

Na trilha do conceito de educação integral no Brasil – 1925/1996

On the trail of the integral education concept in Brazil - 1925/1996

En la pista conceptual de educación integral en Brasil - 1925/1996

Antônio Carlos Maciel*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0250-4213>

Cintia Adélia da Silva**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7455-9814>

Resumo: O advento da Portaria Interministerial 17/2007-MEC intensificou, no Brasil, o debate sobre a natureza e a finalidade do que seja educação integral. O debate se concentra na concepção, nos fundamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos, e, ainda, na crítica às políticas educacionais e suas experiências pedagógicas malsucedidas. Este artigo, que não segue nenhuma dessas direções; tem por objetivo buscar definições para o conceito educação integral, tendo por base as políticas e as experiências pedagógicas, visando sintetizá-las em modalidades. Para tanto, utiliza-se a análise histórico-crítica (SAVIANI, 2003; MACIEL e BRAGA, 2008), metodologicamente fundamentada no materialismo histórico-dialético (MARX, 1983) para percorrer, no período entre 1925 e 1996, a trilha das políticas e das experiências pedagógicas, em busca de definições para o conceito educação integral. Como resultado dessa busca, chega-se à conclusão de que as inúmeras experiências pedagógicas em educação integral no Brasil podem ser sintetizadas em duas modalidades: educação integral liberal e tempo integral.

Palavras-chave: Educação integral. Educação integral liberal. Tempo integral. Políticas educacionais. Experiências pedagógicas.

Abstract: The advent of Interministerial Ordinance 17/2007-MEC has intensified, in Brazil, the debate on the nature and purpose of what is integral education. The debate focuses on the conception, on the epistemological, political and pedagogical foundations, and also on the criticism of educational policies and their unsuccessful pedagogical experiences. This article, which does not follow any of these directions; aims to seek definitions for the concept of integral education, based on policies and pedagogical experiences, aiming to synthesize them in modalities. To this end, we used historical-critical analysis (SAVIANI, 2003; MACIEL and BRAGA, 2008), methodologically founded on historical-dialectical materialism (MARX, 1983) to walk, in the period between 1925 and 1996, the trail of policies and pedagogical experiences, in search of definitions for the concept of integral education. As a result of this search, it is concluded that the innumerable pedagogical experiences in integral education in Brazil can be synthesized in two modalities: integral liberal education and integral time.

Keywords: Integral education. Liberal integral education. Full-time education. Educational policies. Pedagogical experiences.

* Professor titular do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Rondônia, do Mestrado Acadêmico em Educação – PPGE/UNIR e do Doutorado em Educação na Amazônia – PGEDA, Associação Plena em Rede (Educanorte). E-mail: maciel_ac@hotmail.com

** Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAM e Pesquisadora do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/UNIR. Bolsista FAPEAM. E-mail: cintiaadelia.adelia@gmail.com

Resumen: La llegada de la Ordenanza Interministerial 17/2007-MEC ha intensificado, en Brasil, el debate sobre la naturaleza y finalidad de lo que es la educación integral. El debate se centra en la concepción, en los fundamentos epistemológicos, políticos y pedagógicos, y también en la crítica a las políticas educativas y sus fracasadas experiencias pedagógicas. Este artículo, que no sigue ninguna de estas instrucciones; tiene como objetivo buscar definiciones del concepto de educación integral, a partir de políticas y experiencias pedagógicas, con el objetivo de sintetizarlas en modalidades. Para tanto, se utiliza el análisis histórico-crítico (SAVIANI, 2003; MACIEL y BRAGA, 2008), metodológicamente basado en el materialismo histórico-dialéctico (MARX, 1983) para seguir, entre 1925 y 1996, el camino de las políticas y las experiencias pedagógicas, en busca de definiciones para el concepto de educación integral. Como resultado de esta búsqueda, se concluye que las innumerables experiencias pedagógicas en educación integral en Brasil se pueden sintetizar en dos modalidades: educación integral liberal y tiempo integral.

Palabras clave: Educación integral. Educación integral liberal. Tiempo integral. Políticas educativas. Experiencias pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo perquirir as concepções de educação integral, tendo por base as políticas oficiais de educação e as experiências pedagógicas realizadas no Brasil, por meio de quem, de uma maneira ou de outra, aventuraram-se nesse campo, em busca de definições do conceito de educação integral.

O critério de se ater às políticas educacionais e às experiências pedagógicas, deve-se ao fato de que são inúmeras as concepções de educação integral, muitas das quais sem qualquer viabilidade prática ou não experimentada, o que as tornam muito mais uma concepção filosófica, uma filosofia educacional do que uma proposta ou projeto pedagógico. O longo período, que vai da edição da primeira política (1925) à vigência da última analisada nesse trabalho (1996) criou um primeiro problema técnico: expor ao longo do período completo políticas educacionais separadas das experiências pedagógicas ou expor uma e outra, num determinado período específico? Optou-se por esta última, pela seguinte

razão:

Um dos princípios epistemológicos do referencial teórico analítico, deste artigo, afirma que os processos ocorridos na superestrutura da sociedade (incluído aí os educacionais) são determinados pelos processos histórico-concretos. A relação entre infraestrutura e superestrutura, porém, não se faz de forma imediata e mecânica, a repercussão de uma na outra pode demorar anos.

No caso das políticas educacionais ou experiências pedagógicas, onde se buscam elementos para determinar os tipos de educação integral, são marcos importantes: lei 1.846/1925 e o Relatório de 1928 sobre a gestão de Anísio Teixeira à frente da Secretaria de Educação da Bahia, porque representam o início da concepção, que é objeto desse trabalho; a promulgação da lei 4.024/61, como primeira lei nacional, e ainda que transformada pelas leis 5.692/1971 e 7.044/1982, vige até a promulgação da lei 9.394/1996.

Desse modo, o período foi subdividido em dois: de 1925 a 1961 e de 1961 a 1996, dos quais extraem-se as concepções de educação integral, que possibilitem definições do conceito educação integral. Na conclusão, sintetiza-se a gênese desse processo, no período estudado.

2 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: políticas educacionais e experiências pedagógicas – 1925/1961

A história da educação integral no Brasil começa com Anísio Teixeira. Teixeira não utiliza o termo integral, no entanto, sua concepção de educação, na origem, decorrente ou não de Dewey, expressa, desde o primeiro momento, a mesma natureza não somente dos documentos da Revolução Francesa, mas, principalmente, da aprimorada concepção democrático-liberal de John Dewey.

Com efeito, foi na condição de Inspetor Geral de Ensino da Bahia, no governo de Góes Calmon (1924-1928), que Teixeira, em visita técnica aos Estados Unidos para observar o Sistema Educacional daquele país, tomou conhecimento das ideias de John Dewey, de quem se tornaria discípulo e o grande difusor de sua concepção educacional no Brasil. Nesse sentido, inicialmente, cabe expor a concepção educacional de Anísio Teixeira, tendo por base documentos originais de 1925 e 1928, vinculados à experiência como Inspetor Geral do Ensino na Bahia, e fragmentos dos Decretos de 1932, 1933 e 1934, referentes à experiência no Rio de Janeiro, então Capital Federal.

1.1 De 1925 a 1935: Anísio da Bahia ao Rio de Janeiro

O primeiro documento oficial, no qual se pode encontrar a concepção educacional de Anísio Teixeira, ainda que esse documento seja produto de uma Comissão de Trabalho, é a Lei 1.846, de 14 de agosto de 1925.

Essa Lei, que ficou conhecida como “Reforma Góes Calmon”, logo no Art. 1º, é definitiva quanto à concepção educacional, ali, expressa: “O Ensino Público no Estado da Bahia tem objectivo educar physica, moral e intelectualmente o individuo, tornando-o apto para a vida em sociedade” (BAHIA, 1925, p.177).

Ora, o enunciado desse artigo não deixa dúvidas quanto às três dimensões educacionais básicas decorrentes da concepção do pensamento liberal-revolucionário da revolução francesa¹, todavia, não se pode afirmar que essa concepção seja propriamente de Teixeira, nem que decorra da influência de Dewey, por dois motivos: no primeiro caso, porque no documento oficial seu nome não está subscrito e porque, ele próprio afirma que para a elaboração da Reforma foram criadas Comissões de Trabalho² (TEIXEIRA, 1928, p. 3) e, no segundo caso, porque, pela literatura consultada (NUNES, 2000, p. 10-11; AZEVEDO, [1960], p. 1, 2, 10), ele só veio a tomar conhecimento das ideias de Dewey, em 1927 (e a conhecê-lo, em 1929), e a Lei, como se vê, é de 1925.

Isso não se pode dizer do Relatório de 1928, referente aos quatro anos de gestão (1924-1928). Neste, a influência Deweyana fica evidente até pela interpretação que faz da própria Lei, assim expressa por ele (1928, p. 8):

¹ Objetivos esses, cuja formulação pode ser encontrada tanto no “Rapport”, de Condorcet (1792, p.2), quanto no “Plan”, de Lepelletier (1793, p. 15).

Essa escola primaria deve ser, na forma da lei fundamental do ensino, sobretudo educativa, buscando exercitar nos meninos os habitos de observação e raciocínio, despertando-lhes o interesse pelos ideaes e conquistas da humanidade, ministrando-lhes noções rudimentares de literatura e historia patria, fazendo-os manejar a lingua portugueza como instrumento de pensamento e da expressão; guiando-lhes as actividades naturaes dos olhos e das mãos mediante formas adequadas de trabalhos praticos e manuaes; cuidando, finalmente, do seu desenvolvimento physico com exercicios e jogos organizados e conhecimento das regras elementares de hygiene, procurando sempre não esquecer a terra e o meio a que a escola deseja servir, utilizando-se o professor de todos os recursos para adaptar o ensino ás particularidades da região e do ambiente bahiano.

Comparar esse trecho com as citações de Dewey parece desnecessário, uma vez que salta aos olhos a similaridade: a ênfase na experimentação pelos exercícios de “observação e raciocínio”, no civismo por meio da “história pátria”, nas “actividades naturaes” dos olhos e das mãos dirigidas para o trabalho, no desenvolvimento físico e conhecimento das regras de hygiene³, mas também contribui acrescentando, que tudo isso deve ser realizado sem “esquecer a terra e o meio a que a escola deseja servir”, preocupação essa com a questão sociocultural brasileira, que será permanente em seu pensamento⁴.

A atuação de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, começa em 1929, ao se apresentar à Fernando de Azevedo, na época Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, cargo ao qual assumiria em outubro de 1931, com uma carta de apresentação assinada por Monteiro Lobato⁵.

Para quem está acostumado a interpretar a história em contexto, não é difícil perceber que para entender a participação de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro desse período, não pode descolá-lo dos acontecimentos estruturais: a Revolução de 1930, a Revolução Constitucionalista de 1932, a atuação dele junto ao Partido Autonomista do Distrito Federal, na Associação Brasileira de Educação e a atuação com os escolanovistas do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, o Levante Comunista de 1935, o con- fronto entre a Aliança Nacional Libertadora e a Ação Integralista Brasileira. Entretanto, esses elementos, aqui, são relevantes apenas para entender a intenção das reformas do ensino, levadas a cabo por Decretos, cujos objetivos esboçam a concepção educacional de Anísio Teixeira.

A reforma, editada pelos Decretos: 3.763, de 1º de fevereiro de 1932; 3.810, de 19 de março de 1932; 3.864, de 30 de abril de 1932; Decreto 4.387, de 8 de setembro de 1933; e, finalmente, o de n. 4.779, de 16 de maio de 1934.

2 Em suas palavras: “Logo se organizaram comissões de estudo e ainda em 1924, foi enviado ao Congresso um projeto de lei de reforma do serviço de ensino publico. Em meados de 1925, foi essa lei votada e sancionada” (TEIXEIRA, 1928, p. 3).

3 Em outra passagem é mais direto e explícito: “A par do ensino primario, a lei traçou a figura dos institutos educativos que viriam completar a educação elemental do bahiano, todos condicionados a uma nitida finalidade de **“eficiencia social”**, finalidade que deve presidir a **educação para uma democracia**” (TEIXEIRA, 1928, p. 4), sem negrito no original.

4 O que não é uma postura isolada da geração de 1922 (ano em que se gradua Bacharel em Direito), nesse ano como se sabe, a Semana de Arte Moderna inaugura um movimento que se estenderá por todos os ramos da elite letrada brasileira, cujo centro é a cultura brasileira e suas singularidades regionais.

5 Segundo Lobato “[...] a inteligência mais brilhante e o maior coração que já encontrei nestes últimos anos de minha vida” (AZEVEDO, 1960). A data desse texto, ausente no texto original, pode ser encontrada em Coutinho (2017, p. 5).

Como esses Decretos tratam, no geral, da reforma da estrutura do sistema de ensino no Distrito Federal para estreitar a relação entre o Ensino Primário e as duas etapas do Ensino Secundário e, no âmbito deste o secundário técnico e o propedêutico, além de “profissionalizar” a formação de professores com a criação do Instituto de Educação, cabe extrair daqui a concepção educacional, expressa pela estrutura curricular do Art. 9º, do Decreto 3.810, de 19 de março de 1932:

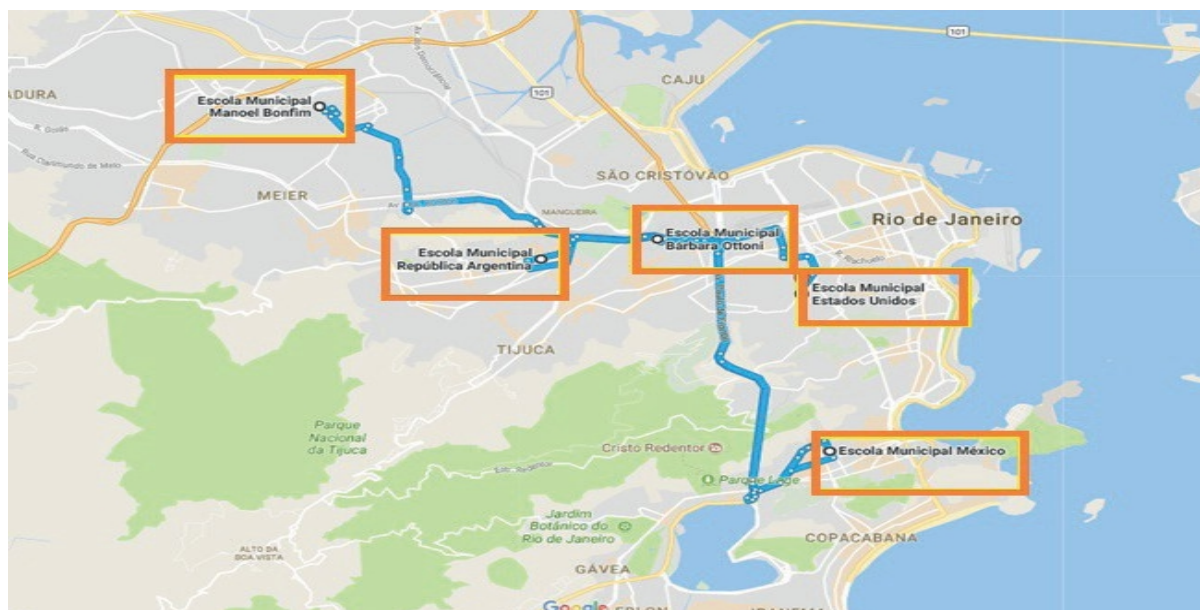
Art. 9º - O ensino na Escola de Professôres distribui pelas seguintes seções:
 I – Biologia Educacional e Higiene;
 II – Educação;
 III – Matérias de Ensino;
 IV – Desenhos, Artes Industriais e Domésticas;
 V – Música;
 VI – Educação Física, Recreação e Jogos;
 VII – Prática de Ensino.

Esse artigo 9º, do Decreto 3.810/1932, pela concepção de educação que encerra, envolvendo as diversas dimensões das habilidades e capacidades humanas, pela similaridade, parece retirado do Relatório apresentado ao Governador da Bahia, em 1928. Portanto, a concepção educacional de Teixeira ia-se conformando em políticas educacionais concretas.

Além disso, postulava tais reformas, sobretudo, as referentes ao ensino secundário, a diminuição das desigualdades pela diminuição das diferenças entre a dimensão técnica e propedêutica, ou como afirma Cunha (1999, p. 12): “Em todos os casos, o que se buscava era a ligação entre a educação geral e as atividades de oficina, de modo que se evitasse a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual”.

Porém, o que mais expressa, nesse período, a concepção de Anísio Teixeira e sua vinculação a Dewey são as Escolas Experimentais (Laboratory School), objeto do Decreto 3.763, de 1º de fevereiro de 1932, que, não sem razão teórica, inaugura a bateria de Decretos da Reforma. Tais escolas, como se pode conferir pela Figura 1, (onde se apresenta a localização de cinco das dez escolas construídas no período em que Anísio Teixeira esteve na Direção da Instrução Pública do Distrito Federal), foram especialmente distribuídas para atender as mais diferentes demandas sociais, um princípio do pensamento educacional de Teixeira, e organizadas administrativa e pedagogicamente com traços significativos do que viria a ser a proposta de escola que ficaria conhecida como escola-parque distribuídas para atender as mais diferentes demandas sociais, um princípio do pensamento educacional de Teixeira, e organizadas administrativa e pedagogicamente com traços significativos do que viria a ser a proposta de escola que ficaria conhecida como escola-parque.

Figura 1 – Distribuição espacial das escolas experimentais



Fonte: Arte adaptada do *google maps*.

As supracitadas escolas, legitimadas pelo Decreto 3.763/1932, são as escolas experimentais: Escola Municipal Manoel Bomfim, situada na Rua Braque, 31 – Del Castilho; Escola Municipal República Argentina, situada na rua Boulevard 28 de Setembro, 125 – Vila Isabel; Escola Municipal Barbara Ottoni, situada na Rua Senador Furtado, 94 – Maracanã; Escola Municipal Estados Unidos, situada na rua Itapiru, 453 – Rio Comprido; e Escola Municipal México, localizada na rua da Matriz, 67 – Botafogo. Essas escolas poderiam ser de três tipos: de 12 classes (6 salas comuns e 6 salas especiais), de 16 classes (12 salas comuns e 4 salas especiais) e a de 25 classes (12 salas comuns, 12 salas especiais e o ginásio) e, de acordo com Dórea (2000, p. 156):

O sistema “*Platoon*” era constituído de salas de aula comuns e salas especiais para auditório, música, recreação e jogos, leitura e literatura, ciências, desenho e artes industriais, onde os alunos se deslocavam através de pelotões pelas diversas salas, conforme horários pré-estabelecidos.

Note-se que as áreas atendidas: “salas especiais para auditório, música, recreação e jogos, leitura e literatura, ciências, desenho e artes industriais” atendem ao disposto no artigo 9º do Decreto 3.810/1932.

1.2 De 1950 a 1960: Anísio de Salvador à Brasília

A trajetória da formação acadêmica, vinculada a Dewey e aos Pioneiros da Educação Nova, somada a sua atuação profissional, como gestor educacional no Estado da Bahia e no Rio de Janeiro – DF, bem como na Associação Brasileira de Educação, criaram as condições suficientemente necessárias para que Anísio Teixeira assumisse o

cargo de Secretário de Educação e Saúde da Bahia, agora na gestão de Octávio Mangabeira, em 1947, para concretizar aquela que viria a ser sua maior obra: a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em outubro de 1950.

Trata-se de sua maior obra, não porque não tenha realizado outras de grande vulto antes ou porque não realizaria outras depois, mas por se tratar da primeira na qual suas ideias são inteiramente postas em prática, provando por meio dela a viabilidade do que viria a ser chamada, no âmbito do ensino público, de educação integral, ainda que ele próprio nunca tivesse utilizado esse termo⁶.

A concepção de educação integral de Teixeira (1959, p. 79) está clara no discurso inaugural do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950, quando assim se expressa:

E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.

Portanto, a educação integral para ele envolve as matérias regulares; artes industriais, que se pode chamar hoje de iniciação para o trabalho (embora seja uma terminologia da lei 5.692/71), educação física e artística; educação moral e psicológica; tudo amparado por programa de saúde e alimentação. Para ele, a educação integral não pode ser dissociada do turno completo das 7h30 às 16h30 (TEIXEIRA, 1962, p. 25), muito menos de uma escola, cuja arquitetura (TEIXEIRA, 1962, p. 27-29) proporcione as condições necessárias para o desenvolvimento desse tipo de educação, pensada por ele com duas estruturas, igualmente integradas: a escola-classe e a escola-parque⁷ (TEIXEIRA, 1967, p.252).

A escola-parque de Salvador, chamada de Centro Popular de Educação por Anísio Teixeira e nomeada Centro Educacional Carneiro Ribeiro pelo Governador Otávio Mangabeira é, portanto, uma Política Estadual para a Educação Primária⁸ e, ainda que sua estrutura curricular (integrando setor de instrução, a escola-classe, e setor de educação, a escola-parque) engendrasses a concepção de educação integral, é chamada pelo próprio autor (TEIXEIRA, 1959, p. 83), de *escola de tempo integral*, mas, e tão somente, para indicar que esse tipo de educação não poderia se desenvolver num tempo limitado, parcial, como era comum na época.

Construído na periferia de Salvador, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro se localiza em meio a uma região constituída de bairros de famílias pobres, conforme assinala Éboli (1969, p. 11):

⁶ A justificativa para a não utilização do termo apontada por Cavaliere (2010, p. 250) é convincente, em particular, a que se refere ao uso do mesmo termo pelos integralistas.

⁷ Opta-se pelo substantivo composto e, portanto, pela utilização do hífen não só pelo significado, mas também porque assim é escrito pelo autor, embora haja muitos artigos utilizando os termos sem hífen.

Aquêles que chegam a esta parte da cidade de Salvador — bairros da Liberdade, Caixa D'água, Pero Vaz e Pau Miúdo — onde se localiza o CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO, do CRINEP⁹ / da Bahia, órgão do Ministério da Educação e Cultura, não imaginam, por certo, o que era aquela área em 1947. Nela se instalaram, há alguns anos, grupos de família, de baixa condição econômica, em seus casebres de alvenaria, com uma população infantil sem assistência, sem escolas, praticamente abandonada.

Assim, localizado estrategicamente o CECR atendia ao preceito de Teixeira, segundo o qual a política educacional, enquanto política pública deve visar à diminuição das diferenças sociais, no intuito de prover as condições da instituição efetiva de uma sociedade democrática.

Inaugurado parcialmente, em 21 de outubro de 1950, o CECR teve sua obra “concluída” apenas em 1964, por decorrência da falta de compromisso das gestões posteriores em não tornar o empreendimento, uma prioridade de governo¹⁰. O Quadro 1, a seguir, apresenta as etapas de construção do CECR.

Quadro 1 – Etapas de construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro

Etapas da Construção do CECR – Salvador			
1950	1961	1964	2017
3 escolas-classe (concluídas)	1 escola-parque (concluída)	1 escola-classe (concluída)	Residência (nunca iniciada)

Fonte: Elaborado, pela autora, a partir Éboli (1969, p. 13-18).

Tanto de acordo com Anísio Teixeira (1962, p. 6-8), quanto com Éboli (1969, p. 18-20), o Projeto original era constituído por: 4 escolas-classe, com 12 salas de aula em cada pavilhão; e uma escola-parque, constituída de: 1) pavilhão de trabalho; 2) setor socializante; 3) pavilhão de educação física, jogos e recreação; 4) biblioteca; 5) setor administrativo geral (incluindo gabinete médico e dentário) e almoxarifado; 6) o teatro de arena ao ar livre; e, 7) setor artístico, além de jardins e horta. A grandiosidade desse Projeto demonstra, por si, a fidelidade de Anísio Teixeira com sua concepção de educação integral, particularmente, se levadas em consideração a época e a população a que se destinava.

O Centro, inaugurado parcialmente em 1950, com três pavilhões de escolas-classe, constituídos de 12 salas de aulas cada um, além de, segundo Éboli (1969, p. 20-21),

⁸Definitivamente, a escola-parque de Salvador é a primeira experiência educacional pública de educação integral decorrente de política educacional, ainda que, na mesma cidade de Salvador, tenha-se instituído, pelo mesmo Anísio Teixeira (1928, p. 27), uma política de tempo integral (Lei 1.846 de 14/08/1925 e Decreto 4.312 de 30/12/1925), que não se efetivara; por outro lado, as Escolas-Laboratório, na cidade do Rio de Janeiro, compreendiam a noção de educação integral, mas em tempo parcial.

⁹Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

¹⁰ Ciente dessa situação, de acordo com Éboli (1969, p. 19), o próprio Anísio Teixeira, quando Diretor do INEP, assina convênio para o término das partes que faltavam ser construídas do Projeto.

gabinete médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres. Sem a construção dos pavilhões da Escola-Parque, o CECR, inicialmente, viria a atender apenas as atividades de ensino, pelo período de 4 horas diárias.

Somente em 1961 (ÉBOLI, 1969, p 18), foi concluída a escola-parque, o ambiente no qual os alunos, após as aulas na escola-classe (a instrução), participavam das atividades referentes à formação física e profissional, cultural e artística e, ainda, para a vida em sociedade, tudo conforme com a concepção educacional de Anísio Teixeira, em período que vai das 7h30 às 16h30, portanto, em tempo integral. Coerente, portanto com a concepção de Anísio Teixeira, para quem na escola-parque era o local do complemento da instrução e, por isso mesmo, de educação completa¹¹. Éboli (1969, p.20), assim se manifesta acerca da importância da escola-parque:

A função da Escola-Parque é importantíssima no conjunto desse sistema educacional para alcançar-se o objetivo da obra que é a educação integral de jovens da classe popular. Nela os alunos são agrupados não apenas pela idade, mas por suas preferências, e distribuídos em turmas de 20 a 30 no máximo, pelos diversos setores, todos em funcionamento para realizar as seguintes atividades:

- 1- Setor de trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas;
- 2- Setor de Educação Física e Recreação: jogos, recreação, ginástica etc;
- 3- Setor Socializante: grêmio, jornal, radioescola, banco e loja;
- 4- Setor Artístico: música instrumental, canto, dança, teatro;
- 5- Setor de Extensão Cultural e Biblioteca: leitura, estudo, pesquisa, etc. Completam o CECR, na Escola-Parque ainda;
- 6- Direção e Administração Geral do CECR, Currículo, Supervisão e Orientação Educativa;
- 7- Assistência médico-odontológica aos alunos;
- 8- Assistência Alimentar.

É importante salientar que, apesar da complexa estrutura arquitetônica, as escolas se comunicam entre si. As escolas-classe e a escola-parque estão integradas física e funcionalmente, ainda que possuam finalidades diferentes no processo de formação. Em 1964, mais um pavilhão de escola-classe, que constituía o Projeto original é finalizado, passando o CECR a ser constituído por 4 escolas-classe e 1 escola-parque. Estrutura que existe até os dias de hoje.

Segundo Éboli (1969), em 1964, o Projeto foi dado por concluído, embora o Pavilhão-Residência (originalmente destinado a 5% dos alunos abandonados) não tivesse sido construído¹². Sendo tal conclusão, também, atribuída a iniciativa de Anísio Teixeira, por ocasião do período (1952-1964) em que esteve na Direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP¹³, atualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, ainda que o próprio Anísio Teixeira chame de “coincidência” o fato de o convênio com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia ter sido assinado no ano de sua nomeação. (ÉBOLI, 1969, p. 19).

11 Teixeira chama de educação completa, o processo educativo constituído de instrução (ensino tal como ministrado na escola-classe) e educação (tal como processado na escola-parque), daí a insofismável condição de educação integral proposta por ele.

Esse fato, coincidência ou não, demonstra o quanto Anísio Teixeira lutou para ver suas ideias concretizadas, para ver os princípios de sua concepção educacional postos em prática, enquanto pressupostos da realização de uma sociedade democrático-liberal.

Na condição, portanto, de Diretor do INEP, liderou a idealização do sistema educacional da nova Capital do país. Juntamente, com Darcy Ribeiro, Oscar Niemayer e Burle Marx, participam tanto da construção da UnB, quanto da escola-parque de Brasília. Mas o que interessa aqui é apenas a escola-parque. E a escola-parque 308 Sul é inaugurada em Brasília, no dia 20 de novembro de 1960, antes, portanto, da conclusão das últimas etapas do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Portanto, levando em consideração a definição inicial de educação, segundo a lógica emancipatório-liberal da Revolução Francesa, somente Anísio Teixeira, no Brasil, de meados dos anos 1920 até início dos anos 1960, desenvolve progressivamente essa concepção e a põe em prática.

2 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: políticas educacionais e experiências pedagógicas – 1961/1996

A partir da promulgação da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já se pode falar, no Brasil, em política nacional de educação. Conforme critério temporal estabelecido para esse trabalho, aqui, tratar-se-á da concepção de educação integral, tanto das políticas educacionais vigentes, quanto das experiências pedagógicas mais significativas, no período entre 1961 e 1996, com a finalidade de se chegar a uma definição para o conceito educação integral no referido período.

2.1 A concepção de educação nas políticas educacionais entre 1961 e 1996 e a concepção de educação integral

A LDB de 61, como ficou conhecida a Lei 4.024/61, depois de doze longos anos de tramitação no Congresso Nacional, inicia, no Brasil, o período das políticas nacionais para a educação.

Esta lei, desde o Art. 1º, sintetiza, como não poderia deixar de ser, as concepções político-ideológicas dominantes, que vinham se digladiando, desde o início dos anos 1930: liberais e católicos. Assim, o Art. 1º é enfático: “A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana [...]”, os princípios de

12 No Pavilhão-Residência, esses alunos viveriam em regime de internato, o que nunca aconteceu, portanto. Assim, no Quadro 1 foi acrescentado o ano de 2017 (ano de tabulação de dados desta pesquisa), para assinalar esse fato.

13 O INEP foi criado em janeiro de 1937, por iniciativa de Gustavo Capanema, à época Ministro de Educação e Saúde (MES), sob a denominação inicial de Instituto Nacional de Pedagogia. Em 1938, começa a funcionar sob a liderança de Lourenço Filho e, já com a denominação de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. (MENDONÇA e XAVIER, 2008, p. 23; ARAÚJO e BRZEZINSKI, 2006).

liberdade, na forma como entendem os liberais democráticos (sem esquecer que, nesse momento, comungavam com eles a maioria de socialistas e comunistas) e os ideais de solidariedade humana, vinculados ao solidarismo cristão. Os fundamentos, expressos pelas alíneas “a”, “b”, “c” e “g” ratificam essa interpretação, os quais, todavia, não são objeto desta análise.

O que importa aqui é a alínea “d”, do Art. 1º. Por esta, a educação nacional tem por fim: “o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum”. Ora, como se sabe, a participação na obra do bem comum decorre do conceito iluminista de cidadania, consagrado pela revolução francesa. Já o desenvolvimento integral da personalidade humana, pode ser entendido, ainda que pelo viés da psicologia, muito em voga, desde o final do século XIX, como desenvolvimento completo da pessoa humana e, portanto, de acordo com a noção de educação integral, enquanto desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas.

Observe-se, no entanto, que essa lei, ainda que produto dos conflitos já mencionados, engendra os ideais de uma sociedade, que ainda vive os ideais de sua revolução burguesa, iniciada havia trinta anos. Os debates nos doze anos imediatamente anteriores à promulgação da lei, mesmo expressando, pelos representantes das classes trabalhadoras e populares, a preocupação com a falta de acesso à educação dessas classes, não há maior repercussão nesse sentido, mesmo porque, logo em seguida, adviria o golpe militar de 1964.

A lei que mudará o cenário do acesso à educação é a Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Promulgada no auge do regime militar, essa lei, na verdade, é uma emenda à Lei 4.024, que a reduz, praticamente, aos seus fundamentos, revogando tudo o mais, especificamente, “limpando-a” de todo academicismo, para direcioná-la ao mundo do trabalho. Já em seu Art. 1º, a Lei 5.692/71 não deixa dúvida, quanto a esse objetivo:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Veja-se que “o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum”, da Lei 4.024/61, transforma-se, na Lei 5.692/71, em desenvolvimento das potencialidades, qualificação para o trabalho e exercício consciente da cidadania, deixando especificamente claros os fundamentos da concepção de educação e o que se pretende com essa política educacional.

Atente-se, na formulação do Art. 1º, da Lei 5.692, o início da noção de responsabilidade compartilhada pela educação: de um lado o Estado, que proporciona ao educando a formação necessária para a sua autorrealização; de outro, o educando, cujas potencialidades serão desenvolvidas, desde que aproveite o que o Estado lhe proporciona, como elemento de autorrealização. Cabe, ainda, atentar, o que não é novidade, para o fato de que o exercício da cidadania, agora, deve ser consciente, e consciente, nesse caso, é o respeito à ordem vigente.

Vale ressaltar que, dos três fundamentos: potencialidades humanas, trabalho e cidadania pela Lei 5.692, a “formação integral” está referida a penas ao trabalho, tal como se encontra no parágrafo 1º, do Art. 4º: “A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus [...]”, coadjuvada por “Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde” (Art. 7º), detalhando, assim, mais claramente a concepção de educação da lei.

Ocorre que a “preparação para o trabalho, como elemento de formação integral” (§ 1º do Art. 4º), ausente da formulação do objetivo específico do 1º grau (Art. 17) e, sintética, na formulação do objetivo específico do 2º grau (Art. 21), é definida pela alínea “a” do Art. 5º, quando esclarece: “terá o objetivo de sondagem de aptidões, iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau”.

Essa discussão específica sobre trabalho e formação integral que, na Lei 5.692, aparece por intermédio de dois termos, “qualificação para o trabalho” (Art. 1º) e “preparação para o trabalho” (§ 1º do Art. 4º), será o objeto dos Pareceres 45/72 e 76/75. De acordo com Warde (1983, p. 18-19), para o relator do parecer 45/72, Pe. José de Vasconcellos, não há, na Lei 5.692, dissociação entre “humanismo” da formação integral e “tecnologia” da formação para o trabalho, haja vista que, na concepção de currículo, “formação geral e formação especial visam ‘cuidar da cabeça e das mãos’”.

Como se vê, tal discussão, que envolve não só o problema central da divisão social do trabalho, mas também a terminalidade ou não do ensino de 2º grau, terá seu desfecho na edição da Lei 7.044/82. No que concerne a essa problemática, esta lei uniformiza a terminologia, substituindo o termo qualificação por preparação no Art. 1º, e isto vigorará até a promulgação da Lei 9.394/96.

Portanto, a concepção de educação das políticas educacionais, quer enquanto “[...] desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum” (Lei 4.024/61), quer como “[...] formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, *qualificação para o trabalho* e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Lei 5.692/71) ou como “[...] formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, *preparação para o trabalho* e para o exercício consciente da cidadania” (Lei 7.044/82), por princípio, possibilitariam a universalização do ensino público pela concepção de educação integral. Mas isso, como é sabido, não aconteceu¹⁴.

2.2 A concepção de educação integral das experiências pedagógicas entre 1961 e 1996

O fato de uma educação mais completa não ter se generalizado no sistema público como um todo, porém, não inviabilizou a iniciativa, nesse sentido, que alguns sistemas educacionais públicos realizassem experiências pedagógicas por meio de Projetos e

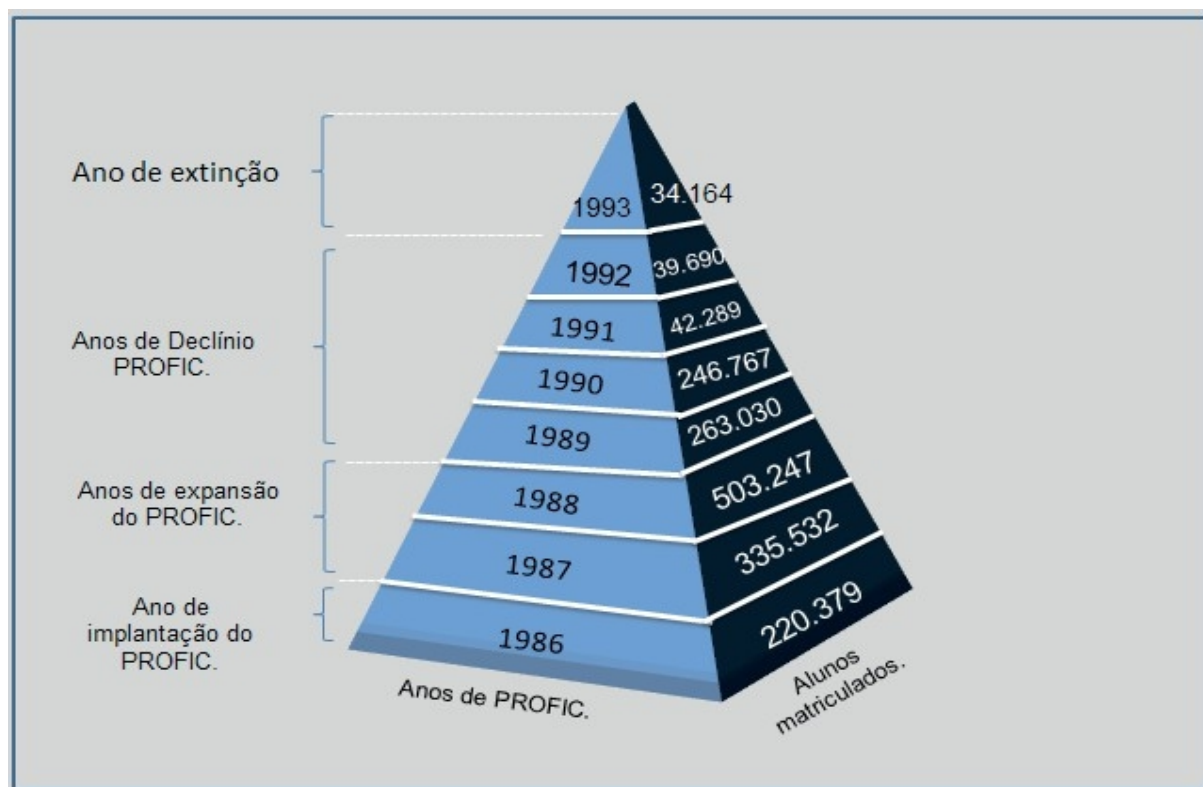
Programas Especiais, alguns dos quais, entendidos como os mais significativos, em termos de contribuição pedagógica, para a compreensão da concepção de educação integral, são objetos da análise a seguir.

2.2.1 Critérios utilizados para a exclusão de algumas experiências pedagógicas

Algumas experiências pedagógicas indicativas de educação integral, que se restringiram a um fim muito específico, ou que foram interrompidas abruptamente, ou, ainda, que repetiram experiências anteriores e que, por essas razões, acrescentam contribuições muito localizadas, serão apenas brevemente tratadas: caso dos Ginásios Vocacionais, do PROFIC, da Jornada Única e do CIAC/CAIC. O Estado de São Paulo, no período aqui delimitado, apresenta duas experiências pedagógicas significativas: os Ginásios Vocacionais (1961 a 1969) e o PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança (1986 a 1993).

A experiência dos Ginásios Vocacionais, enquanto política educacional de estado, além dos resultados expressivos, apresenta a inovação curricular que consiste em partir das realidades locais para o conhecimento universal, bem como uma metodologia, que envolve elementos da escola nova, do Modelo de Sèvres e do Método Morrison. Pensada para as classes de “baixa renda”, acabou por atender parte das classes médias e os setores mais privilegiados das classes trabalhadoras¹⁵. Mesmo assim, em termos conceituais, a experiência de Anísio Teixeira, em Brasília, é mais longeva, completa e consistente.

Figura 2 – PROFIC: Fases de execução e demanda atendida



Fonte: Adaptado de Giovanni e Souza (1999).

Já o PROFIC, ainda que o Projeto original apresente uma fundamentação teórica consistente e resulte de um diagnóstico sério sobre a realidade social de São Paulo, tornou-se uma experiência pedagógica frágil, tanto pela rejeição e descaracterizado do Projeto original por parte da Secretaria de Educação do Estado, quanto pela estratégia de cooperação, por meio de convênios com instituições municipais e do terceiro setor¹⁶, não obstante, tenha atingido expressivo contingente escolar, conforme demonstra a Figura 2.

Nesse caso, em se tratando de formação integral à criança, é mais significativa a experiência pedagógica dos CIEPs, do Rio de Janeiro.

A Jornada Única, implantada a partir de 1988, também no Estado de São Paulo, embora seja um tipo de Jornada Ampliada (6 horas), criada no Governo Quéricia para atender às crianças do Ciclo Básico (1ª e 2ª séries do 1º grau, conforme terminologia da Lei 5.692/71) e estendido, posteriormente, em 1991, pelo Governo Fleury, para às quatro séries iniciais do 1º grau, é citada, aqui, apenas como menção a uma tentativa de ampliação de carga horária, já que se destinava somente ao combate das dificuldades de alfabetização e do baixo rendimento nas séries iniciais¹⁷.

O CIAC – Centro Integrado de Apoio à Criança, originado por Decreto Presidencial de Fernando Collor de Melo, ao criar o Projeto Minha Gente, em 14 de maio de 1991¹⁸, é interrompido abruptamente, por decorrência do *impeachment* de seu criador, e substituído, pelo CAIC, originado pela Lei 8.642, de 31 de março de 1993, que cria o PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, programa esse criado pelo governo Itamar Franco para substituir exatamente o Projeto Minha Gente¹⁹.

O PRONAICA, entretanto, sem projeto pedagógico, padece das mesmas insuficiências do Programa Minha Gente: restringe-se a financiar as unidades físicas, deixando a execução pedagógica pela instância administrativa que o assumisse, bem como sua manutenção, o que levaria os CAICs a se reduzirem, progressivamente, a escolas convencionais, com raríssimas exceções, por onde quer que se encontrem, mesmo quando assumidos por Universidades²⁰. Vale frisar que o CIAC original recebeu consultoria de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, em assim sendo, em termos de concepção de experiências pedagógicas, é preferível ater-se aos CIEPs.

Finalmente, pelos critérios adotados neste trabalho, voltados para as concepções de educação integral de políticas educacionais, as concepções que decorrem apenas de formulações teóricas, por se entender que a ciência da educação exige, além do esforço

14 (2013), em “_____”, com base nos fatores de exclusão das classes trabalhadoras e populares da escola pública, referindo-se a Lei 5.692/71, afirma que a revolução burguesa brasileira chega à escola pública com trinta anos de atraso (contando da data do Manifesto dos Pioneiros). Ao analisar as políticas educacionais de 1971 a 2007, retifica sua afirmação anterior acentuando que não se trata de trinta, mas de setenta e cinco anos (_____; _____, 2017).

15 Em todo o seu breve período de existência os Ginásios Vocacionais constituíram seis unidades: “Cândido Portinari”, em Batatais; “João XXIII”, em Americana; “Macedo Soares”, em Barretos; “Raul Fernandes, em Rio Claro; “Vila Santa Maria”, em São Caetano do Sul; e, “Oswaldo Aranha”, em São Paulo. As informações aqui contidas podem ser encontradas em Balzan (1977), Oliveira (1986), Chiozzini (2003), Ferreira (2007), Ferreira e Biccias (2006), Rovai (2005), Mascellani (2010).

16 Giovanni e Souza (1999) apresentam uma radiografia completa sobre a origem, o processo de implantação e mutação do PROFIC durante as diversas gestões da Secretaria de Educação.

filosófico-epistemológico, uma instrumentação prático-pedagógica sem a qual, toda teoria não passa de especulação filosófica. Do mesmo modo, descarta-se as experiências postas em prática por partidos políticos ou movimentos político-ideológicos, que não fizeram parte de políticas educacionais de Estados ou Municípios, tais são os casos das experiências pedagógicas de Anarquistas, Comunistas e Integralistas²¹.

Ao excluir essas experiências, algumas das quais, embora restritas, apresentam contribuições pontuais à definição do conceito educação integral, pelas razões já expostas, deter-se-á às concepções de duas experiências, no período delimitado: as da escola-parque de Brasília e os CIEPs do Rio de Janeiro.

3 A ESCOLA-PARQUE DE BRASÍLIA: o conceito coletivo

Parece salutar, desde logo, partir de uma definição inicial de educação integral. Mas não só de uma definição em geral, uma vez que as escolas burguesas sempre proporcionaram, a seus filhos, educação integral, em tempo verdadeiramente integral, já que essas escolas, não raramente, são, ainda hoje, internatos.

Assim, de meados dos anos 1920 até início dos anos 1960, somente Anísio Teixeira concebe, define e põe em prática uma proposta de educação integral pensada para o ensino público, tal é a experiência pedagógica de 1950, em Salvador, cujas finalidades são expressas pelo famoso discurso inaugural da Escola Carneiro Ribeiro (1959, p. 79), pelo qual o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas pressupõe tanto os espaços educativos, quanto um tempo diário razoável, além de recursos humanos nas mais diferentes áreas.

O mesmo modelo de escola se repetirá em Brasília, como política distrital, a partir de 20 de novembro de 1960, quando foi inaugurada a escola-parque 308 Sul, sobre a qual assim se manifesta Anísio Teixeira (1961, p. 195):

17 Essas informações podem ser confirmadas em Giovanni e Souza (1999, p. 85 e 108) e pelo Decreto 28.170, de 21 janeiro de 1988 (SÃO PAULO, 1988).

18 Não deixa de ser interessante que os Decretos que vão dando forma ao Projeto Minha Gente (Decreto de 14 de maio de 1991; Decretos substitutivos de 7 de fevereiro de 1992, de 26 de maio de 1992 e de 12 de agosto de 1992), somente o Decreto de 26 de maio de 1992 se refira explicitamente ao CIAC. No entanto, as Escolas com essa estrutura e nome já vinham sendo inauguradas, como prova o blog da Escola Santa Paulina (BRASÍLIA-DF, 2016).

19 Vale à pena informar que, de acordo com Amaral Sobrinho e Parente (1995, p. 13), dos 357 CAICs em processo de implantação em 1995, 141 se encontravam na região Sudeste; 95, no Nordeste; 86, na região Sul; 29, no Centro-Oeste; e, apenas 6 no Norte.

20 De que são exemplos o CAIC-Campinas (CASSAN, 2004), o CAIC-UEPG (LOPES e GOES, 2016), o CAIC-Santa Paulina (BRASÍLIA-DF, 2016), etc.

O Movimento Anarquista no Brasil esteve sempre ligado às formas organizativas do movimento internacional. Originalmente, contemporâneo de Marx, apresenta uma concepção de educação integral semelhante a dos marxistas, pela própria discussão nos Congressos da AIT, entre 1866 e 1868. Dos movimentos político-partidários são os únicos, de quem se tem registro de escolas (CALSAVARA, 2002; MORAES e SILVA, 2013). Os Integralistas, ainda que tenham ocupado um amplo espaço no cenário nacional, entre, principalmente, 1932 e 1937, ficaram restritos aos seus núcleos organizativos, nos quais criaram núcleo de alfabetização (e talvez até profissionais) e que, embora chamados de escolas, não passavam de núcleos de doutrinação político-ideológica, de tal modo que a comprovação de escolas, enquanto tais, até hoje, é um desafio para os pesquisadores do tema (CAVALIERE, 2010; COELHO, 2016). Nos mesmos moldes, pode-se dizer que funcionavam os núcleos de formação de quadros do Partido Comunista Brasileiro (PCB, 1984), nos quais havia uma educação, que integrava formação intelectual e política associada ao desenvolvimento de habilidades práticas necessária à militância político-ideológica.

Daí falar-se antes em Centro do que em Escola. O Centro de Educação Elementar compreende pavilhões de “jardim de infância”, de “escola-classe”, de “artes industriais”, de “educação física”, de “atividades sociais”, de “biblioteca escolar” e de “serviços gerais”. É, portanto, algo como se fosse uma Universidade Infantil. O Centro de Educação Média também possui um programa consideravelmente diversificado, destinando-se a oferecer a cada adolescente real oportunidade para cultivar o seu talento e aí se preparar diretamente para o trabalho ou para prosseguir a sua educação no nível superior.

Como se pode depreender da palavra do próprio autor do projeto, a experiência de Brasília é mais ampla, uma vez que não se restringe à educação infantil e primária, estendendo-se até o Ensino Médio e, originalmente, num mesmo espaço, integrava todos os espaços educativos, os “pavilhões”, cujo modelo arquitetônico e paisagístico tem a participação de Darcy Ribeiro, Oscar Niemayer e Burle Marx, e assim funcionam até 1977. Nesse ano, é inaugurada a Escola-Parque 313/314 Sul, quando, então, as escolas-parque assumem o papel estrito de escola-parque e passam a atender diversas escolas-classe próximas.

4 Em memória de Anísio: Darcy Ribeiro e o centro integrado de Educação Pública – CIEP

Depois das escolas-parque, tem lugar no estado do Rio de Janeiro, a maior e bem-sucedida política educacional de tempo integral: Os Centros Integrados de Educação Pública, de Darcy Ribeiro e Leonel Brizola²².

Os CIEPs foram projetados para abrigar mil alunos²³, das 8 às 17 horas, num conjunto composto de três blocos: um prédio com três andares para salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório e dependências de apoio; a quadra poliesportiva (ginásio coberto); e a Biblioteca, sobre a qual, originalmente, ficaria o alojamento dos alunos residentes, mas, acabou se localizando no terraço do bloco principal. (RIBEIRO, 1986, p. 42; 103-113). Portanto, desde logo, avisa-se que os CIEPs, tanto quanto a escola-parque, não pode ser entendido sem a estrutura arquitetônica, que lhe é inerente.

Para agrupar alunos de uma faixa-etária estreita, os CIEPs se dividem entre aqueles que atendem das Classes de Alfabetização a 4ª série (5º ano hoje) e da 5ª a 8ª série, portanto, uma escola de Ensino Fundamental, estendida até o Ensino Médio, no segundo governo Brizola, de 1991 a 1994, quando alcançou a meta traçada no primeiro governo (1983-1987) de construção de 500 CIEPs. (MAURÍCIO, 2006, p. 67).

21 Toda a crítica existente aos CIEPs (assistencialista, paternalista, populista, sem projeto pedagógico, custos elevados, publicitária, universalização inviável, desvio de função, apontadas por Mignot (1989); levantadas tanto por Maurício (2006, p. 59; 2009, p. 20-22); quanto por Cavaliere e Coelho (2004, p. 164, 172), refutada em parte pelo próprio Darcy Ribeiro (1986, p. 43-44), não lhe retira o mérito de ser a mais arrojada política educacional de tempo integral, já implementada por um estado brasileiro, desde 1985, quando foi inaugurado o primeiro CIEP, até os dias de hoje.

22 1000 (mil) de acordo com a informação de Ribeiro (1986). Maurício (2004, p. 41; 2006, p. 66), enquanto consultora da Fundação Darcy Ribeiro, esclarece que são 600 no diurno e 400 no noturno, portanto, na verdade, o tempo integral se reduz ao atendimento de 600 alunos por CIEP.

Com assistência médico-odontológica, quatro refeições diárias, fornecimento de material didático e uniformes gratuitos, o trabalho pedagógico parte de uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo diretoria, corpo técnico-pedagógico e professores visando à formação educacional, respeitada a cultura dos alunos, processo no qual o lazer (“recreio e brincadeiras”) e a “animação cultural” são essenciais ao ensino-aprendizagem, que deveria ser centrada no aluno, com foco prioritário nas séries de repetência histórica: 1ª e 5ª séries. (RIBEIRO, 1986, p. 47-52).

Vale enfatizar que o Plano Curricular (tanto o Experimental, quanto o da Consultoria Pedagógica) seguia estritamente a determinação da Lei 5.692/71 (RIBEIRO, 1986, p. 150 e 152), com 25% do tempo semanal dedicado à educação física, artística e livre, sendo 9 horas de atividade obrigatória e uma livre. Desse modo, o que o Plano Curricular está a indicar é que os CIEPs são uma escola de Ensino Regular de “Dia Completo”, na qual a jornada escolar é ampliada, nos estreitos limites da Lei. Não há uma intencionalidade curricular com educação integral, talvez por isso, raramente, Darcy se referira a educação integral. Assim, os CIEPs são uma escola regular, cujo currículo é desenvolvido num tempo integral de 9 horas.

Apesar das limitações e das críticas, o objetivo político dos CIEPs era proporcionar ao povo pobre, às classes populares, uma escola a que nunca teve acesso, porque quando isso foi possível “Substituiu-se uma educação razoável para poucos por uma péssima educação para muitos” (RIBEIRO, 1986, p. 32).

Por esses e alguns outros traços, pode-se afirmar que os CIEPs têm inspiração escolanovista, mas seus propósitos vão além da democracia liberal de Anísio Teixeira, bem ao gosto do que, no tempo, se chamou de “socialismo moreno”, um socialismo de natureza socialdemocrata.

Desse modo, a conceito de educação integral que prevalece no período é o das experiências pedagógica das escolas-parque de Brasília, um conceito que extrapola a concepção de Teixeira, uma vez admitidas as contribuições de Niemayer, Burle Marx e Darcy Ribeiro, por isso um conceito coletivo.

5 CONCLUSÃO

Em síntese, no período percorrido, levando em consideração os critérios utilizados, chega-se às seguintes conclusões:

A experiência pedagógica baiana de Anísio Teixeira, antes do contato com Dewey, se baseia exclusivamente nos fundamentos educacionais da Revolução Francesa, expressos por Condorcet e Lepelletier: educação intelectual, física e moral. Esta fundamentação exprime a integralidade da formação do tempo que, a partir de 1925, é experimentada pela educação pública baiana, em tempo parcial.

O Relatório de 1928, portanto após o contato com a obra de Dewey, já está recheado com terminologias que remetem ao filósofo-educador americano. Essa influência será mais

nítida nas experiências pedagógicas do Rio de Janeiro, entre 1932 e 1935. Destas experiências, pode-se afirmar que as oficinas-laboratórios escolares são a contribuição para a concepção de educação integral que, finalmente, adviria com a experiência de 1950.

A educação integral posta em prática, a partir de 1950, para além da estrita educação intelectual, física e moral, contempla o desenvolvimento das múltiplas faculdades humanas por meio de ensino nas diversas áreas do conhecimento científico integradas a laboratórios sociais, tais quais são os pavilhões da escola-parque. Teixeira, todavia, jamais projetou uma educação emancipatória, no sentido marxista do termo, muito menos uma educação que visasse à transformação social, mesmo em sua forma coletiva como foi a ex- periência de Brasília e, exatamente por isso, denomina-se a essa experiência de educação integral liberal.

A experiência dos CIEPs, em que pese os espaços educativos integrados, seus objetivos, nas palavras do próprio Darcy Ribeiro, não visam, precipuamente, ao desenvolvi- mento integral; menos ambiciosa a educação nos CIEPs visa primordialmente resolver o problema da qualidade da educação pública que, no período, residia na massiva reprova- ção. Para Ribeiro, tratava-se de concentrar os estudos nas disciplinas determinantes do insucesso escolar, daí a necessidade de mais tempo escolar, o que não quer dizer, todavia, que não houvesse trabalho de outras dimensões humanas.

A educação escolar de tempo integral, propriamente, não é educação integral, mas não dá para analisar o conceito de educação integral no Brasil, sem tratar do tempo integral, por isso, inclui-se como modalidade de educação integral, pode-se fazer educação integral até mesmo em tempo parcial.

Assim, o conceito *educação integral*, no período estudado, tendo por base as políticas educacionais e as experiências pedagógicas, resulta em duas definições que, notadamente, implicam em duas modalidades de educação integral: a educação integral liberal e o tempo integral.

REFERÊNCIAS

AMARAL SOBRINHO, José; PARENTE, Marta M. A. **CAIC: Solução ou Problema?** Brasília, DF: IPEA, 1995. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td_0363.pdf. Acesso em: 1 abr. 2016.

ARAÚJO, Marta M.; BRZEZINSKI, Íria (Orgs.). **Anísio Teixeira na direção do INEP: programa para a reconstrução da nação brasileira.** Brasília, DF: INEP, 2006.

AZEVEDO, Fernando. **Anísio Teixeira ou a inteligência.** 1960. Disponível em: <http://www.bvani-sioteixeira.ufba.br/livro7/anisio2.html>. Acesso em: 23 maio 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 15 maio 2016.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>. Acesso em: 15 maio 2016.

_____. Lei nº 5.692, de 23 de janeiro, de 1971. **Parecer n. 76/75.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 18 maio 2016.

BAHIA. **Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925.** Dispõe sobre a Reforma da instrução pública. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/134871/15%20%20Lei%20N.%201.846%2c%20de%2014%20de%20Agosto%20de%201925.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso em: 15 maio 2016.

_____. **Decreto nº 4.312, de 30 de dezembro 1925.** Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro7/anisio1.html>. Acesso em: 16 maio 2016.

BALZAN, Newton C. Estudos sociais – Opiniões e atitudes de ex-alunos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 22, p. 31-64, jan./mar. 1977.

CALSAVARA, Tatiana da S. Os anarquistas e a educação - as escolas modernas ou racionalistas. In. II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal: **Anais História dos Movimentos Sociais na Educação.** Natal: CBHE, 2002. p. 1-10.

CASSAN, Eliane R. **O que transita entre as políticas públicas educacionais e a prática do professor?: desvelando um caminhar.** 2004. 132fl. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252811>. Acesso: 28 mar. 2017.

CAVALIERE, Ana M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2016.

_____, Ana M.; COELHO, Lígia M. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos.

Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

CHIOZZINI, Daniel F. **Os ginásios vocacionais: a (des)construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961-1969)**. 2003. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2003.

COELHO Lígia M. **Integralismo, anos 30: uma concepção de educação integral** Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/integralismo3.pdf. Acesso em: 15 jun. 2016.

CONDORCET, Jean-Antoine N. C. **Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique**, présentés à l'Assemblée Nationale au nom du Comité de Instruction Publique, par M. Condorcet, Député du Département du Paris: Les 20 & 21 Avril 1792. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k488703>. Com ortografia atualizada em: <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp>. Acesso em: 16 jun. 2017.

COUTINHO, Amélia. **Anísio Teixeira: reitor UnB 1963-1964**. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/brasil/dhbb/Anisio%20Teixeira.pdf>. Acesso em: 23 maio 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. 1997 repete 1937? Unificação e Segmentação no Ensino Brasileiro. In: **Se- minário “Um olhar sobre Anísio”**. Mesa Redonda “Política Educacional”, Rio de Janeiro, 3 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. **Revista da FAEEBA**. Salvador, p.151-160. n.13, jan./jun. 2000.

ÉBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. Rio de Janeiro: INEP-MEC, 1969.

FERREIRA, Daniela G.de A. **Ginásio Estadual Vocacional “Cândido Portinari” de Batatais: histórias, sujeitos e práticas**. 2007. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERREIRA, Daniela G.de A; BICCAS, Muarilane de S. **Ginásios vocacionais do Estado de São Paulo: um lugar de memória?** 2006. Disponível em: <http://moodle.stoa.usp.br/file.php/987/Textos/GinasioVocacional.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

GIOVANI, Geraldo di. SOUZA, Aparecida N. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 67, ago. 1999.

LEPELLETIER, Michel. **Plan d'Éducation Nationale**: présenté a la Convention par Maximilien Robespierre, au nom de la Commission d'Instruction Publique, Le 13 Juillet 1793. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48991b/f5.image>. Com ortografia atualizada em <https://www.samuelt.com/fr/paid/43-melanges/755-plan-deducation-nationale1.html>. Acesso em: 16 jun. 2017.

LOPES, Valquiria; GOES, Graciete T. **De centro educacional a CAIC – 10 anos de história**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1196/1196.pdf. Acesso em: 1 abr. 2016.

MASCELLANI, Maria N. **Uma pedagogia para o trabalhador**: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados. São Paulo: IIEP, 2010.

MAURÍCIO, Lúcia V. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 40-56, set./dez. 2004. 166.

_____. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. **Cadernos CENPEC**, n. 2, 2006.

MENDONÇA, Ana W.; XAVIER, Libânia Nacif. **Por uma política de formação do magistério nacional**: o INEP/MEC dos anos 1950/1960. Brasília, DF: INEP, 2008.

MORAES, Carmen S. V.; SILVA, Doris A. Arquivo João Penteadó e sua importância para os estudos de educação anarquista no Brasil. **Projeto História**, São Paulo, v. 48, p. 1-23, dez. 2013.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 73, 2000.

OLIVEIRA, Mariangela de P. **A memória do ensino vocacional**: contribuição informacional de um núcleo de documentos. 1986. 215f. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIO DE JANEIRO, DF. **Decreto nº 3.763, de 1º de fevereiro de 1932**. Modifica algumas disposições do decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/AT/impreso/decreto-n-3-763-de-1-de-fevereiro-de-1932-modifica-algumas-disposicoes-do-decreto-n-3-281-de-23-de-janeiro-de-1928-e-da-outras-providencias.com>. Acesso em: 16 maio 2016.

_____. **Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932**. Regula a formação técnica para o Distrito Federal, com a previa exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. Disponível em: <http://fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/LF/impreso/decreto-n-3-810-de-19-de-marco-de-1932-regula-a-formacao-technica-para-o-districto-federal-com-a-previa-exigencia-do-curso-secundario-e-transforma>. Acesso em: 16 maio 2016.

_____. **Decreto nº 3.864, de 30 de abril de 1932**. Dispõe sobre o ensino profissional, nos termos do decreto nº 3.763 de 1 de fevereiro de 1932. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/LuizAntonio.htm>. Acesso em: 16 maio 2016.

_____. **Decreto nº 4.779, de 16 de maio de 1934**. Dispõe sobre a educação técnico-profissional secundária. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/LuizAntonio.htm>. Acesso em: 07 fev. 2016.

ROVAI, Esméria. Uma pedagogia para o século XXI. **VIII Congresso Galaico-Português Psico-pedagogia**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2005. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/454.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

SÃO PAULO. **Decreto nº 28.170, de 21 de janeiro de 1988**. Estabelece a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das escolas estaduais. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=33377>. Acesso em: 16 maio 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Relatório**: apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1928. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/summario.html><http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/summario.html>. Acesso em: 1 jul. 2017.

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

_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962.

_____. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967.

WARDE, Mirian J. **Educação e estrutura social**: a profissionalização em questão. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1983.