Elias Leclerc e Jaqueline Moll (2012), chamado “Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?”, não encontramos uma concepção de educação integral, mas alguns componentes: “Educação integral refere-se à abrangência de múltiplas dimensões e liberdades constitutivas que possibilitam o desenvolvimento humano” (LECLERC; MOLL, 2012, p. 17).

A variável *tempo* é justificada pelos marcos legais da política educacional, que estabelecem, entre outros aspectos, o tempo integral como sendo a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias. No caso da variável *espaço*, essa passa pela compreensão dos territórios em que a escola está situada no horizonte das práticas de educação popular, amparadas no pensamento de Paulo Freire.

No texto “Ampliação da jornada escolar em municípios brasileiros: políticas e práticas”, de Janaína Specht da Silva Menezes e Lúcia Helena Alvarez Leite (2012), o tema a ser tratado é o crescimento dos municípios brasileiros que adotaram a extensão do tempo escolar em suas redes educacionais.

No texto as autoras denominam e diferenciam “jornada escolar”, significando “o tempo em que crianças e jovens estão sob a responsabilidade da escola, dentro ou fora dela. Além disso “[...] considera-se que a jornada escolar se apresenta segmentada em três categorias: jornada regular, jornada ampliada e, na forma de um detalhamento dessa última, temos o tempo integral” (MENEZES; LEITE, 2012, p. 55). Também com base normativa, as autoras afirmam que “o tempo integral está contido na jornada escolar ampliada” (MENEZES; LEITE, 2012, p. 56).

No quesito espaço, as autoras apresentam dados que representam os locais dentro e fora da escola onde são realizadas as experiências de jornada escolar ampliada, deixando um questionamento: “que concepção está por trás dessa escolha; a cidade vista como território educativo? Ou apenas uma forma de suprir carências do espaço escolar?” (MENEZES; LEITE, 2012, p. 64).

A compreensão das autoras sobre educação integral está diretamente relacionada às atividades desenvolvidas nas experiências de jornada ampliada, e indagam: “quais critérios são utilizados para definir essas atividades? A ênfase a um ou outro bloco de atividades está relacionada a uma determinada concepção de educação integral?” (MENEZES; LEITE, 2012 p. 62).

Em “Como financiar a educação em jornada integral”, de João Antônio Cabral de Monlevade (2012), discute-se a concepção de educação integral e as implicações econômicas de sua implantação numa perspectiva federativa, envolvendo vontades políticas e disputa por recursos ampliados na educação, chegando, inclusive, a indagar, como resultado de suas reflexões, se “Dá pra perceber o tamanho da guerra entre nós e entre todos?” (MONLEVADE, 2012, p. 81).

No texto, o que mais se aproxima do nosso objeto é o que se encontra na afirmação de que:

A escola em jornada integral certamente dá e dará cada vez mais oportunidade para que se integrem o mundo da escola e o mundo do trabalho, como acontece na maioria de nossas famílias de classes populares – a integração entre educação e serviços domésticos (MONLEVADE, 2012, p. 81).

Passando para o artigo “Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico”, de Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde (2012), como o próprio título indica, o tempo é o elemento central de sua análise. Nesse sentido, a autora trabalha com as ideias de “mitificação” e “fetichização” do tempo, afirmando que essas interpretações aprisionam o sistema escolar e condicionam a organização do trabalho pedagógico.

Distinguindo o tempo físico do tempo social, afirma que o tempo escolar se insere na categoria de tempo social, devendo ser compreendido não no singular, mas enquanto tempos escolares, sendo corroborado pela afirmação de que “Ainda há um hiato entre o tempo dado da escola e o tempo necessário do estudante” (ARCO-VERDE, 2012 p. 85).

Outra afirmação importante se encontra no alerta que a autora faz:

A implantação da escola de tempo integral precisa de argumentos teóricos, de elementos que demonstrem pedagogicamente o valor dessa forma de organização do tempo escolar e as consequências que traz para a escola, para os professores, para a comunidade e, principalmente, para os estudantes (ARCO-VERDE, 2012, p. 92).

Já, no quinto artigo, “Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares urbanos”, de Ana Beatriz Goulart de Faria (2012), a proposta é a de trazer, para a concepção da arquitetura vinculada à educação, questionamentos sobre a concepção dominante da edificação escolar centrada na sala de aula. Diferente dos outros textos, neste, a unidade de registro *espaço*, é predominante.

Partindo da interpretação de que a falta de reflexão sobre a construção escolar nos programas de pós-graduação resulta em espaços “cuja pedagogia silenciosa, inscrita em suas paredes, nos ensina a disciplina, a segregação e o controle” (FARIA, 2012, p. 121), propõe que “as escolas sejam escolas do século 21 e não mais do 19 e sejam pensadas, projetadas, construídas e ocupadas a partir de concepções compartilhadas interdisciplinares e intersetoriais, participativamente” (FARIA, 2012, p. 121).

Faria (2012) enfatiza que a educação integral deve ser pensada por meio do binômio educação-território, incluindo o conceito de território educativo, um lugar dotado de potencial pedagógico, à maneira do pensamento de Paulo Freire e ao encontro do princípio de cidade educadora de Edgar Faure. A autora se respalda num conceito de educação integral que garanta uma educação básica de qualidade afirmando ser necessário “que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade” (FARIA, 2012, p. 105).

O texto seguinte, “Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil”, de autoria de Maria Alice Setubal e Maria do Carmo Brant de Carvalho (2012), expressa claramente que a educação integral deve ser prioridade para estudantes que se encontram em maior vulnerabilidade social, de modo a enfrentar as desigualdades sociais presentes na sociedade nacional; a saída são as “atenções integrais” – “proteção integral, educação integral, cidade educadora, saúde que considere o indivíduo em sua integralidade” (SETUBAL; CARVALHO, 2012, p. 115).

Em termos mais abrangentes, afirma-se que a educação integral deve considerar o desenvolvimento humano em sua integralidade, compreendido como as competências cognitivas, com ênfase nas dimensões éticas, estéticas, afetivas e sociais, além de ambicionar o desenvolvimento de um homem empreendedor e solidário, humanizando o ensino e tornando a formação integral um bem pessoal e coletivo (SETUBAL; CARVALHO, 2012).

No que se refere ao tempo, esse é tido como condição necessária para a efetivação da educação integral, e com relação ao espaço, afirmam que “O tempo integral não pode ser restrito ou aprisionado ao espaço escolar. A escola já não é suficiente” (SETUBAL; CARVALHO, 2012, p. 117).

O sétimo artigo, “Implantação da educação integral em Palmas, Estado do Tocantins: algumas reflexões sobre a rede municipal de ensino”, da autora Roneidi Pereira de Sá Alves (2012) revela um processo de construção de um projeto arquitetônico e pedagógico em tempo integral na cidade referida.

A respeito do tempo, esse foi pensado como devendo ter uma média de oito horas diárias, sendo sua organização baseada em uma integralidade curricular no enfoque tempo integral e formação integral, com o sentido da ação pedagógica em se construir um currículo crítico, que permita ao aluno o contato com o mundo das artes, da cultura, do esporte e do lazer, completando, assim, uma formação integral do ser, desenvolvido em espaços que não sejam reduzidos a um somatório de salas de aulas (ALVES, 2012).

O próximo artigo, “Ampliação do período escolar nas aldeias: inovação ou valorização da pedagogia indígena?”, escrito por Antônio H. Aguilera Urquiza e Adir C. Nascimento (2012), aborda a ampliação do período escolar enquanto política pública no Brasil a partir da realidade das aldeias indígenas do Estado do Mato Grosso do Sul, especificamente o caso da aldeia guarani-kaiowá do município de Caarapó.

A compreensão dos autores sobre a educação integral está expressa na definição de desenvolvimento humano como sendo integral, isto é, no desenvolvimento das competências cognitivas, associado às dimensões éticas, estéticas, físicas, afetivas e sociais, seguido do questionamento: “Será muito diferente desses parâmetros a pedagogia tradicional indígena, praticada no dia a dia das aldeias desde tempos imemoriais, no processo de socialização de suas crianças?” (URQUIZA; NASCIMENTO, 2012, p. 137).

No que concerne ao tempo estendido, uma observação pertinente ao objetivo deste artigo, que é o de discutir um suposto eufemismo, que diz respeito à formação integral, chama a atenção para que não se ofereça “mais do mesmo” nessa ampliação, sugerindo que “O contraturno do período integral poderia ser uma alternativa para práticas pedagógicas que levassem em consideração lógicas muito específicas de cada cultura, como o conceito de tempo, de cronologia, de espaço [...]” (URQUIZA; NASCIMENTO, 2012, p. 146).

O texto seguinte aborda uma experiência educacional privada, destacando os fundamentos e categorias mais marcantes desenvolvidos por uma escola selecionada, localizada em Fortaleza (CE) e com uma história de 30 anos quando da escrita do artigo.

Em “Escola Vivência Infantil, Lazer e Aprendizagem (Vila): experiência de educação integral”, de Ana Cristina Gomes Bezerra, a concepção de educação integral, em termos gerais, firma-se na proposta de:

construção de um espaço de educação que contemple o aluno por inteiro, integre e não fragmente, contextualize os conteúdos, valorize o conhecimento, as vivências, a pesquisa e a realidade em que os alunos se situam; um espaço transdisciplinar e de autonomia (BEZERRA, 2012, p. 159).

No que tange ao tempo e ao espaço, além do que já foi descrito, o primeiro deve ser flexibilizado e replanejado em função das atividades a serem realizadas por grupos de alunos; e o segundo, em se tratando de estudo, ensino e aprendizagem, não mais deve se restringir à sala de aula, mas se expandir, explorando várias opções, como “em toda a escola, na comunidade, em casa, nas redes sociais, na biblioteca, porque a organização do conhecimento se move pela pesquisa” (BEZERRA, 2012 p. 159).

No penúltimo artigo “As cidades como cenários de uma aprendizagem integradora”, elaborado por Guillermo A. Rios (2012), partindo das cidades como espaços educativos, destaca o vínculo entre as dimensões material e simbólica, que elas representam, e seu potencial para o campo pedagógico.

Não foi possível identificar as unidades de registro e uma concepção de educação integral, mas, tratando da última, surge uma asserção que pode se aproximar de nosso intuito, em que a configuração de territórios dentro do espaço urbano possibilita o mapeamento de “um amplo espectro de atividades artísticas, culturais e políticas que envolvem seus protagonistas na construção de uma matriz de saberes muito ligados ao conceito de autogestão e de participação” (RIOS, 2012, p. 169).

No último artigo dessa seção, “Clima escolar e resiliência: a escola como lugar de paz em tempo integral”, Fernando César Bezerra de Andrade (2012) discute o caso específico que resultou numa tragédia de enormes proporções ocorrida na Escola Municipal Tasso da Silveira em 7 de abril de 2011, na cidade do Rio de Janeiro, em que um ex-aluno da instituição assassinou 12 crianças e feriu outras 20.

No que se trata do tempo, pensando especificamente na escola referida e em outras que sofrem com o flagelo da violência escolar, sugere que uma das possibilidades de formação dos vínculos afetivos pode estar na escola de tempo integral, porque passando mais tempo numa escola que tenha um bom clima social, aumentam-se as chances dos alunos de serem protegidos e tornarem-se resilientes.

Sobre a concepção de educação integral, o autor sustenta as ideias contidas em Cavaliere (2009), que propõem uma concepção multissetorial dessa modalidade, entendida como “uma escola que se multiplica em outros turnos, com atividades complementares ou mesmo em lugares complementares de acesso à cultura (museus, estádios etc), com todos os riscos e ganhos que essa proposta traz consigo” (ANDRADE, 2012, p. 186).

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL, TEMPO E ESPAÇO NAS REVISTAS *EM ABERTO*, NS.º 80 E 88, À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Para se elaborar uma inter-relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e as concepções de educação integral presentes nos periódicos analisados neste trabalho, faremos uma análise a partir dos conceitos e das concepções e unidades de registro espaço e tempo encontrados nos textos.

Saviani (2011) chama a atenção para o objeto da educação que se relaciona, por um lado, com a identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados, pois esses são produzidos social e historicamente como uma segunda natureza, fundamental para que os indivíduos se tornem humanos, que não somente aquela natureza biofísica com a qual nascem; e, por outro lado, com a descoberta das formas mais adequadas para identificação dos elementos citados, ligadas à organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos), discernindo entre o que é o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório.

Dessa forma, segundo Saviani (2011), é preciso levar em conta a noção de currículo, inicialmente percebido como o conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, não havendo diferenciação entre atividades curriculares e extracurriculares. Porém, o autor faz uma ressalva, incluindo a qualificação de “nuclear”, ou seja, o currículo deve ser estruturado a partir do conteúdo essencial; o saber elaborado e os rudimentos desse saber, o conjunto de atividades nucleares da escola básica, compreendidos como saber “ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia)” (SAVIANI, 2011, p. 14), considerando a centralidade da escola na institucionalização do pedagógico, na especificidade e identidade própria da educação e enquanto instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado: a ciência (episteme), dosando e sequenciando o saber ao longo de um tempo determinado, para que a criança passe gradativamente do seu não domínio para o seu domínio, o saber escolar.

O tempo e o espaço na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, devem atender ao processo de transmissão-assimilação daquilo que é o objeto da educação: a identificação do saber produzido historicamente que precisa ser assimilado. Trata-se de um saber metódico, sistematizado, científico, determinado pela forma escolar – a noção de “clássico”, isto é, aquilo que se firmou ao longo do tempo como saber fundamental, essencial –.

Nesse sentido discute-se, conforme já apontado anteriormente, um currículo que privilegie atividades, no caso da escola elementar, relacionadas a esse conteúdo fundamental

organizado e que não necessariamente exclua atividades extracurriculares (considerando o tempo escolar e a centralidade da escola), entretanto que sejam pensadas de modo a determinar os métodos e processos do ensino-aprendizagem para se atingir o fim proposto enriquecendo as atividades curriculares. Dessa forma, compreendemos uma aproximação entre o objetivo da educação preconizado pela teoria e uma formação integral quando Saviani afirma:

Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na Pedagogia Histórico-Crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade (SAVIANI, 2011, p. 72).

Já, nas concepções de educação integral constantes nos artigos, seja de maneira explícita ou subjacente, a quase totalidade preconiza a necessidade da ampliação do tempo para contemplar as exigências de uma educação dita completa, integral, permitindo-nos afirmar que muitas concepções de educação integral estão diretamente relacionadas com a categoria tempo. Tais concepções sublinham a importância da extensão da jornada escolar (contraturno, turno alternativo, turno dobrado) a possibilitar uma série de atividades que vão desde as ditas “curriculares”, que envolvem os conteúdos disciplinares científicos (BRANDÃO, 2009; LECLERC; MOLL, 2012); as atividades artísticas, culturais e esportivas (ALVES, 2012, MONTEIRO, 2009; URQUIZA; NASCIMENTO, 2012); o uso de outros espaços (cidade/território), numa perspectiva educativa (ANDRADE, 2012; BEZERRA, 2012; CAVALIERE, 2009; FARIA, 2012; GUARÁ, 2009; MENEZES; LEITE, 2012; RIOS, 2012; SETUBAL; CARVALHO, 2012); desenvolvimento da cidadania e dos direitos (BRANDÃO, 2009; NUNES, 2009); proteção integral, inclusão social, correção das desigualdades sociais (ARCO-VERDE, 2012; GUARÁ, 2009; LECLERC; MOLL, 2012; SETUBAL; CARVALHO, 2012); a formação de professores (MONTEIRO, 2009); até o reforço dos vínculos afetivos (ANDRADE, 2012).

A centralidade da escola nos processos educativos é característica marcante na teoria de Saviani (2011) e possui aspectos convergentes e divergentes entre os artigos, como pode ser visto na argumentação de Cavaliere (2009), que separa os conceitos de escola de tempo integral e de aluno em tempo integral e na defesa que outros autores fazem da necessidade imprescindível de contextos não-escolares para a formação integral, que de forma direta ou indireta tocam na categoria espaço, como Guará (2009), Faria (2012), Setubal e Carvalho (2012), Bezerra (2012), Rios (2012) e Andrade (2012). Junto a isso, existe também a defesa de um currículo

que envolva outras atividades no interior da escola, que de certa forma vai ao encontro da proposta de Saviani (2011), no que tange às questões extracurriculares, tendo a escola como espaço principal de seu desenvolvimento, considerando também aquelas com características de suprimento das deficiências socioeconômicas dos educandos (ARCO-VERDE, 2012; GUARÁ, 2009; LECLERC; MOLL, 2012; SETUBAL; CARVALHO, 2012), mas dando destaque às que afirmam a perda da função institucional da escola, quando assumem essas incumbências (BOMENY, 2009; BRANDÃO, 2009).

Ainda sobre a categoria espaço, o destaque fica nas discussões de Faria (2012) Menezes e Leite (2012) e Rios (2012), tratando da arquitetura escolar e/ou do território, pois discutem especificamente a unidade de registro, considerando-a tão importante ou mais para uma educação integral em tempo integral.

Apesar da intencionalidade educativa, expressa nas propostas de alargamento do currículo na escola de tempo integral, elas suscitam uma incompatibilidade com a Pedagogia Histórico-Crítica no sentido da crítica que Saviani (2011) faz ao que chama de “conceito ampliado de currículo”, entendido como uma gama de atividades que fogem à noção já detalhada de atividades nucleares, que definem a especificidade da escola. Para ele, esse conceito torna a escola:

um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais etc.) [...] De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas e clientelistas (SAVIANI, 2011, p. 16).

A Pedagogia Histórico-Crítica não trata especificamente da extensão do tempo escolar, mas podemos identificar, nas propostas de ampliação do tempo dos artigos, quando tratam do aprendizado e reforço dos conteúdos disciplinares, uma relação com os aspectos mecânicos do ensino-aprendizagem defendidos por Saviani (2011) como condição de liberdade, isto é, o automatismo enquanto domínio de certos mecanismos sem os quais não é possível ser criativo.

Nessa linha, usando o exemplo da alfabetização, quando se adquire os mecanismos próprios da linguagem escrita, exemplo de “segunda natureza” definida pela teoria de Saviani (2011), ou *habitus*, é que o aprendiz se liberta, superando dialeticamente os aspectos mecânicos por incorporação e não por exclusão.

Por fim, considerando a importância que algumas propostas de educação integral, constantes no artigo, dão aos conhecimentos que os alunos carregam consigo, a sua “bagagem”

oriunda de um conhecimento popular (COELHO, 2009; FARIA, 2012; GUARÁ, 2009; LECLERC; MOLL, 2012; RIOS, 2012, URQUIZA; NASCIMENTO, 2012), e às atividades “não-disciplinares”, que algumas dessas propostas encerram, Saviani (2011) não os rejeita, pelo contrário, estabelece a primazia da cultura popular sobre a erudita, mas sem perder de vista a ação escolar como a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita, enfatizando o movimento dialético em que a essa ação “permite que *se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas*” (SAVIANI, 2011, p. 20, grifo nosso).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria pedagógica histórico-crítica tem como elemento central o saber objetivo produzido historicamente – a especificidade da educação – e a institucionalização histórica da escola como a forma principal e dominante da educação. Pressupondo o materialismo histórico como base dessa teoria, temos uma concepção dialética que busca compreender o movimento da realidade, ou seja, a questão educacional por meio do movimento objetivo do processo histórico.

Neste cenário, pudemos identificar uma multiplicidade conceitual acerca da educação integral nos artigos analisados, com elementos convergentes e divergentes a partir das variáveis selecionadas – conceito, tempo e espaço -; mais ou menos consoantes com uma compreensão de educação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

No que tange à concepção e aos conceitos, pode-se observar a argumentação pela “inteireza” da formação, que envolve o tempo ampliado do horário escolar, abarcando atividades destinadas a essa formação, compreendidas por alguns como atividades curriculares e inerentes ao espaço escolar, por outros, como atividades extracurriculares em espaços que não somente a escola, e ainda como a interseção dessas propostas.

Pelo que foi exposto no primeiro parágrafo dessas considerações, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe um caminho que vai da prática à teoria. A ação educativa desenvolve-se no plano material, na prática, e Saviani (2011, p. 91) afirma que “a Pedagogia Histórico-Crítica [...] considera que a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade e a sua finalidade na prática. Então o primado da prática sobre a teoria é posto aí de forma clara”, e completa afirmando que, se as condições materiais são insuficientes ou inadequadas, surgem desafios para se desenvolver a teoria, inclusive o próprio esforço em se compreender os impedimentos para se promover mudanças nessas condições.

Com todos os desafios que a educação brasileira apresenta, ainda que os textos não tenham adotado uma mesma matriz teórica, como a Pedagogia Histórico-Crítica, concordando com o pleonasma vicioso que a expressão carrega, parece haver um consenso que remete à ideia de uma educação que contemple alguns elementos comuns para o desenvolvimento da criança. Entre eles, podemos destacar o acesso à igualdade de condições educacionais, aquisição de conhecimentos, hábitos e valores para a devida inserção social, desenvolvimento conjunto de aspectos cognitivos, físicos, éticos, estéticos, afetivos e sociais, e exercício dos direitos e deveres para a construção da cidadania, cada qual ao seu modo, privilegiando uma educação democrática e que possibilite a emancipação do indivíduo.

Referências

- ALVES, R. P. S. Implantação da educação integral em Palmas, estado do Tocantins: algumas reflexões sobre a experiência da rede municipal de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 125-134, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/AfpMp8>>. Acesso em: 2 maio 2017.
- ANDRADE, F. C. B. Clima escolar e resiliência: a escola como lugar de paz em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 175-189, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/TWG7FV>>. Acesso em: 2 maio 2017.
- ARCO-VERDE, Y. F. S. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/a2VUdM>>. Acesso em: 2 maio 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEZERRA, A. C. G. Escola Vivência Infantil, Lazer e Aprendizagem (Vila): experiência de educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 151-162, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/mrhQsM>>. Acesso em: 2 maio 2017.
- BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/XZEGyc>>. Acesso em: 2 maio 2017.
- BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/XZEGyc>>. Acesso em: 2 maio 2017.
- CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.
- _____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/XZEGyc>>. Acesso em: 2 maio 2017.
- COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/XZEGyc>>. Acesso em: 2 maio 2017.

CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 38. ed. São Paulo: Nacional, 1995.

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. 99-111, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/bP4rbj>>. Acesso em: 2 maio 2017.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/XZEGyc>>. Acesso em: 2 maio 2017.

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, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/j9521d>>. Acesso em: 2 maio 2017.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/XZEGyc>>. Acesso em: 2 maio 2017.

MENEZES, J. S. S.; LEITE, L. H. A. Ampliação da jornada escolar em municípios brasileiros: políticas e práticas. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 53-68, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/yD9LTr>>. Acesso em: 2 maio 2017.

MONLEVADE, J. A. C. Como financiar a educação em jornada integral? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 69-82, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/b4riyL>>. Acesso em: 2 maio 2017.

MONTEIRO, A. M. Ciep: escola de formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/XZEGyc>>. Acesso em: 2 maio 2017.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/XZEGyc>>. Acesso em: 2 maio 2017.

PARO, V. R. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis; Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009.

PATTARO, R. C. V.; MACHADO, V. L. C. Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 117-128, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/T77kFJ>>. Acesso em: 2 maio 2017.

RIOS, G. A. As cidades como cenários de uma aprendizagem integradora. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 163-174, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/U3P65h>>. Acesso em: 2 maio 2017.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Pedagogia histórico-crítica. **HISTEDBR**. Campinas: Unicamp, 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/5tE7x1>>. Acesso em: 30 out. 2016.

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, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/AMXUuh>>. Acesso em: 2 maio 2017.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

URQUIZA, A. H. A.; NASCIMENTO, A. C. Ampliação do período escolar nas aldeias: inovação ou valorização da pedagogia indígena? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 135-149, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/AMXUuh>>. Acesso em: 2 maio 2017.

Recebido em: 30/10/2016

Revisado em: 05/05/2017

Aprovado para publicação em: 29/05/2017

Publicado em: 20/12/2017