

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

GUSTAVO JOSÉ ALBINO DE SOUSA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL:
PERCURSOS E IDEAIS SOBRE FORMAÇÃO HUMANA**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ELISANGELA DA SILVA BERNADO
CO-ORIENTADORA: PROFA. DRA. ANGELA MARIA SOUZA MARTINS

RIO DE JANEIRO
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

GUSTAVO JOSÉ ALBINO DE SOUSA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL:
PERCURSOS E IDEAIS SOBRE FORMAÇÃO HUMANA**

Linha: POLÍTICAS, HISTÓRIA E CULTURA EM EDUCAÇÃO

Orientadora: ELISANGELA DA SILVA BERNADO

Co-orientadora: ANGELA MARIA SOUZA MARTINS

Texto de Defesa submetido à avaliação como requisito para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO/ PPGEDU).

RIO DE JANEIRO
2016

S729 Sousa, Gustavo José Albino de.
Educação integral: percursos e ideias sobre formação humana / Gustavo José Albino de Sousa, 2016.
221 f. ; 30 cm

Orientadora: Elisangela da Silva Bernardo.

Co-orientadora: Angela Maria Souza Martins.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

1. Educação integral. 2. Educação em tempo integral. 3. Educação – Finalidades e objetivos. I. Bernardo, Elisangela da Silva. II. Martins, Angela Maria Souza. III. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Mestrado em Educação. IV. Título.

CDD –370.112

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

GUSTAVO JOSÉ ALBINO DE SOUSA

**Educação Integral:
Percurso e ideais sobre formação humana**

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Professora Doutora Elisangela da Silva Bernado

Orientadora – UNIRIO

Professora Doutora Angela Maria Souza Martins – UNIRIO

Co-Orientadora - UNIRIO

Professora Doutora Alzira Batalha Alcântara – UNESA

Professora Doutora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho - UNIRIO

*Àqueles que, percebendo históricas,
incoerências sociais, não se acomodam.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo incondicional apoio e incentivo. Em especial, ao pai e à mãe, que possibilitaram todo o caminho percorrido.

À Raphaela, minha namorada, companheira e amiga, cujos gestos me deram forças em cada momento.

Ao meu grande amigo Guester, pelo companheirismo de anos, em todas as horas.

À Professora Elisangela, minha orientadora, pela sua paciência, cobranças e dedicação.

À Professora Angela Maria, que aceitou o convite para ser co-orientadora deste estudo e dedicou-se por ele desde a qualificação.

Às Professoras Alzira e Lígia Martha pelas contribuições na qualificação e dedicação muito além dela.

Aos colegas e professores(as) do NEEPHI, que com as discussões realizadas em reuniões do grupo e em conversas informais, muito contribuíram para este estudo.

Aos professores do PPGEdU/UNIRIO pelos ensinamentos e dedicação.

À cada professor ou professora que, desde a tenra idade, passou pela minha vida e ajudaram-me a chegar aqui.

Por fim, agradeço à Deus e os bons espíritos que possibilitaram, com sua luz, fazer todos estes agradecimentos e escrever cada palavra deste estudo.

EPIGRAFE

“Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.”

Bertold Brecht

“O que acham se delirarmos um pouquinho? O que acham se fixamos nossos olhos mais além da infâmia, para imaginarmos outro mundo possível? [...]”

Eduardo Galeano

RESUMO

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

Hoje muito se atribui à escola, quanto ao seu papel de “formar cidadãos”. Cada vez mais se ampliam abismos entre classes sociais e na forma com a qual caminham as sociedades modernas, de lógica capitalista, o percurso parece continuar sendo guiado por prognósticos de fortificação de desigualdades e supressão de princípios democráticos. Desde sua criação, a escola vem sendo posta em xeque. E na atual conjuntura política e social, a educação integral tem sido inscrita como uma proposta de alcançar significativas melhoras na educação pública brasileira. Mas qual é a concepção de educação integral presente nas atuais políticas? Como ela é pensada no Brasil? Quais as matrizes ideológicas desse pensamento? Questões como estas apontam os caminhos percorridos no presente estudo, que teve, como objetivo geral, refletir sobre as diferentes concepções que embasam a educação integral, consolidadas ao longo da história e possíveis referências destas correntes no pensamento educacional brasileiro e, como objetivos específicos, (1) realizar uma investigação teórica acerca das diferentes concepções de educação integral encontradas na historicidade, desde a antiguidade grega até o período pós-idade média; (2) investigar possíveis influências destas correntes em reflexões que se aproximem da educação integral e(m) tempo integral no pensamento pedagógico brasileiro, durante o século XX; e (3) analisar compreensões de educação integral no cenário educacional brasileiro pós-redemocratização. Para tanto, nesta pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico, lanço mão de um vasto referencial com o qual busco dialogar com diferentes correntes de pensamento educacional. As conclusões alcançadas permitiram identificar o quanto a educação vem sendo utilizada como uma ferramenta importante para a estruturação hegemônica das sociedades, ao longo da história. Além disso, a perspectiva de educação integral socioistórica, entende a escola como uma instituição que pode ser transformadora da realidade que a cerca e, para além do tempo integral, estimuladora de múltiplas potencialidades dos seres humanos.

Palavras-chave: educação integral; educação em tempo integral; formação humana.

ABSTRACT (ING)

SOUSA GJA. Integral Education: course and ideals about human development formation [Dissertation]. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; 2016.

Nowadays much is attributed to school, for its role on "forming citizens." Each time more gaps widen between social classes and the way in which modern societies are walking, in a capitalist logic way, their path seems to continue to be guided by prognoses of inequality fortification and of suppression of the democratic principles. Since its foundation, the school has been put in challenge. And in the current political and social environment, the integral education has been entered as a proposal to achieve significant improvements in the Brazilian public education. But what is the concept of integral education in the current political scenario? How is it considered in Brazil? What are the ideological origins of this thought? Questions like these point to the paths taken in this study, which had as its main objective to reflect about the different conceptions that underlie the integral education, consolidated throughout history and the possible references of these streams in the Brazilian educational thinking and as their specific objectives: (1) Carry out a theoretical research about the different conceptions of integral education found in historicity, since Greek ancient times to the post middle age period; (2) to investigate possible influences of these streams in reflections that get closer to the integral education and in full time Brazilian educational thinking during the twentieth century; and (3) Analyze integral education understanding in the Brazilian post-democratization educational scenario. Therefore, this research of qualitative and bibliographic nature, I take advantage of a wide framework with which I seek to dialogue with different streams of educational thinking. The conclusions reached have helped to identify how education has been used as an important tool for the hegemonic organization of the societies throughout history. Besides, the prospect of sociohistorical integral education understands the school as an institution that can be transformative of the reality that surrounds it and, beyond full-time, stimulatory of human being multiple potentialities.

Keywords: integral education; full-time education; human development formation.

RESUMEN (ESP)

SOUSA, GJA (2016). **Educación Integral:** caminos e ideales sobre la formación humana. Disertación de Maestría, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Hoy mucho se atribuye a la escuela, como su función de «formar de ciudadanos». Cada vez más se expande los abismos entre las clases sociales y en la forma con la cual caminan las sociedades modernas, con la lógica capitalista, la ruta parece seguir guiándose por pronósticos de fortificación de desigualdades y supresión de los principios democráticos. Desde su creación la escuela se há puesta en duda. En la actual conyuntura politca y social, la educación integral ha sido inscrita como una propuesta para lograr mejoras significativas en la educación publica brasileña. ¿Pero que és esta concepción de educación integral en las atuales politicas? ¿Como se la piensa en Brasil? ¿Cuales són las matrizes ideológicas dese pensamiento? Cuestiones como estas muestran los caminhos de este estúdio, que tuvo como objetivo general, reflexionar sobre las diferentes concepciones que dán base para la educación integral, consolidado a lo largo de la historia y posibles referencias de estas vertientes en el pensamento educacional brasileño y, como objetivos específicos, (1) realizar una investigación teórica sobre las diferentes concepciones de la educación integral que se encuentran en la historicidad, desde la antigüedad griega hasta el periodo después de la Edad Media; (2) investigar las posibles influencias de estas corrientes en reflexiones que aproximan de la educación integral y(en) jornada completa en el pensamento pedagógico brasileño, durante el siglo 20; y (3) analizar la comprensión de la educación integral en el escenario educativo brasileño después de la democratización del país. Por lo tanto, en esta investigación cualitativa y bibliográfico, saco de un amplio numero de obras con cual busco diálogo con diversos aspectos del pensamento educativo. Las conclusiones alcanzadas permiten identificar cuanto la educación ha sido utilizada como una herramienta importante para la estructura hegemónica de las sociedades, a largo de la historia. Además, la perspectiva de educación integral sóciohistórica, comprender la escuela como una institución que puede ser transformadora de la realidad que la rodea y, mas allá de la jornada completa, estimulante de muchas potencialidades de los humanos.

Palabras-clave: educación integral; educación en tiempo integral; formación humana.

LISTA DE ABREVIACOES

art.	Artigo
Cf.	Confira; confronto.
Ibidem	Da mesma obra
Idem	Mesmo autor
p.	Página

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AI5	Ato Institucional nº 5
ACEA	Associação Cidade Escola Aprendiz
AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAIC	Centros de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CIAC	Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente
CIEP	Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente
CREI	Centro de Referência em Educação Integral
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DF	Distrito Federal
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente

ES	Espírito Santo
EUA	Estados Unidos da América
FAPERJ	Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FE	Faculdade de Educação
FISE	Federação Internacional Sindical de Ensino
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GIFE	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NEEPHI	Núcleo de Estudos: Tempos, Espaços e Educação Integral
ONG	Organização Não-Governamental
OSPB	Organização Social e Política Brasileira

PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Programa Especial de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Programa Mais Educação
PMG	Projeto Minha Gente
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEB	Secretaria de Educação Básica
SNE	Sistema Nacional de Educação
SP	São Paulo
TPE	Todos Pela Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNDIME	União Nacional dos Diretores Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

TRAÇANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS	3
CAPÍTULO 1 – O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUA COMPLEXIDADE POLÍTICO-FILOSÓFICA: PENSAMENTOS EM AÇÃO	12
1.1. O pensamento conservador: uma nova <i>arete</i> na Idade Média?.....	25
1.2. Propostas educacionais Liberais: pra onde foi o conservadorismo?	31
1.3. Pensamento socialista: em busca da emancipação humana	44
1.3.1. O anarquismo e a educação libertária – educação integral.....	46
1.3.2. O marxismo e a formação humana <i>omnilateral</i>	56
1.4. Considerações sobre educação integral	68
CAPÍTULO 2 – O PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL	73
2.1. Manifestos, manifestantes e legislações: disputas no campo político educacional brasileiro do século XX.....	74
2.2. Escola(s) de tempo integral nos pensamentos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: perspectivas de educação integral?.....	93
2.3. O pensamento socialista na educação brasileira pelas perspectivas de Lemme, Freire e Saviani: possíveis aproximações ao conceito de educação integral?	108
CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NO BRASIL DE HOJE	120
3.1. Concepções contemporâneas de educação integral: questões sobre território, parcerias, proteção social e tempo.....	124
3.2. Entre regulamentações e disposições: o que dizem as normatizações oficiais sobre educação integral e(m) tempo integral	140

3.3. Políticas indutoras de educação integral em tempo integral: o Programa Mais Educação e a sexta meta do PNE (2014-2024)	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICE	191

TRAÇANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde criança ouvia dos meus pais que a educação é a ferramenta que pode mudar tudo, inclusive nós mesmos. Ainda hoje tenho certa conformidade com esse pensamento – com algumas ressalvas, é claro. E por conta desta forma de pensamento, sempre fui muito cobrado por meus pais. E desde o momento em que entrei pela primeira vez numa escola, não parei de pensar na educação até os dias de hoje. Essa parece ser uma “sina” de quem escolhe ser professor: ficar (com gosto) por toda a vida no lugar onde iniciamos nossos maiores desafios sociais. Comigo, obviamente não foi diferente.

Ainda no ensino médio, optei, já aos quinze anos, por ingressar em um Curso Normal. Foi nele que tive meu primeiro contato com a educação por outra perspectiva que não havia ainda experimentado: a de professor. Provavelmente tal interesse foi despertado pelas cobranças familiares, pois parte destes era de educadores. Ao longo dos quatro anos desta formação fui me identificando cada vez mais com as causas da educação, decidindo, ao término do Curso Normal, que era ainda preciso avançar (muito) nos estudos, agora em nível superior.

Assim, em 2009 iniciei o curso de graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FE/UERJ). Foi um período no qual tive a oportunidade de adquirir novos conhecimentos junto a grandes professores e pesquisadores, além de ter estreitado laços com colegas movidos pela luta por uma educação de qualidade para todos, o que veio a contribuir para o desenvolvimento da minha consciência crítica em torno dos problemas que marcam a educação no nosso país, já principiada naquele curso normal. Entender e aprofundar meus conhecimentos em torno das temáticas que envolviam as políticas públicas relacionadas aos sistemas educacionais brasileiros passou, assim, a constituir uma das minhas metas acadêmicas, tendo sempre em vista a preocupação com possibilidades de superação de desigualdades sociais do nosso país. Atrélendo tais ideais ao fato de que toda minha vida escolar não se sucedeu em unidades de ensino privadas, a educação pública se tornou foco de minhas objetivações acadêmicas.

Ao longo dos quatro anos do curso de pedagogia, vivenciei minhas primeiras experiências de docência em escolas públicas¹ – onde presenciei situações confortadoras e, ao mesmo tempo, outras que me guiavam para uma incredulidade no que estava diante dos meus

¹ Como estagiário na Escola Municipal Menezes Vieira – 2010/2011; e voluntário na Escola Municipal Araújo Porto Alegre – 2012

sentidos –, além de participar de investigações acadêmicas que, cada vez mais, me inquietavam sobre os prognósticos futuros dos sistemas de ensino públicos do Brasil. Atrelando a experiência que vinha (e ainda vem) sendo adquirida junto aos estudos acadêmicos, gradativamente foram clareando as estruturas que regem nossas escolas públicas. As múltiplas possibilidades de avanços desencontrados, os (não) cumprimentos legais, as recorrentes discontinuidades políticas, o jogo de imposições e interesses que estão acima e dentro do governo nacional, as influências e interações diretas do mercado na educação, além de outras tantas inquietudes que poderiam me fazer escrever ainda muitas outras linhas, à medida que se tornavam claras e inaceitáveis a mim, traziam-me também o gosto e a volição por continuar compreendendo mais sobre tais estruturas, de modo a buscar aproximações de superações no complexo invólucro da educação pública brasileira.

E desta forma minha vida acadêmico-profissional foi se desenhando. Para mim, a causa deveria ser a educação pública e o respeito devido a esta, pois creio que se há pleno respeito a ela, haverá também ao professor, às estruturas dos sistemas educacionais, suas normatizações legais, e, principalmente, às gerações futuras. Daí certamente partiria o pano de fundo para os estudos que à frente iniciaria.

Quando ingressei nas atividades do Mestrado Acadêmico em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), iniciei concomitantemente minha participação nos estudos do Núcleo de Estudos: Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI). Os debates realizados no âmbito do núcleo me apresentaram questionamentos e reflexões que, até mesmo durante toda a minha graduação, haviam-me “passado em branco”. O grupo sempre realiza discussões tendo como proscênio a concepção educacional que, ao mesmo tempo em que parecia estar implícita nos discursos político-pedagógicos, aparentava também estar distante destes – principalmente no momento em que deixam de ser discursos, consolidando-se em práticas –; o núcleo trata de educação integral. Certamente os debates que nele vêm sendo presenciados muito têm contribuído para o estudo aqui exposto, sem os quais certamente este estudo não teria a grande fundamentação que apresento aqui. Deste modo, ressalto as contribuições do Núcleo para com este trabalho, bem como a cooperação, apoio e norteamentos realizados por colegas e professores do mesmo – do qual faz parte, inclusive, a orientadora deste estudo.

Este estudo é um braço da pesquisa “Escolas Públicas no Estado do Rio de Janeiro e o Programa Mais Educação: uma análise das ações dos gestores escolares em busca de uma

educação de qualidade”, aprovada no edital Jovem Cientista do Nosso Estado de 2014, coordenado pela Profa. Dra. Elisângela da Silva Bernado e possui financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) pelo processo n. E-26/201.487/2014.

O desenvolvimento deste estudo possibilitou-me, além de grandes aprendizados, publicações que dialogavam com os momentos de desenvolvimento desta pesquisa, tais como Sousa e Bernado (2014, 2014b, 2014c, 2015, 2015b) e Sousa, Espírito Santo e Bernado (2015).

Quanto à educação integral, embora a definição deste conceito possa ser simplificada em poucas palavras, como *uma formação mais ampla do ser humano*, o debate certamente tem força para caminhar a muito além. Afinal, como nos mostra Coelho (2009), a concepção sobre educação integral gera divergentes percepções – o que aprofundo ao longo deste estudo.

Portanto, propor um diálogo sobre educação integral mostrou-se importante para mim. Já nas primeiras semanas de desenvolvimento de estudos no mestrado comecei a me aprofundar acerca da temática e fui encontrando nela conceituações antes já estudadas por mim, mas que ainda não me haviam despertado tamanha atenção. Os conceitos de *omnilateralidade* ou de educação *problematizadora*², por exemplo, não só pareciam se identificar como também faziam parte do que hoje compreendemos como sendo educação integral, sobretudo a de vertente *sóciohistórica*. Mas, se ao mesmo tempo em que compreendia que o conceito supracitado parecia estar presente em diferentes concepções educacionais, parecia também faltar uma “veste histórica” a respeito dele, ou seja, um estudo que abordasse historicamente o caminho percorrido pela educação integral para que ela se consolidasse no conceito com que dialogamos na contemporaneidade. Em outras palavras, há uma lacuna nos estudos científicos brasileiros a respeito da historicidade do conceito de educação integral.

Compreendo que a educação não seja apenas um ato pedagógico, mas que concomitantemente, é um ato político. Tanto na prática, quanto no discurso. E de fato, nos últimos anos, no Brasil, muito se têm usufruído nos discursos políticos (em meio a falas partidárias ou não) do termo *educação integral* quando se trata de educação. Em alguns casos,

² Conceitos trabalhados no marxismo e no pensamento pedagógico de Paulo Freire, a serem discutidos nas seções 1.3. *O marxismo e a formação humana omnilateral* e 2.3. *O pensamento socialista na educação brasileira pelas perspectivas de Lemme, Freire e Saviani: possíveis aproximações ao conceito de educação integral?*, respectivamente.

o discurso *integral* está associado ao tempo de permanência diária do estudante na escola – não que não haja certa razão em tal fala, mas não podemos nos restringir a isso, como trago adiante – ou sobre uma vertente de compreensão de “educação integral” que podemos denominar como *contemporânea*, vertente esta que diverge daquilo que compreendo sobre educação integral, pois partilho de compreensões *socioistóricas*. O debate sobre ambas as vertentes certamente será tratado ao longo desta dissertação, mas por ora, mantenho o caráter introdutório do texto³.

Diante dos discursos empregados, da efervescência de debates referentes ao conceito e também sobre a lacuna que parecia existir, já nas primeiras semanas de desenvolvimento dos estudos no mestrado, passei a (re)formular e trabalhar meu projeto de dissertação. Como pano de fundo permanecia a educação pública brasileira, mas o **tema** rascunhava ser outro: a *educação integral*, suas múltiplas correntes de pensamento socioistoricamente elaboradas e suas influências nos dias de atuais.

Como nos apresenta Cavaliere (2002, p. 250), “o tema *educação integral* é vasto. Muitas vertentes poderiam ser trilhadas na exploração do mesmo”. E é justamente a abordagem de diversas dessas correntes que me proponho a tratar aqui. O que não poderia ser diferente, visto que a **problemática** que desde então guiou meu estudo se referia a qual trajetória percorreu a educação integral ao longo da história, seus contornos, aderências e quais as suas perspectivas na contemporaneidade.

Evidentemente, este problema me remeteu a **questões** que formaram o escopo deste estudo: Quais as matrizes filosóficas que arquitetam concepções sobre uma educação integral? Quais as influências exercidas por estas filosofias clássicas nos pensadores contemporâneos da educação brasileira? Como é vista e entendida a educação integral na atualidade?

Diante das questões postas, o **objetivo geral** proposto no estudo em tela é refletir acerca das diferentes concepções que embasam o pensamento sobre a educação integral, consolidadas ao longo da história, possíveis referências destas correntes no pensamento educacional brasileiro. A fim de atingir tal objetivo geral, a pesquisa que apresento está compreendida nos seguintes **objetivos específicos**: (i) realizar uma investigação teórica sobre as diferentes concepções de educação integral encontradas na historicidade, desde a antiguidade grega até o período pós-idade média, por meio de três grandes vertentes

³ O debate sobre as duas concepções está exposto no *Capítulo 3 – A educação integral e(m) tempo integral no Brasil de hoje*, quando ponho em debate as vertentes *socioistórica* e *contemporânea* de *educação integral*.

ideológicas; (ii) investigar possíveis influências destas correntes em reflexões que se aproximem da educação integral e(m) tempo integral no pensamento pedagógico brasileiro durante o século XX; e (iii) analisar as divergentes compreensões de educação integral no cenário pedagógico brasileiro pós-redemocratização, dialogando com políticas públicas do país.

Conforme contribui Coelho (2009, p. 84), a educação integral trata-se de uma temática que “possui amplitude histórica e teórico-conceitual que precisa ser resgatada sob pena de a apreendermos de forma bastante abrangente e, conseqüentemente, pouco precisa”. A **justificativa** e a **motivação** para o estudo proposto recorre justamente daí. Proponho-me, portanto, a realizar um amplo mapeamento acerca da historicidade da educação integral e suas influências no Brasil, a fim de fazer uma “veste histórica” da educação integral sob o enfoque da vertente *sociohistórica*, algo que ainda representa poucos estudos acadêmicos no país, com intuito de refletir sobre as atuais políticas que fazem uso do conceito em questão.

Junto da justificativa e da motivação vem também a **relevância** deste estudo, que pretende contribuir com o aprofundamento conceitual da temática sugerida, de modo que se possa inclusive congregiar concepções filosóficas a fim de avançar qualitativamente sobre as atuais conjunturas político-pedagógicas da realidade de nossas escolas públicas e, conseqüentemente (por que não pensar?), num futuro mais distante, avanços na sociedade brasileira – como Veiga-Neto (2014) sugere que seja um estudo teórico.

Para os fins deste estudo reconheço a importância das seguintes categorias de análise: *educação integral, história da educação integral e concepções de educação integral*.

Por tratar-se de um estudo denso, a **fundamentação teórica** carece de determinados estudos base para cada momento dele – que estarão explicitados ao longo da dissertação e neste momento postos apenas alguns dos mais recorrentes. Desta forma, estudos como os de Berman (2007), Coelho (2009), Gallo (2002; 2012), Jaeger (2003), Lazarini (2007), Lombardi (2010), Martins (2013) e Saviani e Duarte (2012) serão de grande valia para o primeiro capítulo. Carvalho (2003), Cavalieri (2009; 2010), Cavalieri e Coelho (2003), Freire (2010; 2011; 2014), Lemme (1961), Maurício (2004), Teixeira (1930; 1962) e Saviani (1989; 2005; 2012c), além dos Manifestos dos Pioneiros (2010), dos Inspetores (1961) e dos Educadores (2010) se mostram como relevantes para as compreensões pretendidas no segundo capítulo. Já os estudos de propostos no terceiro capítulo terão como base estudos de Alcântara (2015),

Cavalieri (2009, 2013), Cavalieri e Coelho (2013), Coelho (2014), Coelho e Hora (2009), Gadotti (2009), Libâneo (2014), Menezes (2012), Moll e Leclerc (2013), Paro (2009), Silva e Silva (2013; 2014) e Sousa, Espírito Santo e Bernado (2015), além dos estudos contidos em Neves (2010).

O modo com o qual guio a escrita nas reflexões presentes neste estudo vai ao encontro como os argumentos apresentados e trabalhadas por Veiga-Neto (2014).

É válido ressaltar ainda que, antes de iniciar esta dissertação, realizei um amplo levantamento bibliográfico de teses, dissertações e artigos acadêmicos publicados em periódicos no Brasil que envolvessem a temática da educação integral.

Seguindo os moldes apresentados por Souza e Faria (2005), o levantamento possibilitou localizar um somatório de 184 estudos realizados no país, sendo 49 (26,6%) artigos, 113 (61,4%) dissertações e 22 (12%) teses, o que denota o maior número de investigações realizadas em nível de mestrado. O levantamento em questão se deu através de meio eletrônico (internet), de consultas ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (<http://bdtd.ibict.br/>), Portal de Periódicos da CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>) e na página da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* (<http://www.scielo.org/php/index.php>).

Para sua realização foram empregadas nas ferramentas de busca destes sítios as seguintes palavras-chave: *educação integral*, *tempo integral*, *educação integral em tempo integral*, *formação omnilateral* e *formação humana integral*⁴. O recorte temporal de publicação utilizado no levantamento dos estudos foi o limite do ano de 2014; o ano inicial da busca, porém, não foi definido. As referências de todos esses estudos, bem como as explicações para a distribuição destes em suas categorias, encontram-se no *Apêndice* desta dissertação.

Após a realização deste levantamento, foi possível dividir os 184 estudos localizados em três categorias metodológicas, apresentados no Gráfico 1 a seguir:

⁴A palavra-chave *formação multidimensional* foi também utilizada nas buscas, contudo, não encontrou resultados.

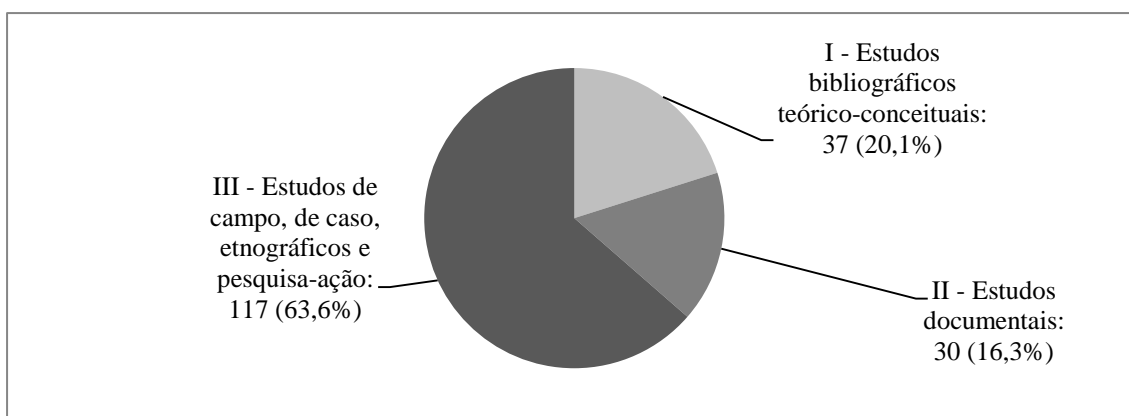


Gráfico 1 - Número de estudos localizados – 1997-2014: total de estudos divididos por categorias metodológicas dos estudo

Como é possível observar no Gráfico 1, apenas 37 (20,1%) estudos correspondem a estudos bibliográficos teórico-conceituais, tal como a dissertação que apresento. Estes tratam de estudos sobre o pensamento de determinados personagens históricos e/ou vertentes filosóficas educacionais, aproximação dos conceitos de educação integral e tempo integral, educação ambiental ou ecologia, educação religiosa, aspectos educacionais de artes e outras temáticas. Nenhum destes, porém, converge inteiramente com as diferentes concepções de *educação integral* historicamente estabelecidas, apontando de modo amplo sua trajetória até a contemporaneidade, como proponho no presente estudo. Desta forma, pretendo aqui apenas iniciar o preenchimento de uma lacuna importante na literatura educacional brasileira sobre a temática em questão.

Com a finalidade de alcançar os objetivos traçados acima, o desenvolvimento do estudo ocorreu por meio de **metodologias** de abordagem qualitativa que compreenderam o levantamento de dados teórico-científicos, ou, como definiram Marconi e Lakatos (1990) e Severino (2011), uma pesquisa bibliográfica.

Apoiados no pensamento de Francis Rummel, Marconi e Lakatos (1990, p. 20) definem sucintamente que uma investigação bibliográfica é aquela que “utiliza materiais escritos” como fonte a ser investigada e que “abrange toda a bibliografia já tornada pública” (Ibidem, p. 66). Ressaltando ainda que tal investigação parte da análise constante de textos, Severino (2011, p.12) define esta forma de investigação como sendo

aquela que se realiza a partir de registros disponíveis, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados.

Compreendendo que o conhecimento teórico é imprescindível para o

desenvolvimento de qualquer investigação e que sem ele qualquer pesquisa se torna sem fundamento, compreendo que a modalidade de pesquisa em tela se mostra relevante também por poder tornar-se um estudo a dar suporte teórico a outras investigações que venham a fazer correlação com a temática apresentada. Para Carvalho (2002, p. 98), a teoria “é um conhecimento mais amplo de factos ou da relação entre factos. [...] Consiste na ordenação significativa dos factos, traduzida em conceitos, princípios, leis, classificações, correlações, teoremas, etc.”. E é justamente quando a teoria se une ao que o autor chama de *facto* que ele toma ainda mais forma, visto que o “*facto* é uma observação empírica verificada” (Ibidem, p. 97).

Já Lima e Mioto (2007, p. 38) apresentam que “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Além disso, as autoras ainda tecem uma crítica aos que compreendem pesquisa bibliográfica como sendo uma revisão de literatura, já que “a pesquisa vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente” (Idem, 2007, p. 44). Diante disso, compreendo que seja inegável uma abordagem científica de aprofundamento teórico.

Por configurar atualmente grande debate no campo político-pedagógico brasileiro, maiores esclarecimentos acerca da historicidade da educação integral se tornam relevantes por si só. Contudo, para além dos objetivos geral e específicos já apresentados para este estudo, se a educação integral configura hoje amplo debate, isto se deve também a iniciativas de entes federados e do próprio governo federal – que certamente serão debatidas mais profundamente adiante. Assim, a heurística desta investigação se deu também por meio da coleta de documentos oficiais – leis, decretos, ofícios, resoluções e outros documentos públicos (municipais, estaduais ou nacionais) (MARCONI; LAKATOS, 1990), desde que estes estabeleçam algum diálogo com o objeto de pesquisa.

A investigação teórico-reflexiva aqui proposta delinea-se por três capítulos. No primeiro, apresento e ponho em debate a historicidade da educação integral. Não me fixando a uma única vertente filosófica, abarco um “mapeamento histórico” dos pensamentos oriundos da filosofia de formação humana dos gregos antigos; posteriormente, das vertentes conservadora, liberal e socialista. Através destas, pretendo alcançar uma literatura que faça o já apontado traçado histórico da educação integral, de modo a ser contribuinte não só com o seguimento deste estudo como também o de estudos posteriormente propostos.

Ao analisarmos a historicidade brasileira, encontramos também grandes pensadores no âmbito da educação. Dentre eles estão Anísio Teixeira, Paschoal Lemme, Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Dermeval Saviani, por exemplo, que contribuíram (e continuam a contribuir) para o pensamento de educação (*integral*) no país. Além deles, movimentos na política educacional foram verificados na história da educação do país ao longo do século XX. Desta forma, num primeiro momento, o que proponho no segundo capítulo é refletir acerca dos movimentos políticos (os manifestos) e algumas normatizações oficiais que, de algum modo, se aproximaram da educação integral no Brasil até a redemocratização do país (em 1988) e, posteriormente, analisar obras dos citados pensadores da educação brasileira, a fim de encontrar possíveis contribuições nas atuais compreensões de *educação integral* no país, bem como buscar possíveis aproximações entre o pensamento brasileiro e as concepções tratadas no primeiro capítulo. Portanto, como realizado no primeiro capítulo, o intuito do segundo é realizar o “mapeamento histórico” da *educação integral*, só que no âmbito da história do pensamento educacional brasileiro.

Desde a redemocratização do Brasil – com a Constituição Federal (CF) de 1988 –, algumas iniciativas congregaram o conceito de educação integral no país. Desta forma, o que proponho no terceiro capítulo é uma busca por como e quais interpretações de educação integral vêm se consolidando na política educacional do país desde então, por meio de análises dos documentos oficiais de programas, planos, leis e decretos do governo federal. Em paralelo, busco apresentar que as atuais compreensões não são oriundas apenas de ordenamentos do governo, como respondem também a toda uma lógica política internacional.

Por fim, já nas *Considerações finais*, busco congrega toda a reflexão apontada durante os três capítulos anteriores, entendendo que a educação integral deve perspectivar uma formação humana emancipadora, para além de qual quer estrutura hegemônica.

CAPÍTULO 1 – O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUA COMPLEXIDADE POLÍTICO-FILOSÓFICA: PENSAMENTOS EM AÇÃO

Talvez uma possível unanimidade acerca do que concerne ao termo “educação” se encontre no correspondente “formação humana”. Atualmente muito se atribui à escola, sob seu papel de “formar cidadãos”, e, por vezes, ela é declarada culpada ou responsável por fracassos e sucessos sociais. Decerto, as configurações que hoje assistimos reger o desenvolvimento das sociedades afirmam conjunturas que gradativamente se apresentam como complexas e aparentemente irreversíveis. Cada vez mais se acirram as dicotomias existentes entre as classes sociais. E na maneira como a qual caminham as sociedades modernas, sob a égide da lógica capitalista, o percurso parece continuar sendo guiado por prognósticos de asseveração de desigualdades e obliteração, em alguns casos, de princípios plenamente democráticos.

Mas ao mesmo tempo em que ocorrem compreensões de fracasso do papel escolar, por muitas vezes ela é também tomada por certo tom de salvacionismo sobre as mazelas de nossas sociedades. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que se assinala no prontuário das escolas a responsabilidade por enfermidades sociais, lá igualmente se apontam as esperanças pela “cura” desejada.

Nem tanto ao mar, nem tanto à terra. Acredito que a educação de fato possa ser ferramenta fundamental para toda e qualquer transformação social almejada sob o foco de uma utopia plenamente democrática – caso contrário, nem mesmo faria sentido minha investida na defesa pela escola pública de qualidade –; contudo, creio também ser necessária cautela no momento de se afirmar qualquer posicionamento referente ao salvacionismo ou culpabilização da escola, pois ela está imersa num meio social e, simultaneamente, é parte ativa e receptora de influências deste meio.

A luta pela educação evidentemente não é nova. Desde seu nascimento, na antiguidade e ao longo de boa parte de sua trajetória, se comenta a necessidade de mudanças e adaptações a novos tempos. Nas antigas cidades-estados gregas, a escola já era vivenciada como uma fonte de “tempo livre” para o estudo – por aqueles que tinham direito a ele – e entendida como uma fonte de conhecimento e de experiências para um “bem comum”. Desde então a escola é posta em questão (SIMONS; MASSCHELEIN, 2014). E se muito se comenta atualmente sobre seu fracasso, sucesso e/ou perspectivas, a afirmativa que realizei nas primeiras linhas deste capítulo emerge de forma a dar sustentáculo a tudo o que será debatido

no desenvolvimento deste estudo, visto que, se hoje podemos dizer que a escola abarca a função de “formar cidadãos”, cabe-nos levantar a questão de quais “cidadãos almejados” são estes. Em outras palavras, significa refletir sobre como planejamos realizar esta formação humana. E como colocam Saviani e Duarte (2012), esta é uma questão que merece ser examinada.

Desta forma, numa sociedade onde existe o forte embate de classes sociais, é necessário que nós, educadores, debrucemo-nos e reflitamos de forma crítica sobre quais concepções de educação vêm se fortificando no cenário nacional (e internacional), sobretudo nas instituições de ensino de competência administrativa pública, sob a qual mantereí o foco neste estudo.

A fim de pensarmos em uma educação realmente contributiva para transformações da realidade das sociedades modernas – imersas nas conjunturas do forte desenvolvimento capitalista, que tanto incomoda os olhos de quem as observa criticamente –, precisamos também refletir sobre uma educação que possibilite a emancipação humana, o desenvolvimento de múltiplas potencialidades do ser. Possivelmente observando também de forma inquieta suas realidades, diversas correntes filosóficas – cada uma em seu tempo e abarcando suas respectivas objetivações – consolidaram suas propostas educacionais; logo, é perceptível que o debate sobre qual “formação humana” tem se consolidado e como esta deveria se efetivar tem estado muito presente na modernidade, debate este que, com sua força e relevância, rompeu as barreiras do tempo desde a antiguidade e chega ainda sem consenso aos dias de hoje, como resultado de correntes filosóficas constituídas ao longo da história e que congregaram sucessivos embates ideológicos. No que corresponder à educação, muitas destas vertentes filosóficas historicamente estabelecidas conceberam que um ideal educacional estava em propor uma formação para além de uma única perspectiva. *Grosso modo*, trazendo esta fala para as conjunturas atuais, a educação escolar deveria se dar para além da formação humana voltada a simples eficiência no cumprimento de metas e objetivos embasados na lógica do mercado de trabalho, típico de nossa sociedade capitalista. Ou seja, diversas correntes de pensamento foram ao encontro do que hoje compreendemos por uma *educação integral*.

A palavra integral vem do latim *integrare*, que significa tornar inteiro ou fazer um só e também de *integer*, que corresponde a completo, inteiro, correto ou intocado – pois na raiz corresponde a *in* (não) + *tangere* (tocar). Desta definição vem o adjetivo íntegro, bem como o

próprio substantivo *integral*, que abarca, portanto, um sentido de total, ínteiro, completo⁵.

Se, ao longo dos séculos, diversas correntes filosóficas que refletiram acerca de suas respectivas compreensões de educação pensaram-na como possibilidade de formação humana que abrangesse as múltiplas faculdades do indivíduo, evidentemente hoje também não há consenso sobre a educação integral. O que é algo natural, pois a heterogeneidade é uma inegável característica humana.

Autores como Paro (2009) afirmam que o termo *educação integral* é um pleonismo, pois ou a educação é integral ou então não podemos chamá-la de educação. Estou de acordo. E até mesmo o próprio dicionário da Academia Brasileira de Letras (2008) concorda com esta afirmativa, com sua significação para “educação”. Mas o problema é que hoje estamos num momento em que há forte influência das mídias e das conjunturas meritocráticas da sociedade, fazendo com que exista uma compreensão de senso comum sobre o conceito educação. Sobre isso, o próprio Paro (2009, p. 14) propõe reflexões, quando coloca que, nos dias de hoje,

quando se pensa uma educação ideal, pensa-se na concepção de que existe alguém que sabe – alguém que detém conhecimentos e informações – e alguém que não sabe; e esse alguém que sabe passa as informações para esse alguém que não sabe. Pronto, isto é educação. O que é a boa educação? Bastante conhecimento, bastante informação, bem passada, transmitida para aqueles que não sabem...

O autor afirma ainda (e inquieta positivamente) que é necessário ir além de tais compreensões sobre educação. Segundo ele, é preciso ser mais rigoroso quando se trata de educação (PARO, 2009). Mantenho conformidade com tal afirmativa e continuo investindo, portanto, no conceito *educação integral* por entender – bem como faz o próprio autor na conclusão de seu texto – que falar dela é uma forma de ir além do modo com o qual pode ser compreendida hoje a educação, pelo senso comum.

A um só tempo, em muitos casos é também entoado o termo *integral* quando se trata da ampliação do tempo escolar. Mas todo indivíduo plenamente envolvido com a causa da educação não há de desejar uma escola que “bata na mesma tecla”; não cobiça uma escola que tenha no turno da tarde o mesmo que se tem no da manhã – nem vice versa; não anseia mais do mesmo; e nem pretende uma escola simplesmente acolhedora. Mas aqui não estou a tratar exatamente de escola em *tempo integral* – é evidente que, se pensar em uma educação

⁵ Cf. Dicionário da Academia Brasileira de Letras (2008).

integral, tal como abordarei na sequencia deste estudo, com três ou quatro horas diárias, dificilmente esta seria possível. Assim sendo, reitero o destaque de que não pretendo tratar (apenas) de educação em tempo integral, mas, fundamentalmente, de educação integral.

O pensamento sobre uma formação mais ampla do cidadão atravessa séculos e causa divergências por onde foi concebido. Educação integral faz-se presente por existirem projetos muito maiores; projetos de sociedades. Daí acredito virem as maiores divergências – como pretendo demonstrar na sequencia. É de se esperar, por exemplo, que o projeto anarquista encontre discordâncias do marxista; ou que o marxista encontre desacordos com o liberal. Mas, muito antes dessas correntes filosóficas surgirem, pela primeira vez pensou-se uma educação que estimulasse a formação humana em diversas potencialidades.

É na Grécia antiga que nasce a história do que é o ser humano hoje. Como afirma Jaeger (2003, p. 5), “a nossa história [...], assim que deixa os limites de um povo particular, e os inscreve como membros num vasto círculo de povos, ‘começa’ com a aparição dos Gregos. [...] ‘Começo’ aqui não quer dizer início temporal apenas, mas [...] origem ou fonte espiritual”, no sentido de formação ao que socialmente é o ser humano na atualidade. O termo política, por exemplo, é derivado de *pólis*; e de *pólis* surge o que compreendemos hoje como Estado. Foi também na Grécia antiga, como afirma Lazarini (2007, p. 10), que surgiu a escrita,

que constitui uma forma democrática de educação, na qual o saber é colocado à disposição de todos os cidadãos [...] a escrita se tornou o bem comum de todos os cidadãos, quase com o mesmo direito da língua falada. [...] a escrita vem atender uma reivindicação que se faz presente desde o surgimento da cidade: a redação das leis.

Por esses motivos, de “origem” do que somos hoje, é que sempre voltamos à Grécia antiga. Na educação, evidentemente, não é diferente. Por isso trago-a para a pauta, pois é nela onde encontramos as primeiras aproximações sobre o que atualmente se configura educação integral.

Segundo Jaeger (2003), a educação da antiga Grécia pode ser compreendida como sendo “revolucionadora” e “solidária” na história da educação, uma vez que ela era a finalidade da vida, perspectivando a formação de um homem do tipo mais elevado; todo o esforço humano estava representado nesta educação. Como destaca Lazarini (2007), os antigos gregos tinham sucesso na arte, na diplomacia e no governo, o que os motivava para o

alcance da “perfeição”. Para eles, um belo corpo tinha a mesma importância de uma bela mente, ou seja, era desta forma que se mesclavam físico, estética e intelecto, na busca pela citada perfeição.

Quando pensamos na educação da Grécia antiga, geralmente nos remetemos ao conceito de *paidéia*. Contudo, creio ser importante uma compreensão mais ampla da educação do referido momento histórico, pois a própria concepção de *paidéia* foi se ressignificando ao longo do tempo.

Inicialmente na história grega, a formação do homem ideal era almejada sob o foco da *arete*, pois o conceito de *paidéia*, tal como hoje concebemos, é oriundo apenas do século V a.C. Deste modo, “o tema essencial da história na formação grega é antes o conceito de *arete*, que remonta os tempos mais antigos” (JAEGER, 2003, p. 25). Em breves linhas, embora o termo *arete* não tenha uma equivalente no português, por ele se designava a virtude em uma capacidade de excelência. Como argumentou Jaeger (2003), partindo do entendimento de que a formação humana perspectiva um “homem ideal”, este ideal da antiguidade grega estava presente justamente na aristocracia⁶. *Arete* era, portanto, um atributo de nobreza; carrega também consigo um sentido de heroísmo, típico da cultura helênica, como subordinação do físico a uma mais elevada “beleza”, distinguindo assim tal heroísmo do simplista desejo de morte. Um interessante exemplo são esculturas de atletas daquele período, que demonstravam a *arete* física pretendida naquela concepção.

Escravos, por sua vez, não tinham *arete*; se fossem oriundos de uma família de alta estirpe, por exemplo, perderiam metade de sua *arete* pelo próprio Zeus⁷. Daí faço o destaque para a passagem de Jaeger (2003, p. 34):

O pensamento grego sobre o homem e a sua *arete* revela-se logo na unidade do seu desenvolvimento histórico. Apesar de todas as mudanças e enriquecimentos que experimenta no decurso dos séculos seguintes, **conserva sempre a forma recebida da velha ética aristocrática**. Neste conceito de *arete* **se fundamenta o caráter aristocrático** do ideal de formação dos Gregos [grifos meus].

Como já comentei acima, quando falamos em formação humana, buscamos uma

6 A aristocracia se fortaleceu na Grécia Antiga durante o século VI a.C. Antes seu governo era monárquico (LARAZINI, 2007)

7 Deus da antiga religião grega. Era o Rei/Pai dos Deuses e homens, além de Deus do trovão, relâmpago e céu. A afirmativa que trouxe no texto aponta não só a força da aristocracia, como também a presença do pensamento religioso e a “ligação” entre esta aristocracia e o divino.

formação de um “homem ideal”. Para os gregos antigos, esta “formação manifesta-se na forma integral do Homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior (JAEGER, 2003 p. 24). O fundamental nessa concepção de formação de um homem integral, inicialmente, foi a beleza - num sentido normativo de ideal – atrelando corpo e espírito, *antropoplástico*. Como continua a fundamentar o autor, “a história da formação grega [...] começa no mundo aristocrático da Grécia primitiva com o nascimento de um ideal definido de homem superior, ao qual aspira o escol da raça” (Ibidem, p. 24-25), pois, é justamente da nobreza, da *arete*, que se perspectiva o chamado homem ideal dos gregos⁸. Esta compreensão permite ainda a chegada ao entendimento de que, naquele momento, formar este indivíduo ideal seria algo voltado apenas à nobreza, visto que a sociedade “considerável” naquele momento histórico era apenas a própria. Isto é, “senhorio e *arete* estavam inseparavelmente unidos. A raiz da palavra é a mesma: ἀριστος [aristos], superlativo de distinto e escolhido, que no plural era constantemente empregado para destinar a nobreza” (JAEGER, 2003, p. 26).

Apesar de o conceito de *arete* ter estado intimamente ligado à questão educativa, com o decorrer da história este ideal sofreu mudanças com as mudanças sociais. Isto é, a compreensão de formação de um “homem ideal” foi tendo sua objetividade alterada ao longo da história. Por isso, a

fundamental clareza com que se coloca esta questão, e sem a qual seria inconcebível o nascimento da ideia grega unitária de formação humana, pressupõe a gradual evolução [...] desde a mais antiga concepção aristocrática da *arete*, até o ideal político do homem vinculado a um Estado jurídico (JAEGER, 2003, p. 335-336).

Embora o sistema social posterior à monarquia idealizasse um cidadão superior, nobre aristocrata, baseado na formação de um homem “belo e bom”, era necessário um sistema educacional consistente para atingir tais fins de formação. Mas, sem muito avançar, o que se propôs foi o nascimento de uma nova *arete*, que teve como descendentes os indivíduos livres⁹

⁸ Como salienta Lazarini (2007), quando pensamos sobre a Grécia antiga, costumamos direcionar reflexões à Atenas. Mas, como mostra a autora, é necessário pensarmos também em Esparta, que durante os séculos VIII e VII a.C., “ocupou um lugar de destaque na história da educação helênica” (Ibidem, p. 9). Por ter um governo autoritário, a educação espartana tinha caráter militar e cívico, com uma perspectiva educacional totalitária, em razão do Estado. E como detalha ainda a autora “a educação espartana, na época arcaica, incluía o aprendizado do ofício das armas, limitando-se quase inteiramente ao treinamento militar, que começava aos 7 anos e cuja educação era totalmente subjugada ao Estado [...]. O ideal de cavaleiro homérico foi sendo substituído pelo ideal coletivo de devotamento ao Estado. A cultura intelectual, limitando-se ao ensino da poesia e da música, tornou-se quase nula em Esparta; todavia, no plano físico, a prática da ginástica continuou predominante” (Ibidem, p. 9-10).

⁹ Os indivíduos livres da democracia ateniense compreendiam aqueles que não eram escravos ou estrangeiros. Estes segundos tinham respaldo do Estado, mas não tinham determinados direitos. Como ressaltou Engels

do Estado ateniense (JAEGER, 2003). Foi das necessidades do Estado que nasceu o pensamento propriamente dito sobre educação. Essa educação, perspectivada na formação individualizada deu origem ao movimento educacional *sofístico*, que era voltado a uma parcela da população – vide nota 9 –, e como argumentou Jaeger (2003, p. 339), “no fundo não era senão uma nova forma de educar os nobres”.

Segundo Lazarini (2007), é deste movimento que surge a escrita, que atendia uma reivindicação “que se faz presente desde o surgimento da cidade: a redação das leis” (Ibidem, p. 10); e a escola, pois “o ensino individual já não era suficiente para atender ao número de crianças que aumentava a cada dia, o que demandava uma instituição que sistematizasse o ensino” (Ibidem, p. 11).

Esta educação foi praticada pelos *sofistas* e tinha um aspecto utilitário e prático para uma plena participação política destes chefes, perspectivando demonstrar o lugar do homem na sociedade. Ou seja, uma educação política que privilegiava a oratória/retórica como instrumento de persuasão e, portanto, de poder (JAEGER, 2003; LAZARINI, 2007). O princípio de formação sofística era o desenvolvimento do espírito de duas distintas formas: transmissão de saber enciclopédico e a formação espiritual em diversos aspectos. Como já é relativamente conhecido no campo da educação, pelos seus ensinamentos os sofistas recebiam salários de acordo com seu prestígio e tornaram do ensino uma profissão, “comercializando” o saber. De acordo com Lazarini (2007, p. 18), embora os sofistas “se considerassem educadores e cobrassem pelo saber que transmitiam, estendendo-os apenas à elite, eles romperam o preconceito que sustentava ser a virtude um privilégio de nascimento e de sangue”. Desta concepção, chego a aquilo que hoje se compreende por *paidéia sofística*.

Mas é também com o desenvolvimento da *sofística* que o Estado grego entra em crise, bem como a própria educação; isto se deveu à compreensão do Estado como um grande organizador educacional; ao mesmo tempo, chegou-se à concepção de que a luta pelo poder fazia parte do Estado. Deste modo, entre os polos educação e poder, o Estado foi materializando-se em uma conjuntura de constante tensão. Porém, quando se alcançou a compreensão de que a educação do Estado deveria significar educação para a justiça, ele

(1984) em *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, o número de atenienses livres (90 mil) nos tempos áureos da democracia grega representava um número 18 vezes menor que o de escravos (365 mil), enquanto que os imigrantes libertos (45 mil) representavam metade do quantitativo de atenienses livres. No que correspondia a essa nova educação comentada no texto, as crianças atenienses eram as alcançadas pelo mesmo (LAZARINI, 2007).

entrou em crise, pois, superestimou-se o papel dos *sofistas* como agentes da modernização do Estado Grego. Os ideais *sofísticos* sobre o mundo, o Estado e o homem não tinham a profundidade dos tempos que formaram o Estado Ático¹⁰ e que gerações futuras recuperaram da filosofia. Além disso, como os *sofistas* agiram independentemente, itinerantes por várias cidades, não pôde fortificar instituições de ensino como as modernas (JAEGGER, 2003).

Diante desta conjuntura de crise na antiguidade grega, um grande pensador formulou suas concepções sobre a sociedade de seu tempo. Com estas reflexões, influenciou significativamente para compreensões educacionais não só em seu período, como também em séculos posteriores. Refiro-me ao filósofo Platão (429-337 a.C.), um dos ícones da história humana e discípulo de Sócrates (469-399 a.C.).

Como destacou Lazarini (2007), a vivência de Platão em Atenas compreendeu tanto os áureos momentos da democracia ateniense, quanto o final do período helênico. Portanto, “o contexto histórico no qual Platão viveu, somado ao fato de que pertencia a uma família aristocrata e tinha participação efetiva nos destinos políticos da Grécia, determinaria o caráter essencialmente político de sua filosofia” (Ibidem, p. 19). Além disso, a condenação à morte de Sócrates¹¹ pela democracia ateniense fez com que Platão permanecesse por mais de dez anos afastado de Atenas, pois foi privado de exercer ação política na *pólis* (Ibidem). Tais vivências contribuíram para as reflexões do filósofo em questão; fazendo-o tecer críticas à democracia ateniense, como demonstrado n’*A República*. Em suas formulações sobre o “Estado ideal”, bem como sua própria concepção de *paidéia*, se demonstra mais evidente seu caráter aristocrático.

Para Platão, o objetivo da educação deveria ser a culminância em um Estado ideal. Como sublinhou Jaeger (2003), um “Estado ideal” não era algo novo, isto já havia sido pensado em muitos outros momentos, porém, as reflexões platônicas apontaram para uma compreensão de um Estado ideal, que seriam as cidades-estados¹², onde a centralidade estaria na alma humana. O objetivo final deste era alcançar o Bem. Num primeiro momento, a

¹⁰ Corresponde a região administrativa do antigo Estado Grego, localizada na península Ática, cuja capital era Atenas.

¹¹ Filósofo do período clássico, Sócrates “acreditava que o autoconhecimento é o início do caminho para o saber verdadeiro, e que só se aprende a andar nesse caminho com a busca trabalhosa que cada qual realiza dentro de si” (LAZARINI, 2007, p. 20). Ou seja, o indivíduo, antes de conhecer qualquer coisa, deveria conhecer a si mesmo. Por ter sido mestre de Platão, evidentemente, o pensamento socrático influenciou bastante das reflexões platônicas. Tanto que em *A República*, em dados momentos é difícil precisar se determinadas falas são de fato platônicas, socráticas, ou de um verbalizando a luz do pensamento do outro.

¹² É interessante notar que, o intuito de formar um Estado ideal na concepção platônica não compreende numa consolidação de uma nação, mas sim nas cidades-estados. Cf. Jaeger (2003, p. 824)

concepção de Bem significa apenas a bondade¹³. Entretanto, o filósofo “não procura [...] definir em sentido rigoroso a natureza do Bem-em-si. Em nenhuma obra o faz, apesar da frequência com que elas [...] conduzem a este ponto. [...] O que ele faz é apenas deduzir três das suas características: a beleza, a simetria e a verdade” (JAEGER, 2003, p. 869). Tal busca pela perfeição, ou melhor, pelo Bem, sustenta uma aproximação íntima da compreensão do filósofo com o Divino. Embora não utilize a nomenclatura “Deus”¹⁴, com sua compreensão de busca pelo Bem, Platão idealiza uma formação humana associando-se a uma perfeição divina ou a Deus (Ibidem).

Esta busca pela compreensão do Bem em Platão guia ainda a *alegoria da caverna*¹⁵. Para o filósofo, o conhecimento ilumina as pessoas; sem o atingimento da verdade, as pessoas vivem nas sombras. Nesse momento, Platão fez uma relativização com o deus Hélios, fonte de luz que ilumina as vidas mortais. Por isso que, quando o filósofo inicia seu diálogo em que apresenta a alegoria, ele “apresenta-a como uma alegoria da vida humana e da sua atitude perante a cultura e a incultura, a *paidéia*” (JAEGER, 2003, p. 887), numa menção a iluminação que um dos integrantes da caverna teve (ao sair dela), alcançando assim a sabedoria. Deste modo é possível chegar a compreensão de bem, o alcance a sabedoria, como uma aproximação ao divino, pois:

O mundo do cognoscível não recebe a ideia do bem só com a cognoscibilidade, mas ainda o ser, embora o Bem em si não seja o Ser, mas algo superior a ele pela sua posição e pelo seu poder. É este duplo significado do Bem como causa de todo o conhecer e de todo o ser que justifica que ele seja reconhecido como rei do mundo invisível do cognoscível, com posição equivalente ao império de Hélios dentro do mundo visível (Ibidem, p. 872).

Somado a isso,

para o realismo platônico, a ideia do Bem é boa por si mesma, mas ainda, na sua forma mais perfeita, o bom, tal como a ideia do Belo, é o belo em si; e ainda mais, é o mais belo de tudo o que existe. Pois bem, para Platão, o bem e a felicidade são uma e a mesma coisa. E para o pensamento religioso dos Gregos, a felicidade é o mais importante dos atributos da essência da divindade. [...] Num passo posterior da *República* em que sob este ponto de vista muito pouco se reparou, Platão chama à ideia do Bem ‘a mais ditosa de

¹³ Cf. Jaeger, 2003, p. 867.

¹⁴ Na alegoria da Caverna Platão fez uma analogia ao Deus Hélios (Deus do Sol). Quando o indivíduo que sai da caverna, retorna com o conhecimento alcançado após a luz ver a luz – conhecimento este muito superior ao dos que lá ficaram –, ele alcança o conhecimento. Deste modo, a alegoria se consolida com a luz como saber (JAEGER, 2003).

¹⁵ Cf. Jaeger, 2003, p. 887.

tudo o que existe'. [...] Em lugar dos modelos de *arete* em forma moral que a antiga *paidéia* contida nas obras dos poetas oferecia nos homens, é o Bem divino como paradigma por antonomásia que a nova *paidéia* filosófica de Platão apresenta na *República* (JAEGER, 2003, p. 877)

Todo este diálogo a respeito da compreensão platônica de Bem é aqui relevante justamente porque este era o que deveria ser alcançado na concepção educacional do filósofo, pois a ideia de Bem era intimamente ligada ao ideal de governante filósofo de Platão, o rei-filósofo. Como afirma Lazarini (2007, p. 22), o pensamento platônico “almeja formar um tipo superior de homem, modelá-lo por inteiro, cultivando nele todas as virtudes, tanto as da alma quanto as do corpo: bravura, ponderação, justiça, piedade, saúde, força e beleza, a fim de fazê-lo elevar-se para além dos sentidos”. O objetivo desta *paidéia* filosófica estava, portanto, na busca pelo Bem, que alcançaria a felicidade dos indivíduos (PLATÃO, 2011).

Inicialmente, para Platão, todo o indivíduo deveria ser educado pelo Estado. Podemos especular que tal compreensão talvez tenha surgido da vivência do filósofo em Esparta, onde a educação era de fato desempenhada pelo Estado. O que não quer dizer que a compreensão de formação humana para Platão seria como em Esparta, ou seja, demasiadamente cívica e objetivada na preparação de guerreiros. Todo o indivíduo educado pelo Estado, no ideal platônico, deveria ser formado para ser um “guardião”¹⁶ da *pólis*. Porém, aqueles que demonstrassem melhor desempenho reflexivo deveriam ser selecionados a darem continuidade a sua formação, rumo a um governante filósofo – num longo processo de aproximadamente 50 anos. Daí se denota o caráter seletivo do processo educacional pensado por Platão. Quem desta educação fosse beneficiado, estaria apto para cumprir com as funções governamentais, a serem exercidas por quem melhor estivesse preparado para as mesmas. Assim, em seu “Estado perfeito”, se deveria propiciar aos futuros governantes, que seriam formados em plenitude, uma vida melhor que a que tinham naquele momento, para que não ansiassem por imposição ou mando (JAEGER, 2003). Nas palavras do próprio filósofo:

se encontrares meio de propiciar aos futuros governantes uma vida melhor do que a atual, é possível que chegues a ter uma cidade bem-governada, pois esta será a única em que mandem os verdadeiros ricos, não em ouro e prata, mas em virtude e sabedoria, que é o que se necessita possuir em abundância para ser feliz (PLATÃO, 2011, p. 288).

Nesta formação de governante, Platão exige que este deve estar munido dos mais altos

¹⁶ Retomarei esta concepção mais adiante.

dons espirituais, o que requer um controle dos conhecimentos, visto que, “sempre que depois das fadigas do exercício físico iniciaria a ‘ginastica do espírito’, não deve sentir medo diante das dificuldades do Estado, e nem outras situações deve senti-lo” (JAEGER, 2003, p. 865).

O pensamento de Platão apontava a concepção de uma educação associada a um lento desenvolvimento o homem em múltiplas dimensões, o que evidentemente faz intensa relação da política com a educação, visando a formação de governantes completos e virtuosos. Com esta compreensão de formação humana, Platão apresenta uma aparente superação da perspectiva de *paidéia* mítica de Homero¹⁷ e crítica a dos sofistas, a partir da reflexão de uma formação ética, procedida da natureza moral do homem, num ideal de aperfeiçoamento da alma destes cidadãos. Porém, o que se pode identificar também é um processo educacional voltado à preparação de uma *elite* governista; como numa retomada à velha aristocracia, pois Platão entendia que a democracia estava em crise, já que, para ele era demasiadamente “frouxa” – inclusive, como citei, seu tutor foi morto pela democracia.

Como já abordei, a compreensão de educação platônica tem como alvo principal a formação do governante, que seria fundamentado pelo Bem (de toda a *pólis*) – e apenas alguns seriam os “selecionados” para tal formação filosófica de governante. Antes, haveria, como também já comentei, a educação dos “guardiões”. Esta devia ser destinada a todos os indivíduos, já que precedia a formação dos governantes.

Para Platão, a formação do corpo e da alma deviam estar sempre unidas, pois, deste modo, ele retoma como base a *paidéia* da Grécia antiga, baseada na ginástica e na música. Segundo Jaeger (2003, p. 765), as aptidões de um bom guardião estão envoltas pela bravura, peculiar também em animais de raça nobre, o que “revela o claro sentido aristocrata para o valor da raça selecionada e a inclinação para os cavalos e cães”. Ou seja, embora criticasse a educação desempenhada pelos *sofistas*, a *paidéia* filosófica de Platão repousa na concepção educacional da antiga Grécia, *paidéia* Homérica.

Este ideal de formação por meio da música e da ginástica se deve ao fato de que, por meio da educação musical, os homens “não precisarão ter nada a ver nem com os juízes nem com a lei; e a sua educação ginástica os dispensará igualmente da necessidade de se

¹⁷ Refere-se a ideia de *paidéia* oriunda dos mitos de formação da Grécia, aludida inicialmente, sob foco de perspectivação a uma *arete*. Desenvolvia-se sobretudo através dos poemas de *Ilíada* e *Odisséia*, de Homero. Tais mitos são marcados pela tradição aristocrática de guerreiros, que eram homens hábeis com a fala e na ação, quer seja em tempos de paz, guerra, assembleias e que desenvolve ainda habilidades acerca de mais velhos. Tal ideal está na busca pela mais alta excelência humana (JAEGER, 2003; LAZARINI, 2007).

aconselharem com o médico” (JAEGER, 2003, p. 799). Desta forma, se promoveria uma educação unilateral, pois é a alma que ambos educam. Justamente esta seria a formação dos “guardiões”. Porém, como salientei acima, o propósito principal da educação da *paidéia* filosófica de Platão seria a formação de governantes. Por isso, deveria haver uma “seleção” de qual deveriam ser estes governantes; “mediante uma observação e um exame incessantes mantidos desde a infância, verifica-se quais os ‘guardiões’ que possuem em mais alto grau as qualidades de sabedoria prática, de talento e de preocupação pelo bem comum, decisivas naqueles que vão reger o Estado” (Ibidem, p. 802).

Um aprofundamento mais amplo sobre que papel representariam os “guardiões” na educação proposta por Platão mereceria um destaque maior¹⁸ – e a educação da mulher tem aqui um papel importante¹⁹ –, contudo, o que vale aqui destacar é que o que o filósofo “se propõe não é educar na *arete* uma nobreza de sangue já existente, e sim formar uma nova *elite* mediante a seleção dos representantes da suprema *arete*” (JAEGER, 2003, p. 821), pois ele “define o Estado ideal como governo dos melhores” (Ibidem, p. 818), ou de um filósofo-rei, que Platão ressalta que seriam provenientes da melhor educação. Isto é o que se compreende por aristocracia platônica. Como citou Porto (2006), a “solução” para a sociedade na visão de Platão estava na formação dos líderes da sociedade, por isso era preciso estabelecer uma hierarquia para seu Estado Ideal. Nesta, “encontramos três classes: a dos agricultores, a dos guardiões (os soldados) e a dos rei-filósofos” (Ibidem, p. 29).

Portanto, no ideário platônico, a educação ocupa lugar fundamental na constituição do Estado ideal de seu mundo das ideias. Esta educação seria aquilo que Lazarini (2007, p. 4) cita como sendo uma educação plena, ou seja, “uma educação integral e progressiva, que exige continuidade e aplicação, pois visa formar o guardião, o ‘filósofo-rei’ capaz de dirigir a cidade ideal com justiça e, conseqüentemente, garantir a felicidade da *polis*”. Ou seja, uma formação diferenciada para cada camada de representatividade social.

Por seu turno, a formação mais plena, mais próxima da integralidade do ser, estaria, na minha visão, posta àquela aristocracia pretendida por Platão que governaria por ser “mais sábia”. Denota-se, então, o caráter restritivo de formação plena do ser no pensamento platônico.

Diante do refletido até aqui sobre a concepção de *paidéia* na Grécia antiga, cabe agora

¹⁸ Para maior aprofundamento, ver Jaeger (2003, p. 763).

¹⁹ Sobre a educação das mulheres na antiguidade grega e na concepção platônica, ver Jaeger (2003, p. 812).

o questionamento: como refletir sobre ela pode contribuir para pensar a educação integral? Para tal resposta, buscarei ser preciso numa reflexão sobre o conceito de *paidéia*, abarcando as três concepções destacadas neste estudo – a Homérica (da aristocracia), a *sofística* e a filosófica de Platão –, perspectivando culminar numa possível aproximação do conceito chave deste estudo, a educação integral.

O princípio espiritual dos gregos era o humanismo, que nesse sentido corresponde à educação do homem como seu autêntico ser. Para Jaeger (2003), isto é a mais pura *paidéia*; visto que era ela que almejavam os poetas, artistas, filósofos e educadores gregos. Embora inicialmente a palavra *paidéia* significasse a criação de meninos, ela passou a ter uma compreensão muito além disso, tanto que torna-se uma palavra impossível de ser traduzida. Ainda segundo o autor, não se pode

evitar o emprego de expressões modernas como civilização, tradição, literatura, ou educação; nenhuma delas coincidindo, porém, com o que os gregos entendiam por *Paidéia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global. Para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez (JAEGER, 2003, p. 1).

Portanto, fica claro que quando tratamos da *paidéia*, estamos tratando de uma concepção de educação plena; isto é, não estamos tratando de uma educação integral propriamente dita, mas de uma primeira aproximação a esta perspectiva de formação humana. E em sintonia com esta afirmativa, Lazarini (2007, p. 12-13) destaca ainda que:

o conceito de *paidéia* supera [...] sua vinculação limitada à instrução da criança. É quando o termo aparece como educação integral: a formação do corpo pela ginástica, da mente pela filosofia e pelas ciências e da moral e dos sentimentos pela música e pelas artes. Foi então que os gregos realizaram a síntese entre educação e cultura: deram enorme valor à arte, à literatura, às ciências e à filosofia. [...]

A *paidéia* vem a significar a cultura, entendida não no sentido ativo, preparatório de educação, mas no sentido perfectivo da palavra: o estado de um espírito plenamente desenvolvido, tendo desabrochado todas as suas virtualidades, o estado do homem tornado verdadeiramente homem. Aplica-se à vida adulta, à formação e à cultura, à sociedade e ao universo espiritual da condição humana (LAZARINI, 2007, p. 12-13).

O que a fala de Lazarini (2007) acrescenta às reflexões aqui expostas, portanto, é que a educação grega apresentava uma finalidade ampla, visando um sujeito culturalmente desenvolvido, não individualmente como homem, mas como cidadão.

Por fim, compreendo *paidéia* como uma primeira aproximação da educação integral a

surgir na história da humanidade. Compreendia a amplitude humana e perspectivava o desenvolvimento de suas múltiplas potencialidades, almejando um ideal coletivo, importante para o desenvolvimento espiritual e do caráter; muito além de uma profissionalização ou adestramento social – até porque não havia, naquele período, a fragmentação dos conhecimentos como existe hoje nas ciências, que se inicia a partir do século XVII. Por outro lado, há de se ressaltar novamente o caráter restritivo do pensamento educacional da antiga Grécia, o que não corresponde com o que modernamente entendemos por educação integral. Conseqüentemente, isto permite compreender que esta educação poderia até ser plena – ou integral, como traz Lazarini (2007) –, mas isto seria para poucos. À vista disso, trago a *paidéia* como uma *aproximação* do conceito em questão neste estudo.

1.1. O pensamento conservador: uma nova *arete* na Idade Média?

Como concluí a seção anterior, em todas as compreensões de *paidéia* que apresentei, embora perspectivassem a formação de um “Homem ideal” ou “integral”, num processo de educação plena, elas se demonstraram sempre restritivas. Ou seja, foram direcionadas a determinados grupos sociais. Num primeiro momento, se perspectivou a formação dos nobres em seu ideal de *arete*; posteriormente, os *sofistas*, por serem remunerados, limitavam o acesso dos seus ensinamentos; e na *paidéia* filosófica de Platão, o pensador idealizou a formação da elite governante para seu “Estado ideal” – não me esqueço, claro, da educação estatal cívica realizada pelo Estado autoritário de Esparta. Não se pode olvidar aqui ainda do grandioso número de indivíduos que não tinham acesso à educação no período áureo da democracia ateniense. Portanto, todas elas, e cada uma a seu modo, demonstram a conservação de determinadas conjunturas sociais – daí a importância do grifo que fiz na citação da página 16. Todo este parágrafo inicial, que pode até soar repetitivo, vem a contribuir com as reflexões pretendidas justamente nesta seção que ele inicia.

Posterior à antiga sociedade grega, a romana manteve o Estado ainda como figura importante no desempenho da educação, o que se verificou até a Idade Média (SAVIANI, 2007). Com o fortalecimento da doutrina católica, após a queda do Império Romano – que ainda era baseado em boa parte na cultura helênica²⁰ –, sobretudo a partir do século V, transformações nas concepções educacionais da época se consolidaram. Em outras palavras, o

²⁰ A cultura helênica faz menção ao período helenístico, que corresponde à fusão da antiga cultura grega com culturas orientais e outras ocidentais, desde o período das conquistas de Alexandre Magno até o advento da civilização romana.

caráter educacional público de função do Estado deixou de ser pauta por séculos, com a afirmação do catolicismo. Por conseguinte, foram se consolidando, segundo Lombardi (2010, p. 152),

campos de saberes mais doutrinários e que buscavam explicações mais totalizantes (e dogmáticas) sobre a natureza, o homem, as relações entre ambos e deles com a divindade, numa perspectiva em que a fonte fundamental do conhecimento foi retirada do âmbito humano, voltando a situar-se como revelação

E como argumenta Cury (2009, p. 2), o pensamento do período medieval trouxe a compreensão de que a superioridade dos reis e príncipes era oriunda do poder divino. Portanto,

pela intermediação da Igreja, à autoridade temporal se concede o exercício do poder. Nesse sentido, a formação humana deve responder a três esferas hierarquicamente postas e conjugadas. Ela deve responder à lei divina, à lei natural e à lei positiva. A ordem jurídico-política positiva só adquire consistência quando obediente à ordem natural e essa à ordem religiosa. E é dessa última que procedem os fundamentos máximos da Verdade, verdade revelada por Deus. E, em casos de cisão entre tais ordens, dá-se uma turbulência na hierarquia própria dos aparatos formativos de cada ordem: Igreja, Família e Estado.

Para abordar o pensamento educacional do período da Idade Média, tomarei as concepções de Agostinho de Hipona e Tomás de Aquino como referência, por entender que estes foram os mais influentes pensadores a formular concepções sociais e educacionais durante o apogeu católico, no período feudal.

Os pensamentos de Agostinho de Hipona (354-430) (ou Santo Agostinho, como ficou mais conhecido), de certo modo, definiram a cultura por séculos – vale destacar que ele morreu três décadas antes da queda do império supracitado, mas mesmo assim suas ideias foram bastante influentes.

Um importante destaque a ser feito é que Agostinho teve contato com a tradição reflexiva de Platão e esta foi de fundamental importância para as formulações realizadas pelo pensador católico. Segundo Jaeger (2003, p. 581),

A cultura antiga, que a religião cristã assimilou e à qual se uniu para entrar, fundida com ela na Idade Média, era uma cultura inteiramente baseada no pensamento platônico. É só a partir dela que se pode compreender uma figura como a de Santo Agostinho, que traçou a fronteira histórico-filosófica

da concepção medieval do mundo, por meio da sua *Cidade de Deus*, tradução cristã da *República* de Platão.

Assim como em Platão, no pensamento agostiniano, “o único motivo que leva o homem a filosofar é o desejo de ser feliz, e o que o torna feliz é a meta do bem [...] [deste modo], a busca pela Beatitude, que se apresenta como o bem final ou supremo a ser possuído, é o que move a tentar sair da sua ignorância e atingir a verdade” (GRACIOSO, 2012, p. 13). Nesta fala é possível identificar uma das aproximações entre Platão e Agostinho de Hiponita, visto que a perfeição do homem para o pensador grego estava na contiguidade deste homem com a divindade, por meio do bem e da sabedoria, para gozo de plena felicidade.

Os ideais de Agostinho se inseriam nos princípios da *patrística*²¹ e, para ele, o conhecimento tinha lugar de destaque; contudo, mesclava-se imensamente com a fé, já que havia uma finalidade a ser alcançada pelo homem, o que conduzia a conduta humana, que seria justamente a divindade de Deus. Para tal, era necessária ainda como uma retidão ética do amor de conduta humana para com os demais, “pois não basta ter um fim último almejado que oriente o homem, é preciso igualmente saber como devo me posicionar perante os seres em geral, na vida presente” (GRACIOSO, 2012, p. 27). A objetivação do ensino pautado na aceitação de uma hierarquia social aos mestres e submissão era o treinamento da paixão pelo divino para a salvação na vida após a morte, uma vez que

a criatura humana colocou o seu gozo, sua fruição, em coisas criadas que deveriam ser apenas amadas de acordo com o seu grau de perfeição dentro da ordem estabelecida pelo criador. Respeitar essa hierarquia natural é viver de maneira justa e sábia, pois se sabe apreciar as coisas, dando o seu devido valor a cada um (Ibidem, p. 21).

Tal hierarquia trazida na fala exposta acima tinha no topo justamente a divindade. Ela estaria acima de todo ser humano, pois todo indivíduo é fruto de uma criação divina. Portanto, “se existimos, é porque ela nos chamou à existência; não existíamos, mas passamos a existir, devido a uma intervenção dela. Logo, não está em nós a nossa razão de ser, mas naquela que nos fez” (GRACIOSO, 2012, p. 17). Daí parte toda uma lógica de resignação e, portanto, conservação da realidade dada naquelas conjunturas medievais.

Em conformidade com Lombardi (2010, p. 152), a *patrística* não constituiu uma sistematização do conhecimento, tendo ela “um caráter incidental e fragmentário, não

²¹ Filosofia cristã elaborada pelos primeiros teóricos da Igreja Católica e tinha o intuito de munir a nova fé (cristã) de argumentos filosóficos contrários a aqueles que a difamavam (PORTO, 2006).

compondo uma escola filosófica com postura sistemática e orgânica”. Mas, como também salienta o autor, outra síntese filosófica se fundamentou na Igreja – séculos após Agostinho de Hiponita –, abalizada em ideais de um filósofo igualmente oriundo da antiguidade grega.

Após séculos de cultura ainda embasada nos pensamentos de Santo Agostinho, outro intelectual cristão foi o maior nome de um novo sistema filosófico: Tomás de Aquino (1225-1274), que conciliou a fé cristã com o pensamento de Aristóteles (384-322 a.C.). O pensador foi “revolucionário” em seu tempo, ao levar para o cerne da Igreja Católica um filósofo descrente de uma divindade criadora e que desconsiderava a vida após a morte. Para Jaeger (2003), a filosofia aristotélica que embasou o pensamento medieval desse período foi outra forma de platonismo na Idade Média, pois

as ramificações platônicas da escolástica medieval tinham partido do neoplatonismo cristão de Santo Agostinho e das obras do teólogo místico conhecido sob o pseudônimo de Dionísio Areopagita, a compreensão do Platão redescoberto no Renascimento continuou provisoriamente vinculada à viva tradição escolar cristã e neoplatônica (Ibidem, p. 581-582).

Tomás de Aquino foi um dos propulsores deste movimento de renovação do ideário católico daquele período, denominado de *escolástica*²² (PORTO, 2006). Com tal posicionamento, ele sugeria que o conhecimento não partiria e nem haveria uma verdade absoluta oriundos do divino, mas, ao mesmo tempo, este conhecimento – a razão – era instrumento para aproximar-se da divindade de Deus. Visando o aperfeiçoamento de cada indivíduo, Tomás de Aquino ainda apontava a um auto aprendizado, mas tal ideia não foi incorporada aos princípios da hierárquica Igreja, pois acreditava que “o método para se realizar essa tarefa, que consistiria basicamente em oferecer ao aluno problemas que possa resolver utilizando os princípios universais, que são aquilo que ele já sabe (devido a intervenção divina)” (Ibidem, p. 20). Conforme Lombardi (2010, p. 153):

a escolástica tomista, mesmo mantendo a distinção entre Filosofia e Teologia, passou-se a buscar o estabelecimento de uma relação profunda entre razão e fé, pela qual a teologia deveria proceder ao estudo do dogma por autoridade (pela fé) e a filosofia pela demonstração científica (pela razão). Santo Tomás entendia que a Filosofia não é a busca da verdade, pois a verdade já foi encontrada pelos homens através da revelação, pela própria palavra de Deus registrada nas Sagradas Escrituras [...]. A filosofia cabia, através da prova racional da existência de Deus, preparar o caminho para a teologia, tornando o ato de fé eminentemente racional.

²² Em **poucas palavras**, a escolástica “tem como principal característica o uso da obra de Aristóteles nas discussões filosóficas e teológicas” (ZAHAR, 2006, p. 18).

Trazer o pensamento desses dois pensadores da Igreja Católica do período medieval é aqui importante pela influência que ambos tiveram no cerne daquele período histórico. E como trazem Souza, Ferreira e Barros (2009, p. 489),

no decorrer do período Feudal, a educação institucionalizada estava atrelada à Igreja e voltava-se à formação do clero e dos membros de uma classe privilegiada. As crianças, provenientes da nobreza, eram educadas em seus lares por preceptores contratados para tal fim. Por isso, esse período se destacou por uma educação elitizada a qual poucos tinham acesso.

O fragmento exposto acima mostra, portanto, que durante todo o período da Idade Média, a religião foi a principal fonte da formação humana – partindo, inclusive de princípios apontados por Santo Agostinho (com a *patrística*) e Tomás de Aquino (com a *escolástica*). Durante esta era, sobreviveram as escolas monásticas, que geralmente eram afastadas das cidades e inicialmente voltadas para a formação de monges, mas que com o tempo passou também a atender leigos da classe proletária. Com o avanço da economia mercantil nas cidades, escolas episcopais urbanas começaram também a surgir – destinadas ao clero secular e a leigos.

Como a lógica estabelecida pela Igreja permanecia sendo a de aceitação da realidade, sob alegação de que uns nascem para servir e outros para serem servidos, a educação erudita ainda era privilégio de poucos. Formou-se, deste modo, uma nova *arete*. Neste período, não era de fato utilizado este termo oriundo do grego. Contudo, como também ocorreu durante os séculos da antiguidade grega, por a Igreja ter se tornado a “reguladora” da ordem social na era feudal e a educação, por sua vez, ter ficado retida a poucos, não me parece ilógico pensar que esta educação esteve destinada a formação da própria *elite* estabelecida naquela hierárquica sociedade medieval. Colocado de outra maneira, a educação daquele momento histórico perspectivou a formação de uma nova *arete*, sob ênfase do pensamento católico daquele período, consolidando assim, por estar o conhecimento restrito a poucos, a conservação da referida hierarquia social.

E justamente sob a égide da Igreja Católica que chego ao pensamento conservador. Parafraseando Maciel (2014), o conservadorismo trata-se de uma vertente filosófica cujas características mantem-se no fortalecimento e, por conseguinte, conservação de instituições tradicionais, tais como a Igreja, a família e o Estado monárquico. Deste modo, é possível identificar o conservadorismo desde as concepções educacionais da antiguidade grega, uma vez que estas eram igualmente – como já salientado – voltadas para determinadas camadas

daquela sociedade, bem como nas reflexões filosóficas de boa parte da Idade Média – que tiveram, inclusive, fundamentações oriundas de pensadores da Grécia antiga. Ambas visavam à manutenção de certa estrutura social, conservando – e se reconfigurando de acordo com o momento vivido – a permanência de determinada camada dominante no cume desta hierarquia: inicialmente com a aristocracia, passando pelos poucos abrangidos pela democracia ateniense e a chegada ao clero e reis do período medieval.

Com o passar dos séculos e a chegada ao período que aferventou que a Revolução Francesa, volver a tais estruturas tornou-se extremamente difícil, pois percebeu-se a repressão já não era suficiente (WALLERSTEIN, 1994). Foi por esse motivo que “as ideias de caráter conservador serão difundidas por meio de escolas de orientação religiosa e também militar” (MACIEL, 2014, p. 24). Sendo assim, o homem, para formar-se sob a perspectiva conservadora

deve desenvolver-se fisicamente, pois isso seria sinônimo de poder, o que remete de imediato ao treinamento físico militar, que visa preparar o indivíduo para a batalha. Deve também ser capaz de conhecer, de inferir. E, por fim, deve ser alguém conhecedor dos seus deveres, detentor de uma moral irrepreensível (Ibidem, p.26).

Pode aqui ser dito que o pensamento conservador distanciou-se de um pensamento educacional integral que buscasse a emancipação do ser, como a própria *paidéia* grega, pois era limitada a poucos. Não estou, com isso, colocando-as “no mesmo pote” – pois suas percepções eram distintas –, mas sim ponderando que ambas tiveram seu caráter de manutenção do *status* social. Entretanto, a percepção não fragmentada do conhecimento, que perdurou até meados do século XVII, decorrente da herança do pensamento cartesiano, possibilitou a estes poucos uma formação que desenvolvesse os homens como um todo, o que favoreceu, pelo conhecimento ser restrito, a conservação daquela estrutura social da Idade Média. Ainda assim, como mostrou Robin (1989), embora tenha sido no seio do pensamento conservador católico medieval que o termo educação integral é cunhado pela primeira vez pelo padre, escritor e médico francês François Rebelais (1494-1553), onde se mesclava o ensino da matemática, das ciências naturais e a prática de exercícios físicos, esta proposta educacional, bem como todas as trabalhadas nesta seção, foi também excludente, o que não corresponde à educação integral como compreendemos modernamente; pois esta carece ser oferecida a todos os indivíduos e não uma pequena parcela, que visa a manutenção de determinada configuração social.

1.2. Propostas educacionais liberais: para onde foi o conservadorismo?

Provavelmente, as formulações do pensador protestante Martinho Lutero (1483-1546), aliado ao humanista Filipe Melanchthon (1487-1560), que carregavam consigo ideais extremamente revolucionários para sua(s) época(s), contribuíram para uma posterior “fuga” do pensamento educacional voltado ao ensino religioso e eclesiástico, à luz de um pensamento de direito a educação semelhante à como o compreendemos hoje (BARBOSA, 2007).

Os princípios propagados pela Revolução Francesa do século XVIII com os revolucionários jacobinos continham ideais educacionais como os já defendidos por Lutero, como, por exemplo, a escola pública de responsabilidade do Estado e obrigatória para todas as crianças. Dentre as formulações educacionais realizadas ao longo do período que paralelizou com a citada Revolução, alguns pensadores de correntes renovadoras descreveram suas formulações acerca de uma formação dos indivíduos.

Uma dessas correntes foi o liberalismo, que teve como um dos grandes propulsores o inglês John Locke (1632-1704), cujas contribuições foram muito além do campo de disputas políticas. O ideólogo refletiu também sobre as suas compreensões de uma educação, pautado em sua concepção liberal. Mas antes de tratar dela, farei um breve traçado sobre o liberalismo propriamente dito e suas mais importantes reflexões iniciais sobre a educação, o que se mostra preciso, visto que foi a corrente ideológica a “vencer”²³ as disputas protagonizadas naquele momento que precedeu e culminou na supracitada Revolução.

O ideário liberal foi se desenvolvendo desde o século XVI no seio da sociedade burguesa e sucedeu-se a grandes avanços ocorridos durante o século XVIII. O que se sucedeu nesse momento foi um desenvolvimento material nunca antes visto na história humana e, de acordo com Leonel (1994, p. 33), o novo homem

livre das corporações e livre dos laços de linhagem, vai se apresentar como indivíduo separado da sua comunidade que, isolado, passa a ver o conjunto social como simples meio de realizar seus fins privados; ou seja, a conservação de suas propriedades e de suas individualidades egoístas.

Neste momento de transformações grandiosas, duas visões de mundo se confrontaram: para a burguesia, a civilização; para a aristocracia conservadora, a queda da humanidade e

²³ Cf. Wallerstein (1994; 1997)

daquilo que os próprios sustentavam (LEONEL, 1994). Todavia, como enfatizou Wallerstein (1994, p. 121), os integrantes desta vertente conservadora “não perderam nada de importância fundamental e puderam dormir mais tranquilamente”. Então, o liberalismo sobressaiu porque ele foi eficiente ao prover mecanismos viáveis para o novo mundo de capitalismo mundial tendo significativa aceitação tanto pelas elites, quanto pela maioria da população – as “pessoas comuns” (Ibidem).

O pensamento liberal entendia o homem não como um ser socialmente histórico, mas que as sociedades anteriores eram artificiais e imperfeitas como instituições políticas; desta forma, o ponto de partida da história era posto pela natureza e seria necessário, portanto, resgatar a natureza do homem; por isso, o Estado feudal e a Igreja Católica foram alvos das críticas realizadas pelos idealistas burgueses (LEONEL, 1994). Digo isso, pois, dentre as “façanhas” prometidas pelo pensamento liberal estava a concepção de que o poder emanaria do povo e esta mudança política, por sua vez, seria natural. O liberalismo seria não uma mudança política centralista passiva, mas ativa. Para tal, o uso da razão, argumento fundamental no ideário Iluminista, seria o “caminho para a salvação” e progresso nos novos tempos (WALLERSTEIN, 1994). Diante disso,

concluía-se que a ‘mudança política normal’ deveria seguir a trilha indicada pelos mais racionais – isto é, os mais educados, mais capacitados e conseqüentemente, os mais sábios. Estes homens [...] poderiam indicar quais as reformas necessárias a serem realizadas e promulgadas. O reformismo racional foi o conceito organizador do liberalismo e ditou, portanto, a posição aparentemente contraditória dos liberais a respeito da regulação entre o indivíduo e o Estado. Os liberais podiam simultaneamente argumentar que o indivíduo não deveria ser constrangido pelos mandatos (coletivos) do Estado e que a ação do Estado era necessária para minimizar as injustiças contra o indivíduo (Ibidem, p. 120-121).

Este fragmento aponta a importância do conhecimento para o ideário liberal, bem como a necessária assistência do Estado (burguês) que passava a se fortalecer. O novo cenário de natureza das coisas implicou uma “retomada” da natureza do homem; e justamente aí chego à importância da educação.

A família, que antes dependia da primogenitura, passou à moderna família nuclear. Partiu-se daí para uma nova concepção educacional: “da educação comunitária que visava integrar os interesses e representações de linhagem, passa-se à educação progressiva visando desenvolver, na criança, todas as suas faculdades segundo as exigências de um individualismo que cresce sem cessar” (LEONEL, 1994, p. 39). Ou seja, há uma mudança de concepção da

educação a partir da mudança da concepção de natureza do homem. Reinterpretado, pois, para os novos tempos, seria necessário um novo homem acumulador de propriedade(s) privada(s); este homem isolado seria o homem “natural” (Ibidem).

Como na compreensão liberal burguesa a riqueza é produto do trabalho de cada um e não mais fruto de nobreza, as desigualdades entre as classes – que antes eram justamente decorrência da existência da nobreza –, passaram a ser resultado das capacidades intelectuais, físicas e morais destes indivíduos. E no novo pensamento educacional, “há a preocupação com cada indivíduo e com seu desenvolvimento nesses três aspectos, o que vale dizer, a preocupação com o desenvolvimento integral do homem” (LEONEL, 1994, p. 43). A partir desta concepção de formação integral, criou-se o pensamento de que o homem pretendido na “nova humanidade” era um ser individual.

Diante disso, retorno ao inglês John Locke, buscando traçar suas concepções educacionais – que, na verdade, não são muito distintas do que vim traçando até aqui nesta seção. Inicialmente, é interessante destacar que o ideário liberal inglês

tem, a seu favor, a forma clássica de desenvolvimento material da sociedade burguesa, ao mesmo tempo que tem o Estado se constituindo no processo e como decorrência desse desenvolvimento [...], a questão do Estado secundária a questão fundamental, que é a legitimação da sociedade civil emancipadora política; ou seja, a defesa do progresso material que decorre do livre desenvolvimento das forças individuais (LEONEL, 1994, p. 48).

Assim, em seu processo educacional, Locke objetivava o desenvolvimento do homem de sucesso nos negócios no seio da sociedade. Ele acreditava que o ser humano era egoísta, mas que diversas faculdades poderiam ser desenvolvidas praticamente para determinadas finalidades sem negar sua origem, o que, em outras palavras, corresponde a dizer que seu desenvolvimento o guiaria para conquistas individualistas a partir de ações necessárias em âmbito social; pensamento próprio do ideário burguês e componente chave das ideias liberais.

O pensamento lockeano entendia ainda a mente humana como uma tábula rasa e que as ideias, deste modo, eram frutos da experiência. Deste modo, posicionou-se contrário em relação ao conservadorismo religioso, pois abolia toda e qualquer hereditariedade de origem divina. Entendia, portanto, que o homem nascia livre. Por isso apenas sob influências externas a criança poderia sistematizar hábitos que constituíssem o processo educativo. Dito de outra forma, o processo educacional não passaria de instrução, desde que esta fosse útil ao homem de negócios.

E nesse aspecto de instrução, outro elemento é fundamental para o ideólogo: o empirismo; ou melhor, a experiência. Para Locke não existe conhecimento inato. Por isso, com a experiência, podem ser afloradas as capacidades reflexivas no homem (TERUYA *et al.*, 2010).

E para tal processo educacional, os elementos principais deveriam ser englobados no tripé: físico, intelectual e moral. Tal moral estaria embasada na razão – não a religiosa –, mas cunhada nos princípios burgueses, que, segundo Leonel (1994, p. 105), “Locke resume como resultado de um século do progresso”. Ainda segundo a autora, “esses três aspectos apesar de aparecerem aí sem uma delimitação precisa, deixam claramente expostas suas finalidades. Toda a educação, nesses três aspectos, deve convergir para o homem de negócios, com predominância do aspecto moral” (Ibidem, p. 108-109); que os homens, formados nessa perspectiva, utilizarão nas interações necessárias entre eles para seus fins individuais.

O uso da razão, por sua vez, ganha grande relevância porque, no entendimento lockeano, é necessário submeter a criança ao uso da razão, pois, quando adulta, ela poderá submeter-se apenas à esta própria razão, que seria oriunda do pai ou preceptor – estes eram os alvos “educadores” do que desenvolveu Locke sobre educação –, que deveria ser a liberdade e desenvolvimento progressivo de suas capacidades de forma prazerosa a esta criança (LEONEL, 1994).

Vale ainda destacar a ênfase dada à formação do caráter do indivíduo, já que, para o pensamento lockeano, a educação deveria

se voltar para a formação do caráter. Esse é um fator de relevância social para o homem, uma vez que seria por meio de suas ações que seus negócios poderiam prosperar, ou seja, por meio das suas virtudes que a sua vida social favoreceria a sua inserção social. Esta educação do caráter é necessária para o entendimento de que o saber se adquire com o exercício da razão (TERUYA *et al.*, 2010, p. 9).

De acordo com Teruya *et al.* (2010, p. 6), o que se encontra em Locke é “uma proposta educacional direcionada aos jovens para a formação de homens de negócios e com virtudes morais, aquele que seria respeitado por seus valores nobres sem desvincular de sua formação social enraizada na cultura capitalista burguesa”, pois seus princípios fundamentais estavam justamente em formar homens gentis e que soubessem se comportar em sociedade. Por isso, a mente e o corpo devem manter-se sadios, a fim de atingir-se a felicidade do homem. E apesar do pensador em questão ter uma nova visão – em seu tempo – de escola anticlassista, Locke

não era a favor de uma educação universalizada. Ele aceitava a divisão da sociedade em duas classes: a dos pobres subordinados e dos ricos governantes (Ibidem).

Neste processo onde o mais importante é o objetivo, ou seja, o homem de negócios, certos conhecimentos devem ser retirados, pois não teria significação e atrapalhariam, deste modo, tal formação. É por isso que Locke, nas palavras de Leonel (1994, p. 109), “critica o ensino da língua latina e grega, da poesia, da lógica e da retórica, da gramática, das dissertações, enfim, toda a escolástica reinante nos colégios” de seu tempo. Além disso, ainda conforme a autora,

mesmo quando propõe uma educação complementar: a dança, a equitação, a esgrima (com ressalvas) e a aprendizagem de um ofício manual, exclui a música e a pintura, não porque deprecia as artes, mas por absorver muito do tempo a ser dedicado aos negócios (Ibidem, p. 118-119).

Ao fim deste processo educacional, o jovem formado física, intelectual e moralmente, ele estaria preparado para sua vivência na sociedade. Estaria, portanto, apto para enfrentar as dificuldades e disputas que poderia enfrentar nesta sociedade de livre jogo individual. O que posso compreender diante de tais perspectivas é que, apesar de aparentemente compreender que o ser humano nasce livre, Locke não parecia ambicionar legítima liberdade após o término de seu processo de formação humana. Ou seja, o homem formado pelos pressupostos do ideário lockeano seria demasiadamente individualista e refém do mundo capitalista. Além disso, é necessário deixar claro, como fizeram Teruya *et al* (2010, p. 14), que o processo educacional formulado por Locke foi voltado para uma elite, pois ele “estava profundamente comprometido com os interesses burgueses e seu pensamento foi compartilhado ao propor uma pedagogia direcionada aos filhos da alta burguesia inglesa”.

Ao conceber que os seres humanos são naturalmente livres, o suíço²⁴ pensador iluminista Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi outro expoente da corrente filosófica liberal. Contudo, algumas de suas compreensões mostram-se divergentes das encontradas nos escritos do fundador do liberalismo, sobretudo no que corresponde à educação – e por isso mesmo merecem também destaque neste estudo. Diferente de Locke, por exemplo, Rousseau propunha uma coletividade maior no seu processo educacional, pois seu objetivo final, com tal projeto, era um Contrato Social.

Rousseau era contemporâneo do período que posteriormente culminou na Revolução

²⁴ Apesar de nascido na Suíça, Rousseau viveu maior parte de sua vida na França.

Francesa e entendia o educar como uma arte embasada no desenvolvimento de diversas outras artes, como a geometria, a ciência, agricultura, o desenvolvimento do corpo, etc. (ROUSSEAU, 2000).

Bigheto (2013) aponta que o suíço esteve à frente de seu tempo, ao considerar a infância um período existencial, expondo esta fase para além da forma física e mostrando assim que a criança tinha uma própria psicologia. É importante ressaltar que, no período histórico em que Rousseau elaborou suas formulações se consolida a escola moderna, que fora acrescida aos ideais da supracitada Revolução Francesa; além disso, por ter sido um pensador iluminista, baseava-se, portanto, na racionalidade e cientificismo humanos – assim como o próprio Locke – e suas formulações político-filosóficas foram de grande influência para a corrente de pensamento liberal. Segundo González (2009), o filósofo também foi inovador por situar a natureza da criança centralizada em seu processo educacional, já que compreendia que os próprios professores eram os responsáveis pela má educação das mesmas.

Por conceber que o mundo – em seu momento – não possuía de boas instituições de ensino, entendendo que estas eram hipócritas e percebendo a abolição da escravatura como a não eliminação do trabalho, Rousseau alcançou o pensamento de que, nos novos tempos, era preciso uma formação concomitantemente de homem e cidadão; emergindo daí sua compreensão de educação doméstica. O Contrato Social e Emílio eram a forma exemplificada de resolver estas questões levantadas pelo filósofo (LEONEL, 1994).

O Contrato Social consistia na sociedade utópica, da igualdade entre indivíduos, idealizado por Rousseau. Como apresentam Lorenzon e Jorge (2011, p. 12), para atingir tal contrato, o filósofo utiliza a educação quando “estabelece um método educacional que valoriza o desenvolvimento da criança, tendo em conta a temporalidade e necessidades de aprendizagem da mesma, considerando o desenvolvimento sensorial, mental e moral do ser humano”. Tal afirmativa pode sugerir que a formação educacional do humano para Rousseau se mostra abrangente quanto ao desenvolvimento das possibilidades humanas. É com o exemplo de Emílio, seu aluno fictício, que Rousseau explicita mais profundamente (e com maior clareza) seus pensamentos educacionais.

O processo educacional de Emílio decorreria por aproximadamente 25 anos e suas objetivações estavam em busca por um ser humano autônomo, sociável e moral. Tal processo seria dividido em três fases: (i) a primeira é a infância, indo até os 12 anos de idade, sendo a

fase que deveria ser a mais natural possível, perspectivando a liberdade da criança, porém, norteando um discernimento das reais necessidades daquelas outras que comprometem a estrutura social; (ii) a segunda fase abarca o período de 12 a 15 anos, a qual preconiza ser necessário a orientação de uma profissão e a indução ao gosto pela ciência, guiando, a partir deste momento, à racionalidade e sociabilidade; (iii) a terceira e última fase abrange o período entre 15 e 20 anos, quando o jovem se prepara para se inserir na sociedade no ponto de vista político, jurídico e moral, isto é, apresenta-se amadurecido para o convívio social. Deste modo, ao fim do processo educacional, o indivíduo estaria preparado para ser inserido no contexto social, atuando de forma a dar sequência ao contrato social (LORENZON; JORGE, 2011).

Rousseau (2000, p. 247) defende seu longo processo educacional afirmando que:

nadie imaginará que en tres o cuatro años que heos de passar, sea posible dar al niño, por mucha capacidad que tenga, una idea de todas las artes y ciencias naturales, suficiente para que las aprenda un día por sí solo; pero haciendo que pasen a su vista todos los objetos que le importa conocer, le damos ocasión para desarrollar su gusto y su talento, y dar los primeiros pasos hacia el objeto a que este le encamina, indicándonos la senda que se le há de allanar para auxiliará la naturaliza.

Tal fala aponta a amplitude da formação humana proposta por Rousseau, correspondendo ao acompanhar do desenvolvimento do ser humano realizando trocas de seu modo de viver com os outros indivíduos. Para o filósofo, “*todo está bien al salir de manos del autor de la naturaliza; todo degenera en manos del hombre*” (ROUSSEAU, 2000, p. 8). Neste sentido, o pensamento rousseauiano apontava-se contrário ao ideal disseminado pela Igreja, propondo que a bondade estava imersa no ser humano e quem o corrompia era a própria sociedade. Desta forma, o ser humano era capaz de se autogerir, pois era herdeiro da divindade, percepções apresentadas por Emílio (BIGHETO, 2013).

Porém, a compreensão educacional de Rousseau não significa um processo educativo tranquilo e belo; pelo contrário: educar as crianças de forma natural, segundo a perspectiva do filósofo, indica prover ferramentas eficientes para que este indivíduo possa viver satisfatoriamente feliz, bem e livre em um mundo que não é preparado para nenhuma destas três objetividades (GONZÁLES, 2009).

Por outro lado, talvez haja uma grande lacuna no ideal educacional rousseauiano. Como nos mostra Leonel (1994, p. 138),

o Emílio, que Rousseau transforma de ser passivo em ser ativo, é o homem revolucionário que ordenará o mundo de conformidade com o Contrato Social. Mas, enquanto se espera pelas boas instituições públicas, que os bons ventos da revolução deverão trazer para realizar uma reforma coletiva nos homens, e não reconhecendo a luta de classes como motor dessa transformação revolucionária, Rousseau não tem outra saída senão começar pela educação do indivíduo, sob a direção de um extraordinário preceptor.

Primeiramente, quem é este preceptor? Como mostram Medeiros e Rodrigues (2012), é perceptível que este tenha uma grande aproximação com a figura de Rousseau e que, em alguns momentos, se mostra explícito que o preceptor de Emílio é, na verdade, o próprio filósofo. Mas nesse ideário rousseauiano, quem estaria preparado para tal atividade? Talvez a resposta para isso esteja nas reflexões do personagem preceptor, marcadas na obra de Rousseau, que sugerem que este seja um filósofo de seu tempo, pois condiz com a postura questionadora dos mesmos. Este preceptor não estaria ligado a uma instituição pública, mas seria um complementar de sua formação doméstica (Ibidem). Entretanto, a lacuna que Rousseau parece deixar não corresponde a necessariamente quem é esse indivíduo, mas quem educaria esse preceptor para que este possa educar Emílio (LEONEL, 1994).

Antes de realizar reflexões finais sobre o pensamento de Rousseau, faço uma breve ressalva sobre um movimento renovador do período da revolução francesa: os jacobinos²⁵. Este movimento foi liderado pelo advogado e político francês Maximilien Robespierre (1758-1794). Segundo Hallward (2009), os jacobinos foram seguidores do pensamento rousseauiano. E como apresenta Coelho (2009), um ideal de formação integral do homem também é perceptível no ideário deste movimento. Segundo a autora – à luz das formulações de Carlota Boto (1996) –, isto se mostra com as proposições de escola pública e da Revolução Francesa, visto que foi neste momento

que a educação integral voltou à cena, desta vez concretizada sob a perspectiva jacobina de formação do homem completo – o que ‘significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno’ [...]. Nesta conjuntura, há dois pontos que precisam ser ressaltados: o primeiro, de que o período constitui a instituição pública de ensino – a escola – como lócus privilegiado desse trabalho educativo; o segundo, de que é evidente que essa completude contém elementos propostos anteriormente, desde a Paidéia, mas também descarta, ou pelo menos olvida outros que o pensamento anarquista,

²⁵ O movimento dos jacobinos mereceu aqui um destaque pela importância que tiveram ao longo do período da Revolução Francesa. Além disso, fundamentado em Wallward (2009), é importante denotar a importância e as influências de Rousseau já naquele período. Os jacobinos, cujos integrantes eram, em maioria, profissionais liberais e pequenos comerciantes, foram ativos revolucionários durante o final do século XVIII e entendiam que o uso da violência era importante no processo revolucionário. O grupo teve suas atividades proibidas em 1794, quando Robespierre foi condenado à forca e em 1799 foram dissolvidos.

construído ao longo dos séculos 18, 19 e 20, vai trazer à tona e tornar relevantes como, por exemplo, a dimensão estética dessa formação completa (COELHO, 2009, p. 86).

Estavam, portanto, propondo uma formação pautada no desenvolvimento de faculdades intelectuais, físicas e morais do homem, o que demonstra a aproximação com o pensamento não só de Rousseau, mas como do próprio Locke; e, como trago a seguir, acerca-se ainda do pensamento educacional de Pestalozzi e Froebel. Tal tríade (físico, intelectual e moral) guia a percepção da necessidade de um homem virtuoso, uma vez que, para os jacobinos, uma pessoa é virtuosa quando sua vontade individual dialoga com os anseios coletivos. Esta perspectiva de idealização de um homem virtuoso denota o quanto os jacobinos aproximaram-se das reflexões de Rousseau (HALLWARD, 2009). Contudo, segundo Coelho (2009, p. 86),

a reflexão sobre a concepção de educação integral trazida pelo pensamento revolucionário francês, os jacobinos instituem a escola primária pública para todas as crianças [...] e que consistia, fundamentalmente, na aquisição e no desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais

Portanto, neste ponto parece haver um distanciamento entre os jacobinos e Rousseau, justamente porque o filósofo suíço não pensava em uma educação em moldes institucionais. Em oposto, pensava uma educação realizada em âmbito doméstico e quase que individualizada, realizada por um preceptor.

Feita a ressalva, torno a tratar propriamente de Rousseau; é possível compreender que a educação proposta no ideário deste pensador tratava-se de um processo educacional estimulador de múltiplas possibilidades do ser humano, o que é denotado, sobretudo, pela longevidade de sua formação, abarcando a naturalidade da infância (criatividade, ludicidade e também regras sociais), a ciência e preparo para o mundo do trabalho (o que significa também o desenvolvimento corporal, noções de geometria e as próprias ciências em geral), além da inserção social. Contudo, não se pode deixar de lado alguns de seus ideais.

Assim como Locke, Rousseau acreditava num Estado guiado pela razão, embasada na ótica burguesa (ARCE, 2002). Além disso, como ponderou Paul Robin (1989, p. 88), “o *Emílio*, em que o autor consagra todas as faculdades de um homem para educar a um só, num meio preparado artificialmente para este único objetivo”, o que significa, no mínimo, o caráter individualista da educação rousseauiana. Tanto a concepção apresentada por Rousseau, quanto à idealizada por Locke, desconsideravam o homem comum. No pensamento liberal, a

classe burguesa tinha de produzir, acima de um virtuoso homem de negócios egoísta – de Locke –, um cidadão disposto a aceitar conjunturas políticas – de Rousseau o que, no fundo configura a incapacidade da sociedade burguesa de resolver contradições entre classes sociais. Ambas as propostas eram destinadas às classes mais nobres da sociedade burguesa, ou seja, pensavam em uma educação para as elites. Sobre o ideário liberal, conforme Leonel (1994, p. 90):

Tanto Locke como Rousseau, pelo simples fato de publicarem tratados sobre a educação, se opõem à educação que se pratica, inclusive evidentemente a escolar, e propõem uma nova educação cuja finalidade máxima é a formação do indivíduo livre e virtuoso. Nada há de estranho nisso, quando se tem presente que a burguesia, na luta pela instauração e consolidação da nova ordem social, só vê erros e desacertos na ordem social anterior que, de seu ponto de vista, é a própria desordem, o reino de todos os vícios. O que parece estranho é combater a velha sociedade, fundada em privilégios egoístas, e ao mesmo tempo considerar o homem egoísta como fundamento da nova sociedade. Considerando ou não o egoísmo como natural, no homem, o pensamento liberal só tem uma questão a resolver, a moral.

Por fim, se pode conceber que a leitura das conjunturas sociais deixou a desejar quanto à compreensão da historicidade das marcas sociais que acompanham o indivíduo, já desde seu nascimento. Nesse contexto, há de se levar em conta, evidentemente, as limitações temporais que preenchem as concepções de Locke e Rousseau com um ar de fácil ação crítica pelos contemporâneos. Ainda assim, é possível compreender que o que a concepção liberal congregou durante os séculos XVII e XVIII foi, no fundo, uma falsa revolução onde as mercadorias deixavam de ser absolutas da monarquia e passaram a ser do novo Estado burguês, fazendo com que a hierarquização social deixasse de ser aristocrata e passasse a ser burguesa (LEONEL, 1994).

Por conseguinte, o pensamento liberal pôs a culpa da contradição entre classes no indivíduo. No que corresponde à educação, não se pode deixar de lado o caráter de formação propulsora do individualismo (dos pensamentos lockeano e rousseauiano) e estritamente ligado ao mercado (do ideário de Locke), que impregnam as concepções liberais de educação.

Outros dois pensadores que desenvolveram suas reflexões durante a fortalecimento do liberalismo e acercaram-se também desta corrente são Pestalozzi e Froebel. Tal realce – embora não tão profundo quanto o que fiz em Locke e Rousseau – é válido pela posterior repercussão que, tanto Pestalozzi quanto Froebel, tiveram no pensamento pedagógico liberal.

O educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) entendia a formação do homem como ser individual e a criança como um ser frágil e dominado por instintos animais – que eram, na verdade, hábitos tipicamente infantis como a impaciência ou a carência de satisfação de desejos, por exemplo; que seriam dominados apenas pelo amor maternal. Nesta perspectiva, o pensador compreendia ainda que a criança é naturalmente boa e criticava aqueles que usavam de violência na educação dos filhos, pois, para ele, ao invés de ajudar, poderiam piorar a situação (ARCE, 2002; SOËTARDE, 2010).

No que corresponde à escola, em sua proposta educacional percebia-se, em sua metodologia, uma intenção de educação integral do homem, “que era o objetivo ultimo de toda a sua metodologia: criar indivíduos que vivessem em harmonia perfeita com Deus e a natureza, bem como em harmonia com os outros seres humanos. Indivíduos humildes e trabalhadores, possuidores de uma moral inabalável” (ARCE, 2002, p. 178).

Portanto, como também aponta Soëtarde (2010), a pedagogia ativa de Pestalozzi dava primazia à instrução, ao “saber fazer” – por isso a linguagem assumiu uma função importante, já que é base de conhecimento da própria instrução. Daí, ainda segundo o autor, está o

que advoga por uma educação integral que forme por sua vez o coração, a cabeça e a mão; com o qual a educação escolar é um complemento da educação doméstica e uma preparação à educação que irá dando a vida. A instrução não é mais que parte desta tarefa, e certamente nem a mais importante. (SOËTARDE, 2010 p. 91).

Parte do pensamento pedagógico de Pestalozzi se insere, portanto, na formação moral do homem. Esta deveria ser realizada para além da prática material, e, portanto, embasada na exemplificação da prática virtuosa, sobretudo dos componentes familiares, pois “o adulto possibilita o desenvolvimento destas atitudes através do seu exemplo, vivenciando a virtude” (ARCE, 2002, p. 177). Para isso o pensador suíço criou um ABC das atitudes – da instituição e da família. Com este, Pestalozzi acredita que a criança passaria do ser instintivo para o ser consciente das leis e regras de convívio, pois, “para que a vida social não seja constritiva, mas que nela possa o homem ser independente e livre, deve basear-se em uma aceitação dos vínculos sociais não por meras conveniências práticas, mas por uma livre aceitação do dever” (SOËTARDE, 2010, p. 89-90). Daí principiaria a educação integral do homem para Pestalozzi, ou seja, da base material da virtude. Nas palavras do próprio Pestalozzi (1959, *apud* ARCE, 2002, p. 177-178):

Para o desenvolvimento das atitudes, que são a base material da virtude, é necessário descobrir também um ABC de desenvolvimento destas faculdades, o qual sirva de guia para preparar a criança à harmonia das funções físicas que requerem a sabedoria humana e as virtudes práticas da nossa espécie e que devemos reconhecer como sustentáculo da nossa aprendizagem da virtude, até que nossa organização, aperfeiçoada por este método, não necessite já de apoios para andar e até nos tenha elevado à virtude subsistente por si mesma, em toda a sua maturidade.

Já o pedagogo alemão Friedrich Froebel (1782-1852) teve, em suas formulações educacionais, grande aproximação com Pestalozzi. Como pensava o suíço, Froebel também refletiu sobre os três pilares que, para ele, seriam fundamentais no desenvolvimento da educação: Deus, natureza e humanidade.

Para o pensador alemão, as crianças eram “sementes” da santidade na Terra. Por isso acreditava que elas deveriam, desde a “primeira infância”, serem trabalhadas na escola para que tivessem futuramente a vida mais pura possível e que fossem capazes de louvar a Deus. Para tanto, objetivava que, na escola, o livre desenvolvimento da criança fosse favorecido, guiando-as pelo caminho correto. Aí aparece, na compreensão educacional de Froebel, uma aproximação – ainda que também haja proximidade a uma resignação ao contexto social vigente – de uma educação estimuladora de todas as potencialidades do indivíduo, de modo que estas pudessem ser desenvolvidas harmoniosamente com Deus, os outros humanos e a natureza. Portanto, como contribui Arce (2002, p. 179), nesse sentido, a escola

deve primar para a criança [...] tenha uma vida pura e santa e seja capaz de louvar e glorificar o Criador, enaltecendo-o com a sua vida. Para isso a escola deve oferecer o livre desenvolvimento da criança, orientando-a e guiando-a para o caminho correto, no qual todas as suas potencialidades serão desenvolvidas em harmonia com a natureza, Deus e a humanidade.

Diante dos fundamentos apresentados por Arce (2002), parece-me claro que, tanto Pestalozzi quanto Froebel tinham suas concepções educacionais ainda muito presas à moral religiosa de louvação a Deus²⁶, o que, de certo modo, favorece uma aceitação maior da realidade. Isto decorre por terem sido ainda contemporâneos de um período de grande força do pensamento religioso. Ainda de acordo com a autora, estes pensadores, por tal devoção divina decorrente de suas aproximações com o protestantismo, afastaram-se do movimento racional iluminista – de que Locke e Rousseau se acercaram mais precisamente. Partiam,

26 Tal correspondência divina pode ser encontrada também em Locke e Rousseau, mas como menos ênfase, como mostrou Leonel (1994).

assim, do entendimento de que todos os homens eram iguais, parecendo, portanto, desconsiderar a historicidade de cada indivíduo, bem como do próprio desenvolvimento histórico das sociedades. A seu modo, ambos visavam à formação de homens *integrais* – ou seja, relativizando o divino com a natureza e humanidade – e aptos para o convívio social, de trabalho moralmente satisfatório. Partilham de pensamentos liberais por compreenderem que há uma liberdade e igualdade inatas dentre os indivíduos e aproximarem-se do ideal de formação moral (pelo coração/religião/humanidade), físico (pela mão/natureza) e intelectual (cabeça); assim, com a “instrução correta” poderiam levar o homem para ser livre também na vida adulta – com o adendo à louvação. Destarte, o que ambos construíram foi uma teoria “não crítica” sobre a educação, porque

tendo sido produzidas durante o período de consolidação do regime burguês e do modo de produção capitalista, as obras de Pestalozzi e Froebel constituiriam, desde sua origem, um reflexo, no campo educacional, daquele lado ideológico reacionário do pensamento liberal burguês, tornando-se celeiro de pedagogias irracionistas e alienadoras, um importante braço ideológico das estratégias de esvaziamento da escola através da defesa de uma pedagogia antiescolar. [...] Sua pedagogia procurava adequar os indivíduos ao novo modo de produção que começava a se consolidar: o modo de produção capitalista (ARCE, 2002, p. 214).

Por fim, aqui cabem duas perguntas. A primeira aparece no título desta seção: para onde foi o conservadorismo? Já a segunda trata-se de uma questão que não poderia deixar de estar presente neste estudo: estes pensamentos educacionais liberais – orquestradas por Locke e Rousseau e “aprimorados” nas visões de Pestalozzi e Froebel – podem ser entendidos como educação integral?

Para a primeira indagação, parece-me perceptível que o conservadorismo, novamente, se ressignificou – não no sentido pleno do conceito, mas houve uma ressignificação da conservação social sob outras perspectivas. Inicialmente, se verificou uma estrutura social baseada na aristocracia e no escravismo da antiguidade grega, o que se reconcionou na hierárquica era medieval e, por fim, se ressignificou na piramidal era capitalista, baseado na ideologia liberal. Como trouxe Leonel (1994), ocorre uma “saída” do Estado, subordinado pela sociedade civil, pois o governo agora é do povo; porém, esta sociedade civil passa a ser condicionada pela burguesia. Desta forma, a sociedade burguesa se torna piramidal, porque o que se estabeleceu desde então foi uma sociedade que carece de desigualdades para se tornar concreta – como refletiu o próprio Locke. Além disso, segundo Cury (2009), a moral refletida no período pós-medieval decorreu da ordem religiosa, pois ela deve “corresponder a uma

ordem moral derivada diretamente da ordem natural a qual a ordem religiosa reconhece e conserva” (Ibidem, p. 3).

Como também salientou Cury (2009, p. 5), o período pós-medieval configura a necessidade de um Estado contratual, onde o indivíduo em seu estado natural é o ponto de partida dessa concepção: “ao lado da política e em direção a ela, roga-se uma autonomia do indivíduo para cuja consecução avulta a educação como formação humana. Cabe a ela ir tornando o indivíduo emancipado, livre autônomo e capaz de fazer contratos com o outro”. E este indivíduo, formado para apropriar-se de suas necessidades para seus negócios e de inserção no novo mundo contratual, o que indica os direcionamentos dessa emancipação e concepção de formação humana do ideário da vertente filosófica em questão.

Portanto, para o segundo questionamento realizado, creio que a resposta já tenha sido principiada no parágrafo anterior. Acredito ter demonstrado ao longo dessa seção, que a concepção liberal, no ideário de diferentes pensadores, idealizou a formação integral do homem a seus modos e princípios ideológicos. Pensar em educação integral, destarte, não pode estar a serviço de uma lógica social pautada na desigualdade, como propôs o pensamento educacional liberal. Deve se deixar claro que os pensamentos expostos nesta seção visaram à formação da elite, a burguesia. Contudo, elas são também fundamentais para este estudo, pois, como já comentado, o liberalismo sobressaiu-se junto do fortalecimento do cenário capitalista, firmando, por conseguinte, influencias pedagógicas que chegam até os dias de hoje – como vemos na meritocracia, na busca por resultados individuais, na “menor” importância dada às artes ou educação física, ou na preocupação com a educação apenas por esta ser “veículo” para levar ao mercado laboral; concepções que vemos hoje envolvendo nossas escolas. Afinal, a concepção educacional liberal, como destacou Libâneo (2014), foi muito bem adequada as concepções de industrialização, pois veio a alimentar as demandas provenientes dela, além de ter promovido a seleção dos mais aptos para as conjunturas fortalecidas pelo cenário capitalista. Desta vertente surge também a concepção pragmatista de educação integral – que será debatida no próximo capítulo. As atuais prerrogativas educacionais, à semelhança com as do liberalismo, não me parecem, portanto, mero acaso. Por isso, refletir sobre elas é fundamental para buscar reflexões para além da própria matriz político-filosófico liberal.

1.3. Pensamento socialista: em busca da emancipação humana

Pensar para além das reflexões liberais foi o que se propôs a terceira matriz político-filosófica – destacada por Wallerstein (1994) –: a socialista. Bem como ocorreu na vertente liberal, divergências foram também perceptíveis dentro da matriz socialista. Enfatizo, portanto, nesta seção, duas correntes de pensamento do socialismo: o anarquismo e o marxismo/comunismo. Ambas merecem ênfase e estão dispostas nas duas próximas subseções.

Porém, antes de dar início aos temas acima mencionados farei aqui uma breve referencia ao pensamento educacional do inglês Robert Owen (1771-1858), um dos primeiros pensadores da vertente socialista. Owen fez parte da corrente de pensamento chamada de socialistas utópicos e como grifou Lombardi (2010), este movimento teve como um dos precursores o francês Claude-Henri Saint-Simon (1760-1825), mas ganhou destaque com o pensador inglês. Inclusive foi Owen quem cunhou pela primeira vez o termo *socialismo* ao propor uma sociedade cooperativa na organização da mão de obra. No entendimento socialista, como os princípios de igualdade, liberdade e fraternidade entre todos os indivíduos não se consolidaram na prática, mostrou-se necessária a superação da opressão sofrida pela classe trabalhadora, já que o capitalismo levava (leva) a exploração. Assim, o “moderno socialismo surgiu no final do século XVIII, com origem nos movimentos sociais e políticos da classe trabalhadora, como crítica aos efeitos da Revolução Industrial, notadamente à propriedade privada e à organização do Estado burguês” (Ibidem, p. 182).

Nesta vertente de socialismo utópico – não só Owen, como outros que seguiram pelo mesmo caminho –, que precedeu aos socialistas revolucionários, entendia-se que se chegaria ao socialismo pelas mãos de um indivíduo instruído. Por isso o inglês dirigiu-se a reis de toda a Europa, afirmando que o socialismo seria a salvação para o atraso e a ignorância, o que, segundo Löwy (1991), foi um ato ingênuo, pois se esperava que a revolução viesse de um salvador daquela realidade, ou seja, de cima da pirâmide que estrutura(va) as sociedades. No que corresponde ao campo educacional, como ressalta Moraes (2009), é possível destacar duas experiências realizadas pelo autor: a primeira delas ocorreu durante cinco anos (1816-1820), em New Lanark²⁷ (Escócia), atendendo crianças a partir dos dois anos de idade; a segunda se passou nos Estados Unidos (EUA) durante três anos (1824-1826), dentro da comunidade socialista-cooperativista – *New Harmony* – fundada pelo pensador nesse país.

²⁷ De acordo com Moraes (2009), a experiência de New Lanark foi realizada a partir de recursos próprios de Owen e por doações com os filhos dos empregados do inglês. Foi inclusive com esta experiência que se encontra a primeira referência de execução de uma educação infantil.

No pensamento pedagógico de Owen se encontra uma primeira aproximação do conceito de educação integral moderno, de vertente socialista, porque nele “encontramos a aproximação da educação com as atividades manuais voltadas para formação mais completa das crianças” (MORAES, 2009, p. 23), cujos pilares estavam no trabalho produtivo, desenvolvimento corporal, higiene, instrução religiosa e educação formal (Ibidem).

É válido sublinhar que, ao pensamento utópico dos primeiros socialistas bastava apenas a instrução formal para salvar a classe oprimida de suas mazelas e o atraso social percebido pelos mesmos.

É interessante destacar ainda a influência que não só Owen, mas também os demais socialistas utópicos, tiveram nas reflexões posteriores de pensadores da vertente socialista, tais como Marx, Engels, Robin e Ferrer y Guardia (que trago na sequencia deste estudo); não apenas no aspecto educacional, claro, como também em compreensões sociais como um todo.

A seguir, inicio, enfim, o proposto no primeiro parágrafo desta seção, em que busco apresentar e analisa os ideais educacionais anarquistas e comunistas/marxistas.

1.3.1. O anarquismo e a educação libertária – educação integral

A história da educação, sobretudo a partir do século XVII, caminhou com constantes divergências político-filosóficas, reflexos que podem ser observados até os dias de hoje em embates ideológicos – provenientes do encontro de correntes político-filosóficas ocorrido desde o período da Revolução Francesa e Revolução Industrial. Se, inicialmente, o liberalismo propôs-se a romper com a lógica de uma sociedade feudal conservadora, como visto na seção 1.2, fortificando ideais burgueses e, portanto, alicerçando e fortalecendo o desenvolvimento do capitalismo e, por conseguinte, estabeleceu um novo “conservadorismo” pautado na distorção de classes, fruto do capitalismo; posteriormente, outras ideologias²⁸

²⁸ Segundo Löwy (1991), o conceito de ideologia é complexo e cheio de significados. Ele tem sua origem ao longo do século XVIII, durante a revolução francesa, no seio do partido liberal francês, quando Destutt de Tracy definiu-a como estudo científico das ideias, “resultado da interação entre o organismo vivo e a natureza (Ibidem, p. 11). Posteriormente, embasado em Chauí (2004) e Löwy (1991), o conceito sofreu transformações em seu sentido: (i) com Napoleão Bonaparte, em discurso contrário a Destutt, ele afirmou que a ideólogos eram metafísicos, pondo, portanto, os Destutt e seus companheiros na posição invertida à que eles se diziam estar, salientando ainda que tratavam-se de opiniões próprias e especulativas de um partido político; (ii) com o positivista Augusto Comte, ideologia permanece balizado na razão, como em Destutt, mas passa, com Comte, a ser também uma concepção sobre a realidade vivenciada, como uma elaboração dos teóricos da época; (iii) Durkheim definiu a ideologia como sendo algo pré-científico, como noções individuais e subjetivas, pois, para ele, era necessário converter os fatos sociais em objetos, como se fazia nas ciências naturais, a fim de alcançar uma neutralidade científica – deste modo, para Durkheim, ideológico é tudo aquilo que não pertence

vieram a lhe fazer frente. Uma delas é a concepção anarquista.

O ideário anarquista se consolidou ao longo do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Entre seus principais expoentes que refletiram sobre a educação estão os franceses Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) e Paul Robin (1837-1912), o russo Mikhail Bakunin (1814-1876) e o espanhol Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909). Apesar do campo da educação (integral) ser largo e contar com muitos pensadores²⁹ no anarquismo, aqui manterei as reflexões sobre os quatro autores supracitados, pois Bakunin e Proudhon trazem importantes contribuições conceituais que dialogam com as práticas de Guardia e Robin.

Para Moraes (2006, p. 2),

um conceito chave para entender a proposta de atuação anarquista, a ação direta pode ser entendida como um método ou uma estratégia do movimento libertário para produzir mudanças, sob forma de reação ou sob forma de resistência a situações indesejáveis no conflito entre capital e trabalho. Outro princípio extremamente ligado à ação direta é posicionar-se contra a participação parlamentar e o colaboracionismo de classe, opondo-se, portanto, aos processos eleitorais.

Nesta perspectiva, pôr-se contrário a eleições parlamentares, por exemplo, vem da compreensão de que uma mudança de governo não acarretaria numa superação de qualquer realidade que, no ideário anarquista, corresponde a uma sociedade onde a opressão se exacerba paralela ao crescimento daqueles que estão no poder; ou seja, da própria burguesia. Assim, fica claro que o pensamento anarquista guia-se diretamente a uma revolução. Esta prática aconteceria para além do sindicalismo; nela, desigualdades econômicas ou aspectos

a estes preceitos científicos; (iv) Karl Marx interpreta o conceito como fez Napoleão, porém, ele o dá fundamentos, pois, como destaca Chauí (2004, p. 26), para Marx “o sistema ordenado de ideias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais”, e como complementa Löwy (1991), em Marx, ideologia ganha uma conotação pejorativa, já que é “um conceito crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante: as ideias das classes dominantes são as ideologias dominantes da sociedade”; (v) por fim, para Lênin, seguidor de Marx, ideologia ganha ainda outro significado, no qual qualquer concepção política se sagra ideológica, partindo daí a concepção de que existe uma ideologia burguesa, mas também uma ideologia proletária. Chegando às compreensões mais atuais sobre ideologia, Gallo (2002, p. 149), com uma compreensão anarquista, entende que as concepções de Marx sobre a ideologia são extremamente válidas, porém, o fenômeno ideológico é mais amplo, como trouxeram Max Webber e Wihelhem Reich, pois concebe ideologia como uma “parte do aparelho reprodutor do Estado e da estrutura social que ele gerencia”. Já Löwy (1991, p. 29), assim como Antonio Gramsci, afirma que “ideologias, ou visões de mundo, ou utopias, correspondem aos interesses, posições, aspirações, tensões, das diferentes classes sociais”. Diante de tudo o que expus aqui, parto da concepção de ideologia como um conjunto de ideias presente em determinado ideário político-filosófico, formulado a partir de certa visão de sociedade – estando ligadas (ou não) a posicionamentos políticos, religiosos, econômicos ou sociais –, independentemente das estruturas sociais vividas.

²⁹ Para outros pensadores anarquistas que não foram abarcados neste estudo, tais como Pietr Kropotkin (1842-1921), Sébastien Faure (1851-1942) e Ricardo Mella (1861-1925), sugiro Moriyón (1989).

produtivistas e individualistas da cotidiana vida capitalista, buscando sua superação, seria baseada na solidariedade, peça fundamental de todo o processo anarquista. A solidariedade, claro, não é aquela que hoje é posta pelo poder do capital, visto que o que ela faz é reforçar que existem desigualdades, delimitando a existência dos abismos existentes entre aqueles que executam trabalhos mais “subalternos” e aqueles que praticam o trabalho “intelectual”. Parafraseando Moriyón (1989), a solidariedade seria uma união plena entre os indivíduos, para além da “fraternidade universal” colocada pela burguesia; porque ela e o “apoio mútuo são os princípios que regem a vida das sociedades e que tornam possível que estas consigam superar as dificuldades que a própria natureza impõe aos seres humanos, fazendo-os assim progredir em direção a um futuro melhor e mais perfeito” (Ibidem, p. 27).

E é por isso que a educação ganha destaque no cenário anarquista. Não qualquer educação, mas a *educação integral* propriamente dita. Entendendo que não existe educação neutra, a proposta pedagógica anarquista não seria assim. Como contribui Moriyón (1989), a escola anarquista deve ter como objetivo fundamental a transmissão de valores de solidariedade e liberdade, aliada a uma ética confrontante a vigente. Para tal, é necessário formar pessoas que possam se autogerir e não “pertencam” a outros que comprem sua força de trabalho. Por isso a escola deveria ser integral e igual para todos. Aqui é válida a citação de Bakunin (1989, p. 34-35), quando ele criticava o pensamento de formação humana burguesa e, ao mesmo tempo, apresentava o entendimento sobre a educação integral no cenário de fortalecimento do capitalismo e do ideário burguês:

os socialistas burgueses pedem somente ensino para o povo, um pouco mais do que tem agora, enquanto que nós, democratas socialistas, pedimos para ele a *educação integral*, o *ensino total*, tão completo como o que leva consigo o poder intelectual do século, a fim de que por cima das classes operárias não se encontre no futuro nenhuma classe que saiba mais e que, exatamente por isso, possa dominá-la e explorá-la. Os socialistas burgueses querem a manutenção das classes, cada um em que representar, segundo eles, uma diferente função social [...]; e nós, pelo contrário, queremos a abolição definitiva e completa das classes, a unificação da sociedade e a igualdade econômica e social de todos os seres humanos da terra [grifos do autor].

Em suma, o pensamento anarquista constituiu-se contrário ao sistema vigente e via na educação a possibilidade de avanço sobre o mesmo. Compreendia que a sociedade deveria ser formada por associações livres, de indivíduos igualmente livres e educados para serem também livres. Por ser uma filosofia pautada não apenas na proposição, mas também de ação na realidade vigente, a causa da educação esteve sempre centralizada no ideário anarquista, já

que compreendiam que avançar sobre o sistema vigente, estando as pessoas enraizadas no ideário do próprio sistema a ser enfrentado, seria algo inviável (GALLO, 2002; 2012).

Este ideal político-pedagógico concebe, portanto, a racionalidade e a liberdade como princípios fundamentais para gerar transformações básicas nas estruturas sociais hierárquicas de um Estado autoritário, substituindo-o por uma cooperação entre os atores sociais livres, conduzidos, deste modo, a uma permanente luta por direitos e deveres. Como o pensamento libertário entende o indivíduo como ser alienado, preso a estas estruturas hierárquicas da sociedade, esta proposta educacional mostra-se como o caminho para promover a ruptura com esta conjuntura (GALLO, 2012).

Em Deus e o Estado (*Dios y el Estado*), Bakunin foge das estruturas naturalistas próprias do liberalismo e tece críticas às sociedades de seu tempo, apontando que estas ainda se encontravam presas a estruturas da sociedade que há séculos perduravam, oriundas da hierarquização promovida pelo Estado e pela Igreja. Por isso as pessoas não eram livres, como é possível perceber na nota sobre o povo, do próprio pensador:

es preciso esparcir a manos llenas la instrucción em las masas, y transformar todas las iglesias, todos esos templos dedicados a la gloria de dios y al sometimiento de los hombres, em otras tantas escuelas de emancipación humana. Pero ante todo, entendámonos: las escuelas propriamente dichas, en una sociedad normal, fundada sobre la igualdad y sobre el respeto a la libertad humana, no deberán existir más que para los niños y no para los adultos; y para que se conviertan em escuelas de emancipación y no de sometimiento, habrá que eliminar ante todo esa ficción de dios, el esclavizador eterno y absoluto, y habrá que fundar toda la educación de los niños y la instrucción sobre el desenvolvimiento científico de la razón, no sobre el de la fe; sobre el desenvolvimiento de la dignidad y de la independencia personales, no sobre el de la piedad y la obediencia; sobre el culto a la verdad y a la justicia, y ante todo sobre el respeto humano, que debe reemplazaren todo y por todas partes el culto divino. El principio de la autoridad em la educación de los niños constituye el punto de partida natural; es legítimo y necesario, cuando se aplica a los niños de baja edad, em el momento que su inteligencia no está aún de ninguna manera desarrollada; pero como el desenvolvimiento de todo, y por consiguiente de la educación también, implica la negación sucesiva del punto de partida, este principio debe aminorarse gradualmente a medida que la educación y la instrucción de los niños avanza, para dejar plaza a su libertad ascendente. Toda educación racional no es en el fondo más que esa inmolación progresiva de la autoridad em beneficio de la libertad, el objeto final de la educación no debería ser más que el de formar hombres libres y llenos de respeto y de amor hacia la libertad ajena (BAKUNIN, s/d. p. 39).

A extensa citação se mostra extremamente válida, pois, além de apontar as veementes

críticas à Igreja de seu tempo, se denota também o caráter revolucionário da educação proposta pelo pensador anarquista – frente à imposição desta Igreja na educação (e da sociedade como um todo) –, almejando os princípios de formação humana de uma escola promotora de emancipação e liberdade do indivíduo.

Como apresenta Moraes (2009), para Bakunin, inicialmente a instrução educacional integral poderia apenas ser alcançada após uma revolução econômica, intelectual, política e moral dos trabalhadores. Contudo, ainda de acordo com Moraes (2009), posteriormente o pensamento bakuniano aponta a necessidade de formar a classe operária integralmente, de modo que estes tenham acesso à ciência, que se encontrava limitada nas mãos de poucos. Tal acesso proporcionaria benefícios a todos e não a poucos. Assim, a proposta de educação integral bakuniana estaria pautada por duas vertentes, atrelando (i) o ensino teórico-científico (da parte geral e obrigatória a todos) (ii) ao lado do ensino prático ou industrial (da parte especial, dividido em vários grupos de faculdades, agrupadas nas diferentes ciências), pois nenhum homem seria capaz de ter o conhecimento específico de todas as ciências existentes. Ao mesmo tempo, ele entendia também que, para o desenvolvimento da inteligência, seria necessário igualmente um conhecimento sobre todas as ciências (BAKUNIN, 1989). Assim, seria necessário realizar uma emancipação do homem (das classes operárias) libertando-o das amarras sociais que o envolviam. Esta emancipação estaria, para o pensador, fundamentalmente ligada à educação, porque ele percebeu que os avanços alcançados na ciência no século XIX não convergiram em mudanças sociais, já que apenas as elites tinham acesso a tais conhecimentos (MARTINS, 2013).

Mas a esta emancipação corresponderia dizer que a educação libertária – como é conhecida a proposta educacional pensada pelos anarquistas – seria a *educação integral* diferente daquelas comentadas até aqui? Certamente. Como mostra Gallo (2012), o pensamento libertário foi moldando-se sob o conceito de educação integral a partir da fundamentação teórica dos pensadores anarquistas citados anteriormente, pois esta seria uma forma de avançar sobre as conjunturas vigentes na sociedade, visto que, se a educação é integral, ela propicia a igualdade de desenvolvimento de todas as potencialidades de todos os indivíduos. Ou ainda, como acrescenta Moriyón (1989, p. 21):

Esta integralidade vai ser estendida de diversas maneiras, convertendo-se em um dos qualificativos mais ricos em conteúdo no momento de abordar as características do ensino. Por outro lado, a integralidade [...] tem como objetivo **desenvolver todas as possibilidades da criança**, tirar tudo o que ela traz dentro de si **sem abandonar nenhum aspecto, mental ou físico**,

intelectual ou afetivo. Por outro lado, o ensino integral enfrenta diretamente o problema da divisão social e levanta a questão da necessidade de uma divisão entre trabalho braçal e trabalho intelectual que costuma reforçar e justificar a divisão em classes sociais, dominante e dominada. Por último, a teoria e a prática pedagógica anarquista rompem com os estreitos marcos da escola, tanto pelo desejo de integrar a vida social nas atividades e preocupações cotidianas dos alunos, como pela intenção de integrar toda a sociedade de um talante pedagógico, multiplicando os centros em que se tenta levar à prática todo um plano de educação permanente [grifos meus].

A educação integral assume, conseqüentemente, o caráter revolucionário anarquista, como citado anteriormente, uma vez que o caminho para a superação de realidades desiguais passa por ela, superando assim a alienação fortalecida pelo hierárquico sistema capitalista. Proudhon, por exemplo, propôs uma formação politécnica – que incorporava técnicas de produção manual e formação cultural, privilegiada no desenvolvimento de faculdades físicas morais e intelectuais. Este pensador partia da concepção de que o homem formado integralmente seria desenvolvido em três aspectos: moral (no sentido de participação sócio-política), intelectual (no sentido dos conhecimentos culturais e científicos, como refletiu posteriormente Bakunin) e físico (em sentido de formação física propriamente dita e formação técnica para o trabalho). E entendendo que o trabalho no mundo capitalista desumanizava o homem, via na educação uma necessidade fundamental: a supracitada politecnia (GALLO, 1993).

Proudhon, dentre os anarquistas, foi o primeiro a utilizar o conceito de politecnia – fez isso antes mesmo do comunista Marx, que abordou na próxima subseção –; isto porque ele entendia que era necessário capacitar os trabalhadores por completo, para que pudessem ser libertos da submissão que lhes era imposta. Para a politecnia, deveria haver articulação plena entre a instrução industrial e a instrução científica/literária, sem contar, claro, com uma criticidade quanto à interpretação da realidade social. As reflexões proudhonianas trouxeram o entendimento de que a criança, após ter atingido uma leitura de símbolos sociais e linguagem, o que a permitira relacionar-se com o mundo, deveria ter acesso à educação politécnica em oficinas-escola³⁰. Ou seja, corresponderia a um nível secundário no processo educacional. Com esta proposta, o indivíduo não estaria alienado a determinada parcela do meio de produção, como provocado pelo taylorismo, mas se aproximaria de um processo de

³⁰ Proudhon entendia que estes espaços deveriam ser amplos e conter todas as possibilidades de desenvolver o indivíduo no trabalho, não permitindo, assim, que fosse focado ou alienado em determinada função. Deste modo, tais oficinas-escola deveriam ser amplas. O próprio pensador, percebendo a dificuldade ou a provável impossibilidade de se ter inúmeras escolas desse tipo nas cidades, e indicou, assim, que tal processo deveria ocorrer, já de forma remunerada, como num estúdio, dentro dos próprios espaços industriais (GALLO, 1993).

produção quase que artesanal, participando de todo este processo. Seria assim, o indivíduo, integralmente participante do processo de produção (GALLO, 1993).

Bakunin partilhava das mesmas compreensões de Proudhon, mas avançou sobre as reflexões do idealista francês quando compreendeu que o ser humano é também fruto da realidade social. Posteriormente, pensadores concretizaram os ideais educacionais anarquistas ao materializarem experiências pautadas neste ideal, tais como as experiências de Paul Robin (no orfanato Prévost, em Cempuis, França) e Ferreir y Guardia (que fundou a Escola Moderna de Barcelona, Espanha) (GALLO, 2012; MARTINS, 2013).

Como salienta Martins (2013), o movimento anarquista que se consolidou durante os séculos XIX e XX via a educação como forma de conscientizar os trabalhadores e seus filhos para uma revolução sociocultural; por isso, as experiências escolares anarquistas eram importantes. A autora destaca ainda que:

Os trabalhadores que seguiam a concepção anarquista lutaram por uma educação que unisse trabalho manual e intelectual, de modo a formar o homem em seus diferentes aspectos: intelectual, moral, político e artístico. Consideravam que era necessário formar homens completos, ou seja, que tivessem todas as suas faculdades plenamente desenvolvidas, porque somente assim estariam preparados para enfrentar a dominação e a exploração (MARTINS, 2013, p. 15-16).

Paul Robin se enquadrava como um pensador da educação de diferenciadas percepções pedagógicas e dedicou parte de sua vida à educação integral proposta pelo ideário anarquista. Para ele, diferente das concepções de formação de homens mais completos, surgidas antes do movimento da educação integral moderna (de essência socialista), como apresentei, tratava-se de pensamentos de formação limitada a poucos indivíduos e que buscavam certa permanência de estruturas sociais. “A ideia moderna nasce do sentimento profundo de igualdade de direitos que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias do seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais” (ROBIN, 1989, p. 88), o que de fato configura esta educação integral.

Em Cempuis, ele desenvolveu um projeto pedagógico que visava à superação de dominações e hierarquias sociais através de um amplo processo educacional, que não concordava com o ideário de Rousseau, por exemplo, no que compete ao desenvolvimento meramente biológico da criança. Ao contrário, avançava sobre este: afirmava que fatores biológicos, tais como a alimentação ou exercícios físicos, interferiam no desenvolvimento

social do educando, fato este que mostra o quanto a proposta educacional libertária conjecturava-se revolucionária para a época. E, decerto, a experiência realizada por Robin em Prévost foi inovadora em outros múltiplos aspectos. Para ele, “a ideia moderna nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias do seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais” (ROBIN, 1903 *apud*. FLORESTA, 2007, p. 123). Em outros termos, parafraseando Martins (2013), Robin entendia a educação que vinculasse a razão e a ciência – universal, racional e integral –, tendo como enfoque a revolução e a libertação.

Os esforços de Robin se sucederam com crianças da primeira infância e foi inovador em seu tempo por propor uma educação mista, onde meninos e meninas ocupavam os mesmos espaços cotidianamente. Crendo que a criatividade e a curiosidade eram o estímulo necessário para o aprendizado, ele concebia a arte, sobretudo a música, como elemento fundamental ao desenvolvimento do educando. Foi também contra ideais da época, por acreditar na busca pela racionalidade humana, desatrelando assim a fé do ensino. Descartava também o tradicional ensino enciclopédico, pautando-se na ciência e em seus experimentos para tal. A percepção de levar a concretude dos elementos para a apropriação dos saberes pelos educandos mostrava-se também como algo fundamental. Robin ressalta a importância do uso de diversos equipamentos – como termômetros ou superfícies de diferentes texturas, por exemplo –, bem como a relevância de se ter uma multiplicidade de ambientes de ensino, voltados às ciências – ambientes como laboratórios e jardins botânicos, por exemplo –, para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças (FLORESTA, 2007). Todo esse projeto se pautava na concepção de Robin de que todo ser humano, enquanto indivíduo, tem o direito de desenvolver-se integralmente e este, enquanto ser comunitário, tem o dever de contribuir com sua parte de trabalho íntegro – racionalmente organizado. E é em nome de uma justiça social, ou seja, para além de desigualdades, que Robin corrobora com o ideal de educação integral. Por isso, nesse processo, a educação praticada pelo pensador deve ser iniciada individualmente e, gradualmente, passada para a coletividade. (ROBIN, 1989).

O projeto educacional desenvolvido em Cempuis defendia também a liberdade e autonomia dos indivíduos nele envolvidos. Para tanto, a autogestão despontava como algo basal. Como afirma Floresta (2007, p. 129),

a autogestão, em Cempuis, constitui a essência do processo educativo e preparatório: segundo a organização autogestionária, a coletividade não surge e não representa apenas um agrupamento de funções individuais, ou seja, o agrupamento não é apenas a soma das partes. A força coletiva não pode ser personalizada, isto é, apropriada por alguém do grupo, mas sim permanecer na coletividade, pois só assim a coletividade constitui-se e detém o poder, o que a torna autônoma.

Por esta ótica, o indivíduo aprende a lidar com o autoritarismo e a desconfiar de todo poder tido como necessário, aprendendo, portanto, na prática, os princípios anarquistas; a conquista gradual de autonomia gera liberdade e autogestão, corroborando com o pensamento de Bakunin (s/d, p. 39), defensor de que:

el primer día de la vida escolar, si la escuela recibe a los niños em su tierna edad, cuando comienzan apenas a balbuciar algunas palabras, debe ser el de la mayor autoridad y el de una ausencia casi completa de libertad; pero su último día debe ser el de la mayor libertad y el de la abolición absoluta de todo vestigio animal o divino de la autoridad.

Mas para tal, o educador não pode pôr-se como superior ou detentor do saber, porque isso faria desaparecer a autonomia da criança. Esta criança, desta forma, passa a ser convencida da importância de seus atos, guiando-a para sua reflexão sobre os mesmos, sejam estes positivos ou negativos. Além disso, o mesmo deveria estar preparado para formular indagações junto de seus alunos. Outro ponto relevante é referente aos castigos e recompensas, que Robin aponta como sendo definidores de indivíduos hipócritas, levando-os a mentir, em oposição ao homem “dócil” que se esperava com isto. Por esse motivo, ele buscou educar o pensamento das crianças: “excluindo as ideias falsas, as representações inculcadas pelas instituições dominantes, à vaidade, as rivalidades, a dissimulação e a hipocrisia” (FLORESTA, 2007, p. 131). Pautada na liberdade e nas ciências, através da independência, formar homens solidários, fraternos, autônomos e capazes de atuar na sociedade de que fizeram parte do projeto consolidado por Paul Robin. Mas isso não significava que visava uma formação para uma sociedade utópica (Ibidem). Em oposto, visava à vida produtiva uma realidade concreta e real para avanços sobre esta sociedade.

Conforme Martins (2008; 2013), as propostas do espanhol Ferrer y Guardia realizadas na Escola Moderna de Barcelona, como as de Paul Robin em Cempuis, foram igualmente revolucionárias em seu tempo³¹. A intenção com a Escola era de que ela fosse um local que estimulasse a emancipação humana e propagasse o ideário anarquista. Guardia teve como influência conceitual os pensamentos de Bakunin e do próprio Robin. Logo, aqui já se pode destacar que o pensador espanhol também militava por uma educação integral, unindo a teoria e a prática. Ele acreditava que a educação era precípua para a tomada de consciência crítica, por isso trabalhava a educação por meio da razão e das ciências (Idem, 2008).

Guardia concebia as ciências naturais como fundamental para o desenvolvimento educacional das crianças – pois entendia que ela é um patrimônio de todos e, desta forma, se alcançaria uma sociedade de pessoas justas, livres e instruídas –, partilhava da ideia de

³¹ A escola moderna de Barcelona foi inaugurada em 1901 e teve sucesso: iniciou com apenas 30 alunos e chegou a ter 114 em 1903.

educação mista, tanto no que corresponde à educação mista (de meninas e meninos), quanto no que se refere a uma educação não apenas para as classes mais pobres. Lembrando que durante o século XIX e primeira metade do XX a Igreja ainda dominava a educação espanhola, Martins (2008, p. 15) comenta ainda que este projeto tinha como intuito “criar uma escola onde pudesse existir a uma educação laica, livre, igualitária, com a coeducação de classes e sexos. Seu principal objetivo era possibilitar uma educação que rompesse com os dogmas e as superstições da Igreja”.

Quanto ao fator referente à coeducação de diferentes classes sociais, Guardia (1912 *apud*. MARTINS, 2013, P. 26-27) pautou que esta “coeducação de pobres e ricos, que põe em contato uns com os outros na inocente igualdade da infância, por meio da sistemática da igualdade da escola racional, essa é a escola, boa, necessária e reparadora”. Desta forma, se alcançaria uma educação livre de preconceitos e ódio social, com indivíduos capazes de se transformar, a fim de combater racionalmente os falsos valores sociais que existiam. O próprio nome da escola (Moderna) e sua simples estrutura, de acordo com Martins (2008), foram assim elaborados para não identificarem-na como sendo uma instituição do movimento anarquista. Ou seja, para de não chamar a atenção de rivais políticos.

Estas formulações e práticas trazidas por Ferrer y Guardia se inserem no cerne do pensamento anarquista, dialogando intensamente com as fundamentações deste ideário. Sua aproximação com Bakunin (1898) é clara, pois, para o russo, era necessário romper com a lógica de exclusão promovida pelo capital, pois ela não permite o desenvolvimento integral de todos os indivíduos. Ademais, ela promove as perceptíveis (e atuais) distorções entre classes: “os herdeiros ricos [...] receberão um ensino superior, as crianças mais inteligentes do proletariado continuarão recebendo com herança a ignorância, exatamente como se pratica agora” (Ibidem, p. 40). Seria necessário, assim, que todos nós, humanos, tivéssemos igualmente a possibilidade de desenvolvimento integral, para que pudéssemos conviver também em igualdade na sociedade – num sentido de cooperação; seria preciso, então, que esta formação integral se concretizasse também igualitariamente para ir além das heranças deixadas pelo poder do capital. Como também destacou Bakunin (1989, p. 42), “sem consideração pelas diferenças reais ou fictícias das inclinações e das capacidades, e não tendo nenhum meio para determinar, nem direito para fixar a carreira das crianças, deve a todas elas sem exceção, *uma educação e um ensino absolutamente igual*” [grifos do autor].

A compreensão de educação integral proposta no bojo de formulações anarquistas, contribui imensamente para a compreensão do conceito supracitado. Nada se mostra como menos importante nessa compreensão. A preocupação com a formação do corpo – por meio

de atividades que envolviam desde a prática de esportes à saudável alimentação com a cultura dos próprios alimentos –, conhecimentos sobre a natureza e equipamentos precisos para guiar-se por ela, princípios de coletividade – com as proposições de autonomia e autogestão –, desenvolvimento para o trabalho e estimulação intelectual corroboram uma proposta educacional integral demasiadamente audaciosa. Contudo, em todos os lugares em que ela se desenvolveu, não sagrava-se como simplesmente idealista. As experiências de escolas anarquistas propunham uma formação de indivíduos para a realidade social vigente, de modo que suas percepções críticas possibilitassem o enfrentamento, a superação de alienações e injustiça, pois, como mostra Martins (2013, p. 27), os pensadores da educação integral anarquista “respeitavam a liberdade da criança, sua espontaneidade, as características de sua personalidade, sua independência, seu juízo e espírito crítico”.

Certamente a efetivação da proposta realizada em Cempuis foi possível diante do amplo espaço que estava disponível a Paul Robin – num ambiente quase que rural. Contudo, temos também de levar em consideração que propostas educacionais libertárias se consolidaram em muitos outros locais, como na Escola Moderna de Barcelona, idealizada por Ferrer y Guardia e aqui mesmo no Brasil, durante o início do século XX, em algumas cidades brasileiras – quando se fortaleceram propostas e disseminação de ideais libertários, através da realização de atividades culturais, publicação de jornais e criação de algumas escolas abarcadoras de tais princípios (MORAES, 2006), evidenciando, desta maneira, não apenas a presença – mesmo que num curto período histórico – deste pensamento político-educacional no país, como também a possibilidade de efetivação de ideais provenientes da pedagogia libertária em espaços urbanos.

1.3.2. O marxismo e a formação humana *omnilateral*

Pensar numa formação mais ampla do sujeito direciona reflexões a outra concepção de formação humana, esta, própria dos princípios marxistas. Nestes princípios, trata-se dos conceitos de formação *omnilateral* e *politecnicia*. De acordo com Duarte (2012c, p. 152), “em toda a obra de Marx está presente a ideia de que a superação da alienação produzida pela sociedade capitalista é a elevação do trabalho a um nível no qual o ser humano possa desenvolver-se de forma *omnilateral*”. Até os dias atuais, o pensamento marxista inspira inúmeras reflexões pautadas no legado filosófico deixado por Marx e Engels. Mas antes de iniciar a tratar exatamente do pensamento educacional marxista, se faz necessário um foco em determinadas concepções desta vertente político-filosófica. Iniciemos.

Os intelectuais alemães Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) objetivavam-se no alcance de uma sociedade sem divisões de classes nem existência de propriedades privadas dos meios de produção. Em suma, a perspectiva é uma sociedade comunista, o que ficava claro na fala de Marx e Engels, quando, no Manifesto Comunista, afirmavam a respeito das intenções do partido comunista alemão: “a meta comunista é a mesma de todos os outros partidos proletários: a formação do proletariado em uma classe, a derrubada da supremacia burguesa, a conquista do poder político pelo proletário.” (MARX; ENGELS, 2011, p.25). Fica evidente, já com estas breves palavras, que a proposta educacional marxista corresponde ao enfrentamento da lógica da sociedade capitalista, além da clara preocupação com possíveis rumos da classe proletária, explorada pela apropriação da mão de obra pela classe burguesa. Daí vem a motivação para a célebre frase “Proletários de todo o mundo, uni-vos!” (Ibidem, p. 47), que encerra o *Manifesto*.

No texto acima referenciado, Marx e Engels realizam uma leitura da conjuntura da sociedade diante de seus olhos. Parecem, ainda que inicialmente, reconhecer as “façanhas” da classe burguesa. Apontam os avanços realizados e o papel revolucionário que ela alcançou em relação à sociedade feudal. Contudo, como escrito no próprio *Manifesto*, a burguesia “substituiu a exploração velada por ilusões religiosas e políticas, pela exploração aberta, impudente, direta e brutal” (MARX; ENGELS, 2011, p. 13). Quer dizer, o papel cumprido pela classe burguesa, nesse sentido, foi ter promovido grandes transformações, mas estas se pautaram somente no produto final: o lucro financeiro; o ganho no mercado. Destarte, a sociedade burguesa se torna a primeira a alcançar hegemonia e autoridade pelas próprias mãos – sem depender de antepassados – (BERMAN, 2007), o que gera a desenfredda busca por avanços no desenvolvimento de produtos e meios de produção. O proletariado, desta forma, é posto para segundo plano.

Com as reflexões alcançadas por Marx e Engels, desde o tempo de sua escrita, o pensamento marxista se tornou revolucionário porque

conseguiu superar dialeticamente tanto o materialismo francês do século XVIII, quanto o idealismo alemão, o neo-hegeliano; além disso deu fundamento filosófico, teórico-metodológico à sua origem revolucionária, que é a teoria da auto-emancipação do proletariado, ou a auto-emancipação dos oprimidos, num sentido mais amplo (LÖWY, 1991, p. 23).

Quando Marx faz essa defesa da auto-emancipação, ele realizou uma leitura da sociedade capitalista de seu tempo com o que se nomeou por materialismo dialético, que é um

importante conceito para se compreender o ideário marxista, e que está presente em quase toda obra desta vertente de pensamento. O paradoxo em que vive esta sociedade começa com a própria produção dos bens do ideário burguês: a lógica capitalista carece de certa rotatividade em sua forma de produção e consumo. De acordo com Berman (2007), é necessário que a estrutura sólida comece a ruir para que uma nova venha a superá-la ou substituí-la e, como coloca o próprio autor, todo bem de consumo ou de produção

é feito para ser desfeito amanhã, despedaçado ou esfarrapado, pulverizado ou dissolvido, a fim de que possa ser reciclado ou substituído na semana seguinte e todo o processo possa seguir adiante, sempre adiante, talvez para sempre, sob formas cada vez mais lucrativas (Ibidem, p. 123).

Isto corresponde a dizer que o autoflagelo capitalista é uma “*insolidez*” necessária para sua manutenção. É assim que a burguesia se reconstrói constantemente; para se inovar e reinventar com intuito de que prevaleça a força do capital, não importando o prejudicado – seja a classe trabalhadora, seja a própria classe burguesa. Esta percepção, por sinal, fica clara ao se observar os constantes lançamentos de novos produtos de consumo ou de máquinas de produção.

É também por meio do materialismo dialético que o pensamento marxiano parece conceber a disseminação de conhecimento. O homem está imerso em uma conjuntura social, com todas as suas estruturas alienantes e aparentemente intransponíveis. Contudo, como a sociedade burguesa prega plena liberdade de mercado, isso carece de uma constante leva de novos produtos. Desta perspectiva, a sociedade burguesa desenvolvida é aberta comercialmente, culturalmente e politicamente, “de modo que as pessoas possam sair livremente às compras e à procura dos melhores negócios em termos de ideias, associações, leis e compromissos sociais, tanto quanto em termos de coisas” (BERMAN, 2007, p. 137).

Isso possibilita o que Marx compreende por “livre competição do campo do conhecimento”, onde mesmo os produtos mais revolucionários podem ganhar espaço como potenciais produtos a serem consumidos, o que denota uma face da dialética, tão importante no pensamento marxista. Esta compreensão demonstra o quanto a sociedade burguesa está aberta para transformações oriundas da própria estrutura que a sustenta. Deste modo, na sociedade burguesa, não apenas conhecimentos ou aspectos culturais alienantes circulam pela mesma, mas se fazem também presentes conhecimentos ou aspectos subversivos – como, por exemplo, os próprios escritos marxistas, obras de arte que questionam aspectos da realidade

ou mesmo, trazendo para nossa realidade atual a produção de textos acadêmicos contra hegemônicos; tudo isso aponta a constante contradição existente na sociedade moderna.

Vale aqui a ressalva, no aspecto educacional relativo à “educação mental”: Marx valoriza a apropriação dos conhecimentos retidos nas mãos da burguesia pela classe proletária, pois entendendo que se apropriariam de formas diferentes em cada uma delas, tais conhecimentos seriam também essenciais para a classe trabalhadora:

a indicação de Marx pode ser interpretada como parte de sua preocupação de que os trabalhadores e suas famílias tivessem acesso ao acervo de conhecimento então disponível, ainda que de extração burguesa, na medida em que este conhecimento é que lhe permitiria melhor compreender o processo produtivo, fortalecendo-o nas disputas políticas (Ibidem, p. 115).

Marx parece guiar o pensamento ainda para as modernas estruturas de postos de trabalho, onde a união de pessoas é necessária para a produção. Esta união geraria, por conseguinte, a consolidação de pensamentos coletivos, e, posteriormente, a criação de sindicatos e associações de militância que se oponham a lógica trabalhista e social vigente. E mais uma vez o materialismo dialético se faz presente, é novamente dentro da estrutura da sociedade capitalista que Marx encontra a força do movimento em prol dos trabalhadores e contra as próprias composições sociais (BERMAN, 2007; LÖWY, 1991).

Diante do paradoxo em que se encontra a sociedade à visão de Marx, é possível alcançar a compreensão de que ele entende que as ferramentas fundamentais para uma revolução rumo a uma sociedade comunista teria origem na própria estrutura da sociedade capitalista. É um complexo movimento de seguidas superações e recomposições sociais imbricadas, ao mesmo tempo, na estabilização de uma forte sociedade burguesa e na permissividade a uma revolução contra a mesma. Em outras palavras, isto é a dialética da sociedade burguesa (BERMAN, 2007).

Onde quero chegar com este debate é justamente nas contribuições trazidas por Löwy (1991), que indica que o seio para a transformação social em Marx (e Engels) está justamente dentro da própria ideologia burguesa³² vigente; ou ainda, como traz Ferretti (2009, p. 114), o pensamento marxiano entendia que “continuidade e ruptura são parte do mesmo processo”. É por isso que o importante não é interpretar a sociedade, mas transformá-la, como o próprio

³² Sobre a ideologia burguesa, Cf. Löwy, 1991, p. 29-30.

Marx trouxe em *XI Teses sobre Feuerbach*³³, visto que não existem fatos eternos nem verdades absolutas, porque “tudo o que existe na vida humana e social está em perpétua transformação, tudo é perceptível, tudo está sujeito ao fluxo da história” (LÖWY, 1991, p. 14). É nesta perspectiva que Marx defende uma autolibertação ou autoemancipação da classe proletária, que pode romper com as estruturas aparentemente sólidas da sociedade: “é no processo de auto-emancipação revolucionária que se dá a auto-educação da classe revolucionária, através de sua própria experiência prática” (Ibidem, p. 23).

Diante da conjuntura social, vista pela ótica dialética, quando Marx realiza a “teoria da mais-valia”, ele dá um avanço por sobre o chamado socialismo utópico³⁴, desvelando o segredo da estrutura do modo de produção capitalista, uma vez que, segundo Engels (1977 *apud* SAVIANI, 2012a, p. 60), o socialismo utópico “criticava o modo de produção capitalista existente e suas consequências, mas não conseguia explicá-lo nem podia, portanto, destruí-lo ideologicamente”. Com esse avanço, o socialismo conseguiu se tornar científico, passando a ser uma “negação do processo de leis de desenvolvimento do capitalismo, emergindo como sua negação no processo revolucionário de transição para o comunismo conduzido pelo proletário” (SAVIANI, 2012a, p. 61).

E aqui chego à causa da educação, propriamente dita. De fato não há uma obra de Marx, Engels, Gramsci (de quem trato adiante) ou de qualquer outro pensador marxista dedicada exclusivamente à educação (FRIGOTTO, 2012). Entretanto, como destaca Lombardi (2010, p. 330), “as posições que foram desenvolvendo encontram-se diluídas ao longo de toda a vasta obra que produziram, estando a problemática educacional indissociavelmente articulada às diferentes questões sobre as quais se debruçaram”. Além disso, como abordam Lombardi (2010) e Saviani (2012a), diversos autores posteriormente se propuseram a contemplar as compreensões marxianas de educação – e que apontam os entendimentos atuais sobre a teoria da educação marxista. A meu ver, tudo enaltece não uma “despreocupação” com a educação, mas justamente o contrário: corresponde a uma validação desta como mais uma importante “ferramenta” – se assim posso dizer – para uma possível transformação social.

Para Lombardi (2010), as reflexões realizadas por quatro destes pensadores³⁵

³³ Cf. Löwy, 1991.

³⁴ Cf. Löwt (1991) e Mészáros (2005).

³⁵ A saber os quatro autores citados por Lombardi (2010): Bogdan Suchodolski, Mario Alighiero Manacorda, Roger Dangelville e Maria Alice Nogueira.

permitiram organizar três grandes aspectos educacionais marxistas, a saber: (a) crítica à educação, ensino e qualificação profissional da sociedade burguesa; (b) relação da classe trabalhadora com a ciência e a educação; e (c) educação comunista na perspectiva de formação integral do homem.

Um primeiro adendo sobre a educação marxiana surge no próprio texto d'O Manifesto Comunista, quando Marx e Engels trazem as causas daquele escrito e, dentre elas está a “educação gratuita para todas as crianças em escolas públicas. Abolição do trabalho infantil em fábricas do modo atual. Combinação de educação com produção industrial etc.” (MARX; ENGELS, 2011, p. 34). Podemos identificar ainda que as intervenções apontavam para princípios de que a educação fosse, além de laica, livre de fundamentos político-ideológicos – independente de sua origem – e gratuita³⁶. Portanto, é possível perceber a ideia apresentada por Maciel (2014), quando à luz do pensamento de Manacorda, afirmou que Marx não excluía a possibilidade do trabalho infantil, mas entendia que o mesmo, caso acontecesse, deveria ter um caráter formativo e atendendo às possibilidades físicas das crianças.

No entendimento de Marx, o capitalismo tem força suficiente para limitar o desenvolvimento humano, pois ele é capaz de restringir as possibilidades de pleno desenvolvimento por finalidade da produção – que, no fundo, consiste em produção de capital. É justamente o oposto do que prega o comunismo, que reconhece a importância de desenvolver o sujeito em todas as suas capacidades, porque, como exposto na passagem de Marx (s/d. *apud* BERMAN, 2007, p 121) no primeiro volume d'O Capital:

[...] o indivíduo parcialmente desenvolvido, meramente portador de uma função social especializada, deve ser substituído pelo indivíduo plenamente desenvolvido, adaptável a várias atividades, pronto para aceitar qualquer mudança de produção, o indivíduo para quem as diferentes funções sociais que desempenha são apenas formas variadas de livre manifestação dos seus próprios poderes, naturais e adquiridos.

Além de gratuita e para todos, portanto, está a importância de uma educação para além das estruturas dos mercados de produção e consumo – é uma clara preocupação de Marx

³⁶ Aqui cabe destacar algo interessante: Marx e Engels reconhecem determinadas conquistas teóricas alcançadas pela burguesia no âmbito educacional. Além da própria gratuidade, a laicidade, a primazia do trabalho (mas este sob uma compreensão oposta à do liberalismo), a estatalidade e a renovação cultural eram estas. Porém, isto não demonstra, nem de longe, uma inclinação de Marx ao Estado burguês, pois, segundo Lombardi (2010, p. 339), o caráter da educação assumido em Marx foi “acompanhando a reorganização dos serviços públicos pela Comuna: pública (estatal), gratuita, popular e voltada ao atendimento de todos; laica e totalmente livre da influência da religião, das classes e do Estado burguês; formativa e pautada exclusivamente no método experimental e científico”.

com a classe proletária e com os filhos dessa classe, que ele entendia como necessária e importantíssima à tomada de consciência para suas realidades, de modo que pudessem transformá-la. Nesse contexto, como aponta Berman (2007), em tal tomada de uma nova consciência, é preciso que não apenas homens e mulheres da classe trabalhadora estejam aptos para mudanças, como também estejam preparados e dispostos a fazê-la. Por isso, como mostra Maciel (2014, p. 40), uma educação de perspectiva marxista

deveria articular atividades motoras e intelectuais relacionadas diretamente com a realidade concreta, isto é, com situações reais do processo produtivo. Dessa forma, o trabalho ganha contornos especiais pela sua natureza ontológica, ou seja, como atividade criadora, inerente exclusivamente ao ser humano e, pelo seu caráter histórico, como resultante das relações sociais construídas em tempos e espaços determinados.

Uma formação com as bases acima mencionadas confronta os ideais burgueses. Daí, ressurgem os conceitos de formação humana que mencionei no início desta seção: *omnilateralidade e politecnia*.

O primeiro conceito é uma proposição formativa do homem, que estimularia o desenvolvimento de todas as faculdades humanas, isto é, de todas as dimensões do indivíduo: afetiva, intelectual, corporal, cultural e psicossocial. Para Lombardi (2010, p. 341), “trata-se de uma educação que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades”. Corresponderia à formação de um homem em sua totalidade, contrapondo-se a compreensões de educação especializadas a determinado fim – como uma proposta tecnicista, por exemplo (BARBOSA; DELUIZ, 2008). Na passagem de Frigotto (2012, p. 267), com contribuições do pensamento de Mészáros, é possível compreender que:

omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são *simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem* [grifos do autor [negrito]].

Deste modo, uma formação *omnilateral* é importante porque “é preciso que o trabalhador entenda os fundamentos, as relações e a lógica de funcionamento do trabalho”

(FREITAS; GALTER, 2007, p. 127), relacionando a educação intelectual com a produção material, já que esta concepção é a oposição ao modo de concepção humana burguesa – concepção esta que não compreende o homem como ser histórico, mas como seu individualista e competitivo, como abordei na seção sobre liberalismo. Em outras palavras, é possível compreender que a concepção educacional proposta por Marx é uma contraposição à perspectiva de uma sociedade dominada pelo ideário burguês; contestação à formação humana unilateral dos princípios liberais; oposição, deste modo, pois considera os processos objetivos e subjetivos das conjunturas sociais e históricas. Em suma, a formação integral do ideário marxista mostra-se como uma ferramenta de resistência e luta de avanço sobre as estruturas hierárquicas da sociedade burguesa, uma vez que não só formaria a classe proletária para a execução de suas tarefas como também lhe daria subsídios conceituais a respeito dos processos de produção e pressupõe o desenvolvimento coletivo e solidário nas bases materiais e sociais (FRIGOTTO, 2012; LOMBARDI; 2010; SAVIANI; DUARTE, 2012).

Tamanha preocupação com a classe proletária é originária do entendimento de que, no pensamento marxista, se o homem tem uma característica própria dele, que o diferencia das outras espécies vivas, esta é o trabalho, sendo este “a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo” (FRIGOTTO, 2012, p. 268), não no sentido mercadologicamente produtivo – e alienante – do mesmo, mas no entendimento de que é por intermédio dele que o homem consegue interferir no meio em que vive e em sua própria vida. Conforme definiu Paro (2009, p. 16), “pelo trabalho, o homem realiza os seus fins, concretiza os valores que ele criou. É assim que ele se cria, é assim que ele se faz sujeito, ou seja, não meramente um ator, mas um *autor*, autor de sua própria humanidade”. Com o trabalho os seres humanos transformam a natureza e, por conseguinte, a natureza de suas vidas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; PARO, 2009); é ele que faz do homem um ser genérico, isto é, um ser do gênero humano; e a “atividade de objetivação humana, um componente ineliminável da vida social, parte da humanização do ser humano” (DUARTE, 2012a, p. 47). De certo modo, isso corresponde a dizer que, caso não houvesse o trabalho, que evidentemente pressupõe ação intelectual, não seríamos humanos, já que continuaríamos a viver instintivamente. É por essa compreensão sobre o trabalho que ele se torna o princípio educativo do ideário marxista, visto que seria inimaginável pensar um processo educativo não tendo o trabalho como base fundamental, porque ele é parte da essência do ser humano.

O paradoxo social que é representado no pensamento marxista, portanto, aclara a percepção de que

“não há outra maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura [...] e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, o trabalho” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 22).

Em outras palavras, a sociedade capitalista produz riqueza objetiva e subjetiva que não pode ser adquirida plenamente pelos que trabalham; o que não quer dizer que o rompimento dessa lógica se daria através da eliminação do trabalho, mas sim pela superação da forma com a qual o trabalho é executado nas sociedades modernas. Ou seja, corresponde ao rompimento com o trabalho alienado; uma transformação do trabalhador em um objeto social e não em uma mercadoria – como é próprio do ideário capitalista. Para prosperar por sobre estas lógicas de trabalho seriam necessários ainda o progresso educacional e a compreensão do que é público. Diante da compreensão marxista de trabalho, a formação deveria também caminhar à compreensão do segundo conceito citado anteriormente: a politecnia.

Esta politécnica ingressa no pensamento educacional marxista por meio da formação omnilateral do sujeito. Pressupõe que o trabalho deva estar presente na formação de crianças desde os nove anos de idade, o que não significa que Marx defendia a exploração do trabalho infantil, mas que este deveria articular-se com o desenvolvimento físico da criança. A educação

proposta, longe de orientar uns para uma profissão e outros para outra, deveria se destinar a todas as crianças e jovens, indistintamente, possibilitando tanto o conhecimento da totalidade das ciências, como das capacidades práticas em todas as atividades produtivas (LOMBARDI, 2010, p. 336).

Assim, com a politecnia, o homem seria capaz de fazer a relação entre a prática do mundo do trabalho com os conceitos que se referenciam ao seu processo. Assim, não seria um trabalhador adestrado ou alienado. Seria um sujeito crítico de seu próprio trabalho, bem como da realidade que o cerca, pois nesse processo de formação humana estaria desenvolvido multilateralmente – possibilitando uma tomada de consciência analítica do desenvolvimento histórico-social de forma dialética. Como nas palavras do próprio Marx (s/d. *apud* SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 29-30),

o desenvolvimento real dos indivíduos a partir desta base, pela qual cada *barreira* é constantemente superada, lhe proporciona esta consciência: nenhum *limite* pode ser considerado como sagrado. A universalidade do indivíduo já não se realiza no pensamento ou na imaginação; está viva em

suas relações teóricas e práticas.

Os fundamentos desta concepção educacional, omnilateral e politécnica, se construiu em decorrência das constantes renovações da indústria – necessárias, como comentei anteriormente –, o que gerou a divisão do trabalho. Daí partiu, portanto, a necessidade de uma educação flexível e integral, buscando ir contrária, portanto, a preceitos conceituais do liberalismo que cada vez mais se fortificava. Como já refletia Marx, – e foi possível se verificar com a ampliação dos sistemas de ensino no fim do século XIX – a dita ampliação da educação promovida pelo Estado burguês, em nome de uma dita democratização, consolidava um aparato ideológico deste Estado, contribuindo para a hegemonia do próprio ideário burguês (LOMBARDI, 2010).

Outro pensador comunista que trouxe grandes contribuições para a causa da educação foi o italiano Antonio Gramsci (1891-1937). Parafraseando Ferretti (2009) – bem como a cultura, a imprensa, o partido político e a igreja –, a educação foi um tema a que ele dedicou especial atenção, porque a entendia como uma entidade da sociedade civil responsável por propagação e formulação ideológica. Nela, o italiano percebia uma dupla possibilidade: tanto a propagação (e reiteração) de ideologias das classes dominantes, quanto a possibilidade de contribuir para uma transformação intelectual das classes trabalhadoras, vislumbrando a superação da sociedade capitalista, tendo objetivada uma consciência unitária e libertando, assim, as classes trabalhadoras.

No entendimento de Gramsci, as escolas de seu tempo reproduziam uma realidade hegemônica: “este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas” (GRAMSCI, 1979, *apud.* FERRETTI, 2009, p. 121).

Gramsci também se aproximou da ideia de uma formação individual e coletiva, em um processo pedagógico emancipador das múltiplas potencialidades humanas que se configura na *escola unitária* conceituada pelo pensador. Partindo da crença de que o poder emancipatório da escola estava em formar indivíduos para uma nova sociedade, a escola única iria contrária à visão trazida pelo autor de diferenciação escolar para as também diferentes classes sociais (LIBÂNEO, 2014).

A escola unitária, inicialmente (no nível inicial da escola elementar), deveria dedicar-

se ao ensino de instruções instrumentais³⁷, e, num segundo (equivalente a um nível médio), o intuito seria criar autodisciplina intelectual e fundamentos de humanismo – em sentido de amplitude do ser humano – e autonomia moral – no sentido de uma especialização de cunho científico ou prático-produtivo. Logo, esta escola “deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Como Marx, o filósofo italiano via no trabalho o seu princípio educativo, o que não significava, portanto, que o homem formado pela escola unitária deveria ser alienado para determinada função. Compreendia também que era incumbência da educação formar um homem integral (SAVIANI, 2012b). De acordo com Monasta (2010), Gramsci entendia que qualquer trabalho carece de um mínimo de capacidade técnica, o que corresponde, ainda que infimamente à necessidade de uma atividade intelectual. Além disso, para este pensador, todo homem é um filósofo. E esta filosofia está embutida em todos os meios de crenças, opiniões e modos de interpretar e comportar-se perante o mundo. Deste modo, é impossível desatrear o *homo sapiens* do *homo faber*.

Para Gramsci (1975 *apud* MONASTA, 2010, p. 24), o importante é saber que “participo de uma concepção de mundo mecanicamente imposta pelo exterior a mim, isto é, por alguns dos muitos grupos sociais, nos quais cada um de nós está automaticamente inserido desde o momento em que adentramos ao mundo consciente”. Esta fala esclarece a interpretação do pensador em questão sobre sua sociedade materna, onde localiza e constrói seus conceitos de hegemonia e bloco hegemônico. A filosofia e a noção de mundo por parte dos indivíduos filósofos, aludida acima, poderia permitir o avanço sobre tais estruturas hegemônicas arquitetadas pelas classes dominantes sobre as proletárias.

Deste modo, ainda de acordo com Monasta (2010), para Gramsci, a escola tem amplo comprometimento político que se caracteriza como significativo componente de uma reestruturação de uma sociedade democrática. Por isso o princípio unitário “irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (GRAMSCI, 2001, p. 40). Para tanto,

³⁷ Por esta entende-se a leitura e escrita, aritmética, história, geografia e, principalmente, noções de *direitos e deveres*, que seriam “as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais” (GRAMSCI, 2001, p. 37).

na organização interna da escola unitária, devem ser criadas, pelo menos, as mais importantes destas condições, além do fato, que se deve dar por suposto, de que se desenvolverá — paralelamente à escola unitária — uma rede de creches e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, as crianças se habituem a uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares. De fato, a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc. (GRAMSCI, 2001, p. 38).

Os princípios propostos pela escola unitária mostram a necessidade de uma transformação na estrutura escolar. O próprio Gramsci (2001), embora de forma sucinta, destacou isso: a escola deveria contar com um espaço amplo, bem como com materiais científicos variados e também um grande quantitativo de professores. Além disso, uma importante necessidade seria que esta escola atendesse os estudantes em tempo integral — contando com dormitórios, refeitórios e bibliotecas. Ela corresponderia aos níveis de escolas primária e média³⁸. A escola unitária deveria ser uma instituição que proporcionaria o acesso à cultura geral e ao conhecimento científico de forma igualitária a todos os cidadãos, por meio de uma formação *omnilateral*, tendo o trabalho como princípio educativo.

Embora as proposições educacionais de Marx e Engels e Gramsci se aproximem, pelo objetivo final, do que seria uma sociedade comunista, é possível identificar algumas compreensões relativamente diferentes entre os pensadores em suas formulações, sobretudo no enfoque que cada um dá à educação, como, por exemplo, a ideia de escola unitária, mais especificamente tratada por Gramsci e que não foi profundamente pautada por Marx. Portanto, é importante realizar a diferenciação do pensamento de ambos, bem como advertiu Manacorda (1991 *apud* SAVIANI, 2012a, p. 67), deve-se “devolver a Marx o que é de Marx, a Lênin o que é de Lênin e aos outros o que é deles”. Segundo Ferretti (2009), algo que guia as diferenciações destacáveis entre Marx e Engels e Gramsci é justamente as realidades que eles viveram; se os primeiros vivenciaram um período de capitalismo selvagem, o italiano viveu um período onde o industrialismo e o capitalismo já haviam se desenvolvido mais fortemente.

Ao refletir sobre a educação dos ideários de Marx, Engels e Gramsci, creio não ser

³⁸ Gramsci define que o nível inicial de estudos deveria durar aproximadamente três ou quatro anos, enquanto que o restante deveria ter mais seis anos. Assim, o aluno finalizaria seus estudos na escola unitária aos quinze ou dezesseis anos.

necessário um questionamento a respeito de uma aproximação ao conceito de educação integral. Pensada para uma sociedade que busca alcançar o comunismo, a formação omnilateral pressupõe uma formação estimuladora de múltiplas potencialidades do ser humano sob o foco do trabalho – que ontologicamente define todo homem. Logo, o trabalho seria fundamento desta perspectiva educacional, por meio de uma concepção de *politecnia*. Em outras palavras, a educação é um segundo fundamento deste ideário, já que o trabalho como princípio educativo permitiria o distanciamento da classe proletária dos propósitos burgueses de alienação e apropriação dos meios de produção. Assim, como aponta Duarte (2012b, p. 152), “se o trabalho se reduzisse, em Marx, à produção material, não faria sentido ele afirmar que na fase superior do comunismo o trabalho será a primeira necessidade vital, isto é, a mais importante necessidade humana”, pois o trabalho enquanto princípio educativo é a própria forma dialética de romper com a lógica burguesa. Quer dizer, nas sociedades capitalistas, o trabalho pode produzir mais-valia, mas ao mesmo tempo, ele pode ir pelo caminho inverso. É válido ainda um destaque, utilizando as palavras de Duarte (2012c, p. 154), quando o autor afirma que no ideário marxista “o papel da escola na luta pelo socialismo relaciona-se, além da luta contra o capital, à formação plena dos seres humanos”.

Por fim, fico com as contribuições (mais atuais) de Mészáros (2005), que trouxe reflexões de uma *educação para além do capital* (à luz de fundamentações marxistas), na qual ela, a educação, não poderia seguir as indicações do ideário burguês. Para tanto, não se poderia vivenciar nenhum tipo de individualidade ou de competitividade irracional – que ponha frente a frente a “verdade *versus* o erro e a ignorância” –, fundamentada na autoridade da “sabedoria”, além de entender que a luta por uma educação nesses moldes não está apenas na própria educação, mas sim na transformação de reais concepções educacionais vigentes.

1.4. Considerações sobre educação integral

Pensar formação humana remete a voltar olhares para muitos séculos atrás. Quando as sociedades, em seus diferentes períodos e vivências, refletiram sobre a formação do ser humano, pensaram no ideal desta formação. A *arete* grega, o homem da democracia ateniense, o guerreiro espartano, o rei-filósofo e os guardiões de Platão, o clérigo e a nobreza do período feudal e o virtuoso homem de negócios iniciado no liberalismo (e vividos até os dias de hoje) são provas disso. Ideais de formação humana que correspondem aos anseios sociais, ou melhor, de uma parcela da sociedade, para as vivências de seus respectivos

períodos históricos.

Na Grécia antiga – berço das modernas sociedades ocidentais – encontramos os primeiros registros sobre uma educação de responsabilidade do Estado e de aproximação de uma formação humana integral, a partir de uma percepção de uma educação plena. Há de se lembrar o caráter segregador da *paideia* grega, em todos os seus momentos e perspectivas, quando, mesmo no período áureo da democracia ateniense, apenas uma parcela daqueles indivíduos que lá viviam tinham acesso à instrução educacional na antiguidade – pois nem todos eram livres, já que era uma sociedade escravocrata, inclusive, como citou Engels (1984), não foi a democracia que fez ruir Atenas, mas sim a escravidão.

Com a queda do Império Romano, no século, V o pensamento sobre esta educação institucionalizada, bem como concepções sobre a formação do indivíduo, ficaram “obscurecidas” pelo majoritário domínio da Igreja Católica. Assim, ao longo do chamado período feudal se fundamentou e fortificou o pensamento conservador, que visava à formação humana voltada aos princípios religiosos de adestramento e subalternização perante a Igreja e manutenção da realidade – por meio de aceitação da hierarquia social vigente. A resignação da maior parte da população se fortificou com o ideário religioso.

A hierarquização promovida pelo ideário feudal começou seu declínio já com as sucessivas mudanças ocorridas ao longo dos séculos XI e XIII. Posteriormente, a Reforma Protestante e o pensamento de Marinho Lutero sobre a educação certamente iniciou uma nova era no desenvolvimento social e educacional. Já na modernidade, surgiram novas correntes filosóficas a propor o avanço por sobre o conservadorismo católico, como também as reformas que em seguida se sucederam.

Deste modo, é justamente no período da Revolução Francesa, Revolução Industrial e de fortalecimento do ideário capitalista que se encontra a confluência de três grandes correntes ideológicas que correspondem a influências culturais, políticas, de percepção social e concepções epistemológicas que evidentemente se consolidariam divergentes entre si: a conservadora, a liberal e a socialista (WALLERSTEIN, 1994). Embora estas tenham sido apresentadas aqui em diferentes seções, é necessário ressaltar que assim foi feito apenas por uma questão didática. Entre as três, houve um movimento dialético, em que uma necessitou das conjunturas pensadas e materializadas pela outra para surgir, se sustentar e aprimorar.

Como busquei evidenciar, o ideário liberal mostrou-se voltado à formação de

princípios da classe burguesa, da individualização e preparação para os negócios/lucro financeiro. Ela consolidou, na verdade, uma ligação muito mais íntima com o conservadorismo do que se proclamou. Como desde a Grécia antiga a formação humana consolidou-se na busca por uma formação de um homem ideal, de acordo com o tempo vivido, esta “perfeição” foi geralmente descendente ou buscava aproximar-se da entidade divina. E o que fez a burguesia, com a proposta educacional liberal, não foi muito diferente: ao invés de formar um indivíduo acercado d’uma “divindade”, o ideal de formação humana passou a ser justamente o burguês virtuoso, o homem de sucesso nos negócios. Seria, então, nesta filosofia politico-pedagógica, o novo “divino” almejado o maior acúmulo possível de capital? O contexto social trazido pelo liberalismo fez com que a hierarquia feudal – que tinha a nobreza e a Igreja no cume – “ruísse”, possibilitando uma nova ascensão hierárquica, pondo agora no topo a classe burguesa, detentora de poderio do capital.

A proposta educacional liberal pressupõe que todos os indivíduos, quando nascem, são absolutamente livres. Deste modo, por meio do uso da razão e do saber, poderia se alcançar o progresso infinito da humanidade (BELLONI, 1998). Nesse sentido, a liberdade seria uma inata faculdade humana. Esta concepção cai por terra posteriormente com as reflexões de cunho socialista, que demonstrou o quanto a história de cada indivíduo, as marcas sociais que carregamos de nossos ancestrais, influenciam nas nossas formações – embora discursos atuais insistam em dizer o oposto. Um filho da burguesia é um filho da burguesia com todas as possibilidades que o envolvem; enquanto que um filho do proletariado será um filho do proletariado com todas as dificuldades que o rodeiam: a dualidade está aí posta. E isso, como mostrou Bourdieu (2015), não parece ter sido muito superado, ainda em dias mais próximos do nosso tempo.

Seguindo, como destaca Belloni (1998, p. 127), à luz do pensamento de Bourdieu e Passeron, é no momento da passagem pelo século XIX, da Revolução Industrial e do positivismo que

a escola moderna evoluiu do ideal revolucionário de emancipação à consolidação de uma instituição eficiente na reprodução das desigualdades sociais [...]. Sem nunca deixar de ser um espaço de luta entre diferentes grupos sociais, a instituição escolar vai perdendo seu potencial emancipador, para ir se transformando em mecanismo eficaz de regulação.

A vertente socialista compreende e reflete de forma crítica sobre as incongruências da sociedade burguesa, que cada vez mais se fortalecia na Europa Ocidental. Por sua vez,

concebe o homem como um ser social e munido de poder histórico para transformar sua realidade. Em outras palavras, o indivíduo não nasce livre por carregar consigo contextos sociais – já que é um ser histórico. E é por esta perspectiva que as vertentes anarquista e marxista/comunista avançam em relação ao liberalismo. Evidentemente elas divergem em dados momentos – sobretudo nas finalidades sociais de suas reflexões; existem inclusive vertentes anarquistas distintas umas das outras, bem como vertentes marxistas de diferentes percepções umas das outras. O anarquismo, por exemplo, vê na desmaterialização do Estado e qualquer tipo de governo uma real possibilidade para a liberdade plena dos indivíduos, enquanto que o marxismo encontra no desmantelamento do poder do capital uma saída para uma sociedade comunista, sem a distorção das classes sociais. Portanto, nem todo socialismo se aproxima do marxismo (SAVIANI, 2012b); e obviamente nem todo socialismo se acerca do anarquismo. Contudo, a compreensão da historicidade e o avanço a sociedades onde todos os indivíduos partilhassem das mesmas possibilidades (de forma plenamente democrática) torna-se algo em comum entre ambas; pressupõem igualdade entre todos os atores sociais; almeja a estimulação ao desenvolvimento de múltiplas faculdades na formação humana; perspectiva a emancipação do indivíduo.

Formar o genérico ser humano *integralmente* significa, então, ir muito mais além do que uma finalidade escolar. Corresponde a um projeto mais amplo onde, de certo modo, a escola fica em segundo plano. Não por uma desimportância dela. Na verdade, significa o oposto, pois supera uma visão “simplista” de projeto escolar e alcança uma compreensão de integrante fundamental de um projeto de sociedade. Isto é, nessa concepção também se torna mais amplo pensar a formação humana (SAVIANI; DUARTE, 2012). Sendo assim, tal formação coadjuvante e concomitantemente imprescindível fundamento do processo de contraposição à lógica piramidal típica das sociedades de cunho capitalista. Em outras palavras, formar indivíduos *omnilaterais* ou *integrais* pressupõe revolução por sobre estruturas sociais vigentes, onde há a fortificação pelas forças hegemônicas de opressão e alienação, agravamento das desigualdades sociais e monopólio dos meios de produção. Em outras palavras, parafraseando Libâneo (2014), a formação omnilateral substitui a função da formação para produção para a de indivíduos desenvolvidos harmonicamente em todas as suas potencialidades, necessária para uma educação científica e politécnica.

Diante do trabalhado até aqui, é possível compreender o que hoje se concebe como vertente *socioistórica* da educação integral. Como se pôde verificar, o tripé de educação integral – baseado no intelectual, físico e moral – esteve sempre presente no ideário de

formação humana, desde a antiguidade grega. Estes conceitos, porém, se diferenciaram, de acordo com as perspectivas político-filosóficas em que se debruçam, correspondendo a perspectivas de conceitos de sociedades. Algumas matrizes utilizam, inclusive, outros nomes para conceituar e direcionar uma formação mais ampla do indivíduo. Entretanto, todas estas percepções educacionais, cada uma a seu modo, contribuíram para o que hoje se entende sobre educação integral na referida vertente *socioistórica*. Afinal, o próprio modo de pensar a formação humana integral passou por todo um processo histórico.

Mas foi na vertente socialista que a tríade de formação integral passou a perspectivar a emancipação do ser humano, que é ativo e receptivo na historicidade: seja para uma democratização, um rompimento com o Estado e plena liberdade do indivíduo (para os anarquistas), ou rompimento das lógicas de sociedades classistas (para os marxistas). Daí o termo *socioistórico*, que se familiariza, por sua vez, com a matriz socialista.

Por fim, é extremamente importante reavivar que as concepções apresentadas até aqui foram formuladas em diferentes contextos sociais, diversos momentos históricos que podem e devem ser levados em conta. A um só tempo, embora algumas das perspectivas educacionais não utilizassem diretamente o conceito *educação integral*, ressaltá-las foi de grande importância, buscando justamente denotar as conjunturas educacionais pensadas nos períodos tratados. O objetivo deste capítulo foi apresentar as origens do conceito de educação integral, a fim de contribuir para sua atual compreensão através da vertente *socioistórica*.

Obviamente, tudo o que expus até aqui pode ajudar a aclarar, mas ainda não é suficiente para se definir com maior precisão um conceito de educação integral (*socioistórica*, como defendo aqui) para a realidade brasileira. Ainda é necessário olhar para o pensamento educacional do Brasil, para que tais reflexões sejam de fato contributivas para as compreensões sobre educação no país. Por isso pensar acerca desta concepção no Brasil será ainda de grande valia para os objetivos que pretendo neste estudo. No próximo capítulo, portanto, darei continuidade ao debate sobre as reflexões acerca do conceito de educação integral, sob ênfase da historicidade educacional brasileira, a fim de buscar entender as compreensões deste conceito (de educação integral), bem como possíveis influências das matrizes político-filosóficas trabalhadas até aqui se apresenta(ra)m no pensamento pedagógico do país.

CAPÍTULO 2 – O PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Até o momento me ative a reflexões acerca do conceito de educação integral a partir dos clássicos³⁹ da filosofia. Tal aprofundamento se deve ao fato de que, como já aludi, a temática referente às matrizes ideológicas da educação integral necessitem ainda ser mais profundamente analisadas, uma vez que suas origens mostraram-se em percepções bastante amplas, sem uma maior precisão teórica. Isso equivale a dizer que, ainda que de modo não conclusivo, me propus a ir ao encontro da origem das concepções que ainda hoje representam grande(s) embate(s) ideológico(s), e que, por conseguinte, formam o bojo de reflexões acerca do conceito e finalidade(s) da educação integral, em outras palavras as ponderações sobre educação, e, portanto, sobre educação integral até o momento apresentaram cisões de pontos de vista político-pedagógicos.

Os movimentos renovadores surgidos na Europa, sobretudo nos séculos XVIII e XIX, instauraram novas perspectivas educacionais. Muitas delas culminaram na compreensão que concebe o educando como centro de toda a ação pedagógica. Isso, de certo modo, também guia uma compreensão de que o professor assume o papel de acompanhar o desenvolvimento do educando, auxiliando-o no seu processo de aprendizagem. Desta forma, pode-se entender que a prática se torna mais importante que a teoria; ou seja, se focaliza a concepção educacional nos métodos de aprendizado, fazendo a prática determinar a teoria. O corpo que ganha essas teorias torna-se grande e consolida-se em movimentos como os da Escola Nova⁴⁰ e do construtivismo, por exemplo (SAVIANI, 2005). Evidentemente, ao longo dos séculos, tais correntes, bem como todas as outras aludidas até o momento neste estudo – e mesmo outras que podem não ter sido comentadas aqui –, influenciaram o pensamento político-pedagógico brasileiro contemporâneo. Inclusive, como colocou Paschoal Lemme,

nos países subdesenvolvidos, como o nosso, ao lado do enorme *pêso* das tradições e da luta das elites, [...] [há] o chamado *efeito de demonstração*,

³⁹ O termo “clássico” está aqui empregado na compreensão defendida por Saviani e Duarte (2012, p. 31): “clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. [...] O clássico permanece como referência para gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas”.

⁴⁰ Para Saviani (1989), o movimento escolanovista no Brasil, embasado no seu “cientificismo”, rotulou o método pedagógico tradicional como algo ultrapassado, pré-científico, fortalecendo a chamada “pedagogia da existência” em detrimento a “pedagogia da essência”. O autor traz, porém, que as formulações que pautaram o método tradicional tiveram base nos fundamentos da ciência moderna e, portanto, centra-se no conhecimento; em contrapartida, a pedagogia nova centra-se na existência, na atividade, na prática. Nesse sentido, Rossler (2000, p. 14) infere que justamente do movimento escolanovista se cunha o crescimento das tendências do construtivismo no país, o que “acabou por ampliar a ressonância das *idéias* advindas do interacionismo-construtivismo na cultura educacional e pedagógica atual.

que nos faz procurar modelos de educação e de organização escolar, considerados superiores, nos países mais avançados, cujas ideologias chegam até nós, prematuramente, através dos extraordinários meios modernos de divulgação e de transmissão do pensamento (LEMME, 1961, p. 22).

Deste modo, volto as lentes deste estudo para a história da educação brasileira, tendo como foco a educação integral, a fim de buscar compreender como as concepções filosóficas trabalhadas até aqui refletiram no pensamento pedagógico do país. É durante a primeira república que um pensamento educacional se fortifica no Brasil. Portanto, continuo daí as reflexões deste estudo.

2.1. Manifestos, manifestantes e legislações: disputas no campo político educacional brasileiro do século XX

Nesta seção, procuro realizar uma análise mais ampla sobre três documentos de suma importância para a formulação do pensamento pedagógico brasileiro: o Manifesto dos Pioneiros de 1932, o Manifesto dos Inspetores de 1934 e o Manifesto dos Educadores de 1959. Além de realizar análise sobre suas concepções, que dialogam com perspectivas de educação integral, busco também fazer menção às normatizações políticas do campo educacional de seus momentos históricos, concluindo com uma breve análise de legislações educacionais de nível federal promulgadas nas décadas de 1960 e 1970.

Início este momento trazendo as contribuições apontadas por Carvalho (2003), que afirmou que no período de desenvolvimento da Primeira República, o papel da educação foi “hiperdimensionado”, pois, segundo a autora,

Tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em *povo*, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação. Nele se forjava projeto político autoritário: educar era obra de moldagem de um povo, matéria informe e plasmável, conforme anseios de Ordem e Progresso de um grupo que se auto-investia como elite com autoridade para promovê-lo (Ibidem, p. 13).

Esta citação é de suma importância para a compreensão da educação que se instaurava naquele momento na sociedade brasileira. Politicamente falando, a educação passou a incorporar um papel fundamental, pois naquele momento histórico ela sagrou-se como um importante agente de superação para grande parte das mazelas daquela sociedade, perspectivando o estabelecimento de uma nova integração nacional por meio de um homem

produtivo, ou, como nas palavras de Carvalho (2003, p. 14), estava presente no pensamento republicano a ideia de “regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional”. Romper com toda a “ignorância” que se instaurou no país durante todo o período anterior a República significava que a educação deveria manter como base a ciência, pois seria ela a redentora que a própria República deveria levar ao povo.

Não posso aqui cair na ingenuidade de crer, contudo, que tal processo educacional seria encaminhado para toda a população. Naquele momento, não era qualquer um o cidadão republicano que deveria ser educado. Os negros, por exemplo, ainda recentemente libertos, eram “inimigos” da civilização e do “progresso” proposto durante o período da Primeira República, visto que eram ainda concebidos como uma raça inferior pela elite do país (CARVALHO, 2003).

Durante a Primeira República – reforçando a percepção de que é mais precisamente nesse período histórico que o pensamento pedagógico brasileiro de fato se fortifica – é fundada, no ano de 1924, no Rio de Janeiro (então Distrito Federal), a Associação Brasileira de Educação (ABE)⁴¹, que assumiu a liderança dos movimentos renovadores da educação no país. Na pretensão de seus organizadores, estava a criação de núcleos em todos os estados brasileiros, similares ao instalado na capital; a articulação desses núcleos deveria ser integrada por meio de Conferências Nacionais anuais.

A prática da ABE, durante os anos de 1920, se constituiu como objeto de intervenção política nas estruturas de enfermidade presentes na sociedade brasileira; intervenções estas direcionadas por um grupo de intelectuais que se auto representaram como elite e que, por meio da educação, transformariam o país. Com palavras de Carvalho (2003, p. 47-48), é possível destacar que no discurso cívico incorporado pela ABE

opera maniqueistamente, produzindo imagens da realidade brasileira que opositivamente se interqualificam. O presente é reiteradamente condenado e lastimado, sendo caracterizado de modo a fundamentar temores de catástrofes iminentes, que atingirão o país se a campanha educacional obtiver os resultados desejados. Ao futuro insistentemente se alude como dependente de uma política educacional: futuro de glórias ou de pesadelos,

⁴¹ A ABE teve como “principal idealizador” Heitor Lyra da Silva. Outros pensadores da educação daquele período histórico fizeram parte da mesma, tais como Azevedo Sodré, Edgard Süsskind de Mendonça, Fernando de Azevedo, Fernando Labouriau e Fernando Magalhães.

na dependência da ação diretora de uma elite que direcione, pela educação, o processo de transformação do país. Na oposição construída por imagens de um país presente condenado e lastimado e de um país futuro desejado é que se constitui a importância da educação como espécie de chave mágica que viabilizará a passagem do pesadelo para o sonho. Neste espaço é que se inscreve o entusiasmo pela educação de que a ABE é ao mesmo tempo consequência e principal foco de irradiação.

Deste modo, ainda segundo a autora,

É com o intuito principal de sensibilizar as ‘*elites*’ para a ‘*causa educacional*’, promovendo uma mudança de mentalidade, que se institui e ganha visibilidade nos centros urbanos do país, na década de 1920, a campanha cívico-educacional promovida pela Associação Brasileira de Educação (CARVALHO, 2003, p. 167)

A fim de romper com tais pressupostos de enfermidade social e visando um futuro mais glorioso à nação brasileira, era preciso que a educação rompesse com uma lógica, segundo a compreensão dos pensadores da ABE, de simples instrução; era necessária uma educação integral, pois, como entendia Heitor Lyra da Silva, a educação é uma “arma perigosa”, se entendida como uma pura e simples instrução. Tal educação integral, pensada no seio da ABE, idealizava uma formação cívica de corações e mentes disciplinados e corpos saudáveis. Ainda segundo Carvalho (2003, p. 50), esta seria uma proposta de educação “do sentimento, dos gestos, do corpo, da mente, [que] assim se diferenciava a educação integral preconizada da instrução pura e simples, arma perigosa”. Deste modo, “os argumentos em favor do que era entendido como educação integral compõem o caldo de cultura que vai legitimar as reformas dos sistemas de instrução pública na segunda metade dos anos 20” (Ibidem, p. 168).

Com o início dos anos de 1930, veio também o início da Segunda República. E com a criação, por meio de decreto presidencial de Getúlio Vargas, do Ministério da Educação e Saúde, inaugurou-se um grande espaço de poder através do aparelho escolar, o que resultou em disputas de projetos político-pedagógicos dentro da própria ABE, protagonizados, segundo Carvalho (2003) e Saviani (2008), pelos católicos e pioneiros⁴². Até as iniciativas do governo de Vargas, as reformas educacionais protagonizadas no Brasil haviam sido locais, por determinadas ações de educadores que estavam em cargos nas federações; com o início da Segunda República, buscou-se maior centralidade das políticas educacionais (LEMME, 2005). Nesta supracitada cisão, fortaleceu-se o movimento dos pioneiros que, em

⁴² Carvalho (2003) mostra que tal embate se sucedeu até a proximidade do Estado Novo.

contraposição ao “Governo Provisório” de Getúlio Vargas e tendo Nóbrega da Cunha como porta voz na IV Conferência Nacional de Educação (em 1932), abriu-se espaço para o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Portanto, foi a ABE que “aglutinou os educadores novos, os pioneiros da educação nova, que vão depois lançar seu manifesto” em 1932, e, com este, veio o “marco de ascendência escolanovista no Brasil” (SAVIANI, 1989, p. 61).

Mas antes de tratar do movimento escolanovista é válido o destaque de que o pensamento anarquista no Brasil teve certa consolidação durante o período entre o fim do século XIX e início do século XX, ou seja, durante a Primeira República. Os ideais republicanos demonstravam que era importante ter no Brasil pessoas com mentalidades republicanas mais maduras, ou seja, pessoas oriundas de um desenvolvimento econômico mais amadurecido, de modo que pudesse contribuir para o próprio desenvolvimento da nação brasileira. Por isso, os estrangeiros foram importantes para o desenvolvimento daquele período. Não os estrangeiros de origem negra, escrava, que aqui já se encontravam, mas de estrangeiros europeus⁴³ – que fugiam do desemprego e a crise econômica europeia, ainda mais intensificada durante a Primeira Guerra Mundial –, que vieram principalmente para trabalhar na produção agrária e industrial e, por conseguinte, aceleraram o processo de urbanização do país (CARVALHO, 2003; LEMME, 2005). Como comentou Paschoal Lemme (2005, p. 163),

nessas novas correntes imigratórias vinham operários de nível profissional e cultural mais elevado, inclusive partidários de *idéias* sociais avançadas, especialmente anarquistas italianos, que muito influenciaram a formação ideológica de nossa até então incipiente classe operária.

Assim, durante o período da Primeira República se fortaleceram propostas e a disseminação de ideais libertários, através da realização de atividades culturais, publicação de jornais e com a criação de mais de quarenta escolas pautadas nos princípios anarquistas – em cidades como Fortaleza, Niterói, Petrópolis, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo, Sorocaba, entre outras –, o que constata, desta maneira, a presença deste pensamento político-educacional no país, mesmo que num breve período histórico. (MARTINS, 2007; MORAES, 2006).

Feita a ressalva, tornando a tratar do movimento escolanovista, de acordo com Saviani

⁴³ O principal quantitativo de imigrantes era oriundo, da Itália, Portugal, Espanha, Alemanha, Rússia e França.

(2005 p. 10),

o movimento dos renovadores ganha corpo com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, se expande com a realização das Conferências Nacionais de Educação a partir de 1927, e atinge plena visibilidade com o lançamento do ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’.

O referido Manifesto dos Pioneiros foi um documento divulgado em diversos órgãos da imprensa brasileira, no dia 19 de março de 1932⁴⁴, a fim de alcançar significativa abrangência no território nacional e “marcar posição” contrária às propostas políticas de Vargas, a que o movimento dos *pioneiros* recusou-se a dar respaldo, bem como os movimentos católicos – oriundos do primeiro momento histórico da Própria ABE⁴⁵ (CARVALHO, 2003). Intitulado *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo*, foi uma reivindicação em prol de uma renovação na educação brasileira e, segundo Vidal (2013, p. 579), “vinha a público no âmago das disputas pela condução das políticas do recém-criado Ministério da Educação e Saúde no Brasil (1930)”.

Apesar de ter sido “inaugurado” com a filosofia libertária, é com as influências oriundas do escolanovismo, materializadas através do Manifesto dos Pioneiros, que o pensamento de uma educação integral começa a tomar corpo no cenário educacional brasileiro.

Já nas primeiras linhas do referido Manifesto é possível encontrar as críticas realizadas aos contornos da educação pública do Brasil naquela época, que representava severas problemáticas sociais. Para seus signatários, faltava uma compreensão filosófica e, principalmente, científica na resolução de problemas na educação brasileira. O objetivo do Manifesto dos Pioneiros era “concretizar uma nova política educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2010, p.38). Pensava-se, destarte, numa macro reforma educacional, para além das políticas

⁴⁴ O documento foi redigido pelo professor e sociólogo Fernando de Azevedo e assinado por outros 24 intelectuais da época. Dentre estes estavam: Afrânio Peixoto, Antônio de Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Cecília Meirelles, Delgado de Carvalho, Edgar Roquette-Pinto, Edgar Sussekind de Mendonça, Hermes Lima, Lourenço Filho, Nóbrega da Cunha, e Paschoal Lemme.

⁴⁵ Como apresentou Carvalho (2003), a saída dos defensores da educação religiosa da ABE se sucedeu após a fortificação dos *Pioneiros da Educação Nova* na entidade. Posteriormente, aqueles que defendiam uma educação católica se reorganizaram na Confederação Católica Brasileira de Educação.

fragmentadas e locais pensadas até então, por impossibilidade promovida pela república descentralizada. Reformas estas que agiriam justamente do interior da estrutura política do país.

De acordo com Carvalho (2003, p. 96), “propor uma *educação nova* era [...], para os *pioneiros*, programa de transformação da sociedade brasileira pela escola”. É por isso que, como também ressaltou Brandão (2010), se pode perceber a importância atribuída à educação no Manifesto dos Pioneiros, pois entendiam que renovando-a poder-se-ia renovar também a conjuntura da sociedade brasileira.

a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não pode [...] realizar-se senão pela ação extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo nem produzir-se [...] senão por uma evolução contínua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2010, p. 39).

O Manifesto dos Pioneiros apontava para o ideal de que a educação deveria ser gratuita, laica e obrigatória para todos; uma “escola comum” ou “única” – atendendo as crianças de 7 a 15 anos de idade. Ao realizar a leitura do documento, fica claro o apontamento de que o Estado deveria promover instituições de ensino públicas, visto que este não podia permanecer parado enquanto apenas uma pequena parcela do povo brasileiro tinha acesso à educação. Além disso, se o Estado cobra que a educação seja obrigatório, ele próprio deve oferta-la gratuitamente, salienta o Manifesto.

Em contrapartida, o Manifesto de 1932 reconhece a impossibilidade (sobretudo financeira) de o Estado assumir a educação como sua incumbência única e exclusiva e que não se pode conter que classes dominantes tenham acesso à educação voltada para determinada escala social. Porém, a vigilância sobre as instituições privadas deveria ser intensa por parte do próprio governo, buscando realizar, deste modo, uma aproximação à comentada educação única e igual para todos (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2010).

No que corresponde à organização estrutural das escolas no plano de reforma proposto pelo Manifesto dos Pioneiros, ele apresenta propostas que ainda nos dias de hoje parecem não ter se consolidado no cenário (educacional) administrativo público brasileiro. Questões como “uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2010, p. 47), que implica uma autonomia e uma não centralização da administração escolar, sobretudo no âmbito econômico; “intercâmbio pedagógico e cultural

dos estados, [...] [onde], nesse regime livre de intercâmbio, solidariedade e cooperação, levando os Estados a evitar o desperdício nas suas despesas escolares” (Ibidem, p. 48), o que guia a compreensões de regime de colaboração entre os estados e a própria União; a falta de “continuidade e articulação do ensino” (Ibidem, p. 51), como se os diferentes níveis não fossem complementares uns aos outros; além de conclamar a ideia de que cada unidade escolar, “dos jardins às universidades [...] reunir em torno de si as famílias dos alunos” (Ibidem, p. 61-62), pressupondo uma interação da comunidade nas escolas. Tais proposições podem até soar familiares aos olhos contemporâneos. Afirmo isso, pois, no Brasil, questões como o regime de colaboração⁴⁶ (BRASIL, 1988; 1996), a descentralização da administração pública (Idem, 1988), níveis de ensino organizados pelo Poder Público – a fim de criar formas e alternativas para acesso em todos estes níveis de ensino – (Idem, 1996) e participação da comunidade escolar em caráter de gestão democrática (Idem, 1988; 1996), nem sempre estas iniciativas se mostram efetivadas na prática.

Além das percepções aludidas acima, as noções pedagógicas adotadas pelo Manifesto de 1932 de formação do gentílico brasileiro guiavam as intenções de uma compreensão de educação integral. Quando se reivindica nele uma educação para todos, caracteriza-se que esta não seja uma educação qualquer, mas uma educação de qualidade, ou uma educação integral – como argumenta o documento em exatos dois momentos, na seção *O estado em face da educação*, que aborda os princípios da concepção educacional abarcada pelo Manifesto⁴⁷ –; e como comentado acima, talvez este tenha sido um dos primeiros documentos a referir-se a essa perspectiva educacional no Brasil.

O Manifesto em pauta salientou a importância de “organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com uma certa concepção do mundo” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2010, p 40), pois o direito biológico que cada indivíduo tem é o de uma educação integral, o que seria função do Estado oferecer, proposição esta que não poderia ser diferente, pois, na visão dos signatários do documento, é uma função educacional propor-se, “antes de tudo, a desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano” (Ibidem, p. 46).

Mas para tal processo de formação integral do indivíduo – lembro, o Manifesto

⁴⁶ A Constituição de 1988 prevê a consolidação de um regime de colaboração no país, contudo, este ainda carece de uma lei complementar para regulamentá-lo, o que ainda não ocorreu.

⁴⁷ Cf. Manifesto dos Pioneiros, 2010, p. 43 e 44.

também militava pela coeducação dos sexos – é necessário comprometimento político dos governantes. Além disso, mostrou-se necessária a autonomia técnica, econômica e administrativa daqueles que estariam a gerir o sistema público de educação: subordinada a educação pública a interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetites de partidos, será impossível ao Estado realizar a imensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2010, 46).

A escola do plano dos Pioneiros deveria ser uma “sociedade embrionária”, de modo a estimular os educandos num ambiente dinâmico e promotor de íntimo diálogo com a realidade local. Assim, a escola “passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2010, p. 50).

A busca pelo desenvolvimento de “todas as capacidades” não se concluiria nos ensinos primário e secundário. O Manifesto ressalta a importância do nível superior. No documento consta que a educação universitária deve ser gratuita, pois ela é continuidade da educação básica. Portanto, a educação integral parece estar no manifesto, ligada estreitamente a seguimento dos estudos, já que a sua descontinuidade, na visão dos signatários de 1932, era um grave problema do ensino no país. Neste nível de ensino, cunhado nos princípios científicos – não esqueçamos que, de acordo com o próprio manifesto, foram os avanços das ciências que guiaram à concepção escolanovista –, alcançaria a não separação entre os trabalhadores intelectuais e manuais⁴⁸ ao ser proposta na seguinte estrutura:

A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita, como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2010, p. 56).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como o próprio nome sugeria, era pautado nos princípios da Escola Nova e acreditava numa educação que proporcionasse as mesmas possibilidades educacionais e de desenvolvimento de capacidades, independentemente do grupo social do indivíduo. Tal pensamento é oriundo da ideia de

⁴⁸ Cf. Manifesto dos Pioneiros, 2010, p. 54.

romper com as hierarquias das classes sociais estabelecidas socioeconomicamente e instaurar uma hierarquia democrática, a partir da hierarquia das capacidades (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2010). Noutras palavras, o ideal abarcado pelo escolanovismo e seus pioneiros no Brasil perspectivava a formação integral do cidadão abrangendo todas as suas possibilidades de competência, preparando-o para a supracitada “hierarquia das capacidades”. Deste modo, o indivíduo desenvolveria suas possibilidades para então, após sua formação completa, poder consolidar na sociedade brasileira, enfim, o que o Manifesto dos Pioneiros denomina por “hierarquia democrática” para a “nova civilização”. Neste mesmo princípio democrático, inclusive, estaria disposta a seleção e estruturação desta hierarquia pretendida, pois para o nível superior de ensino, a

seleção que se deve processar não “por diferenciação econômica”, mas “pela diferenciação de todas as capacidades”, favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode [...] realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2010, p. 58).

Ressalto a importância do Manifesto dos Pioneiros como um marco histórico na educação brasileira. De acordo com Carvalho (2003), a própria terminologia “nova” já marcava a posição política do documento. Segundo a autora,

o que o *slogan* põe em cena no debate pedagógico não são questões técnicas ou metodológicas, mas questões de fins. Atrelar a discussão destas questões aos valores de uma civilização em mudança, autonomizando-a não somente do referencial doutrinário católico, mas, mais radicalmente, do campo de valores postuladamente universais das filosofias perenes, era desautorizar, pela base, quaisquer pretensões católicas do domínio pedagógico (CARVALHO, 2003, p. 96-97).

Como coloca Vidal (2013, p. 586), “em uma sociedade que ainda nos anos 1980 lutava pelo direito de acesso à escola pública por parte de toda a população em idade escolar, o Manifesto representava um evento fundador do discurso de democratização do ensino” e, além disso, ainda como bem coloca a autora, o documento trouxe para o debate político a causa da educação pública e o papel do Estado sobre esta (Ibidem).

Por outro lado, ressalto também a lógica de aparente meritocracia presente no pensamento de hierarquia das capacidades ou, como também colocado no documento, hierarquia democrática (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2010). Segundo Freitas e Galter

(2007, p. 135), no movimento escolanovista brasileiro, “a educação integral volta-se para a formação de um ‘novo cidadão’, a escola integraria o sujeito na medida em que o alfabetizasse e o preparasse para o novo contexto econômico social”. Essa preparação seria feita por intermédio do ideário de escola ativa, pragmática, pautada nas concepções liberais, trazida de séculos anteriores e adensada, sobretudo com a industrialização nos países do hemisfério norte desde o século XIX (LIBÂNEO, 2014).

A concepção de escola pragmática, ativa ou ainda escola do trabalho, conforme Libâneo (2014), teve difusão na Europa e Estados Unidos desde o fim da segunda metade do século XIX. Assentou-se na concepção pragmática de educação integral, pautando-se na valorização do indivíduo para sua formação – afetiva, intelectual, moral e social. Como destacou Cavaliere (2002), a corrente pragmatista, no correspondente à educação, entende que o aprendizado é correlato a um conjunto de vivências práticas – daí do nome da mesma. John Dewey (1859-1952), Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910) e George Herbert Mead (1863-1931) foram seus expoentes.

A formação deste “novo cidadão”, diferentemente das proposições de educação integral concebidas nas correntes socialistas que, como já trouxe nesse estudo, pressupunham uma formação humana para uma sociedade igualitária; os ideais presentes no Manifesto dos Pioneiros visavam uma formação social piramidal, típica das sociedades de lógica capitalista e liberal, portanto meritocrática, o que, por conseguinte, poderia também guiar a distorções e confrontos reconfigurados de classes sociais. Reflito isso justamente pelo Manifesto de 1932 propor uma hierarquia, mesmo que não socioeconômica (que se combatia claramente no documento), mas das capacidades; isto é, almejava uma educação republicana liberal democrática. À vista disso, se se propunha a consolidação de outra formação hierárquica, parece-me que a luta de classes apenas modificaria sua configuração, bem como ocorreu em dados momentos históricos já ressaltados neste estudo.

Estas reflexões estão também de acordo com o trazido por Saviani (1989), uma vez que, segundo ele, a Escola Nova não pretendia romper com a lógica piramidal das sociedades capitalistas, mas sim se pôs a recompô-las. Com esta proposição, a pedagogia identificou todo o método de ensino elaborado durante a Revolução Industrial como um método oriundo do período medieval – ou seja, que estaria ultrapassado – e pautou o lema de “escola para todos”. Como ainda comenta o autor sobre o movimento da década de 1930:

no Brasil, através da ascensão do escolanovismo, correspondeu a um refluxo e até a um desaparecimento daqueles movimentos populares que advogavam uma escola mais adequada aos seus interesses. E por que isso? A partir de 30, ser progressista passou a significar ser escolanovista (SAVIANI, 1989, p. 64).

É por isso que, também segundo o autor, quando mais se comentou sobre democracia na educação, menos ela foi efetivada.

Nessa perspectiva, vale destacar ainda apontamentos de Cavaliere (2002, p. 252), que, à luz do pensamento de Saviani e de Gandini, também comentou sobre o movimento da Escola Nova no Brasil:

a emergência do escolanovismo como a expressão, na área educacional, da passagem do liberalismo clássico, historicamente revolucionário, para o liberalismo moderno ou conservador, correspondente à situação hegemônica do sistema capitalista [...]. Nesta fase, o capitalismo torna-se monopolista e o Estado passa a assumir funções reguladoras. Ainda segundo essa interpretação, o pensamento que corresponde a esse tipo de liberalismo jamais chega a questionar a própria representatividade do Estado e vê os antagonismos sociais estruturais como imperfeições a serem corrigidas pelo desenvolvimento científico e cultural da sociedade, ou seja, pela racionalização da vida social.

Realizar análises sobre os princípios da Escola Nova e do próprio Manifesto dos Pioneiros sagra-se essencial, visto que este foi um momento da história educacional brasileira que repercute até os dias de hoje. O apogeu do movimento escolanovista talvez tenha ocorrido durante a década de 1960 no país. De lá para cá, inúmeras críticas favoráveis ou não foram desenvolvidas sobre o tema (SAVIANI, 1989). Mas certamente a vertente escolanovista que, de certo modo está ligada ao construtivismo, mostra-se ainda bem viva no cenário brasileiro, considerada como grande avanço como concepção de processo de aprendizado (ARCE, 2000; ROSSLER, 2000).

Apenas dois anos após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros, outro manifesto foi divulgado. Redigido por um dos signatários do Manifesto de 1932, Paschoal Lemme, em 1934, o novo manifesto foi assim nomeado: *A Reconstrução Educacional no Estado do Rio de Janeiro – Manifesto dos Inspectores do Ensino do Estado do Rio de Janeiro ao Magistério e à Sociedade Fluminense*, ou simplesmente Manifesto dos Inspectores, como o chamarei aqui. Nele, bem como no Manifesto de 1932, embora não faltassem críticas à educação daquele momento no Brasil, é possível perceber algumas diferenças entre ambos.

Enquanto o Manifesto dos Pioneiros destacava a importância da educação, dando-lhe a

primazia nas urgências políticas brasileiras, o Manifesto dos Inspetores era cauteloso nesse aspecto. Não negando sua importância, ampliava a concepção trazida pelo Manifesto de 1932, ao destacar que este foi “mais um grito enérgico ‘ao povo e ao *governo*’” (MANIFESTO DOS INSPETORES, 1961, p. 200), e complementar que “o povo, que porém, sente a preponderância dos problemas econômicos na hierarquia de todos os que o atormentam, não chegou sequer a perceber que lhe atiravam essa tábua de salvação” (Ibidem, p. 201). Nesta escrita se denota que, naquele momento, o problema educacional não era exclusivo da escola, mas um problema (histórico) da sociedade brasileira como um todo; tanto era que o povo não pode perceber a citada “tábua de salvação” apresentada pelo Manifesto dos Pioneiros (BRANDÃO, 2010).

Na leitura do Manifesto dos Inspetores, a importância dada a fatores históricos, algo próprio do materialismo histórico e dialético, é perceptível quando, na sua primeira metade, se apresenta uma análise do desenvolvimento do campo educacional brasileiro desde sua origem jesuítica até aquele momento – e que não foram necessariamente progressistas –, culminando, de tal modo, nas conjunturas sociais que se refletiam na educação. Ou seja, se a sociedade vai mal, assim vai também a escola – algo que se lê a todo o momento na fala dos inspetores. Isto se devia justamente a um histórico descompromisso de uma classe dominante, governando através de aparelhos burocráticos do Estado do Rio – e um desses era justamente a própria educação –, que era “*històricamente* desorganizada na sua economia” (MANIFESTO DOS INSPETORES, 1961, p. 206); o que, claro, culminava no não desenvolvimento pleno de iniciativas de educação de propósitos democráticos, como destaca das palavras do Manifesto:

Quando ela [a repartição pública] é criatura de uma sociedade individualista, feita de homens que se combatem, ela só pode ser um amontoado de desconchavos, de avanços e recuos, sem outra finalidade e utilidade senão a que se explica pela sua própria existência [...]. A Diretoria de Instrução do Estado do Rio não poderia escapar à fatalidade dessa situação de fato. Vivendo em si mesma e para entretenimento de sua própria vida, era uma repartição burocrática como outra qualquer (Ibidem, p. 204).

Este fragmento complementa outro discurso do Manifesto, que afirmou ser perceptível um “histórico do problema educacional do Brasil, traçado em pinceladas largas, que dizem no entanto das *côres* reais em que *êle* é visto por todos os que verdadeiramente o querem ver” (MANIFESTO DOS INSPETORES, 1961, p. 201). Disso se pode retirar uma das principais ideias apresentadas no Manifesto dos Inspetores dialogando para além do escrito dos Pioneiros, de pensamento liberal. Isto ocorreu, pois, de acordo com Brandão (2010, p. 28),

enquanto os liberais viam na educação escolar o instrumento por excelência para superar as desigualdades sociais, Paschoal Lemme reafirmava constantemente que não poderia haver uma educação democrática a não ser em uma sociedade verdadeiramente democrática, ou seja, em uma sociedade em que a igualdade entre os homens estivesse garantida.

Ou seja, esta percepção que Paschoal Lemme veio a não apenas dialogar com o Manifesto de 1932, como também para, ideologicamente falando, realizar um distanciamento entre este e o Manifesto escrito por ele (em 1934). Nesta perspectiva, não adiantaria a mais profunda transformação da educação, perspectivando uma democracia, se à sociedade a sua volta continuasse sendo não democrática. Nas palavras de Brandão (2010, p. 34): “a democratização da escola dependeria, no entender dos inspetores, de mudanças no plano da distribuição da riqueza garantindo uma sociedade mais igualitária”.

De acordo com Brandão (2003; 2010), o próprio fato de o título do Manifesto de 1934 que, diferente do Manifesto dos Pioneiros, não se direcionava ao governo, demonstra uma posição política e ideológica oriunda da desconfiança de seus signatários com as classes dominantes – “Escola leiga, obrigatória, única, ativa, e progressista... Complexo demais para ser entendido pelos governos” (MANIFESTO DOS INSPETORES, 1961, p. 201). E

falar ao magistério e à sociedade fluminense, no contexto do documento de 34 e na perspectiva do trabalho desenvolvido pelos inspetores concursados da década de 30, no estado do Rio de Janeiro, poderia estar assinalando um movimento de incorporação da sociedade civil na tarefa de reconstrução educacional e social (BRANDÃO, 2003, p. 68).

Os inspetores, agentes públicos de fiscalização e orientação do ensino do estado do Rio de Janeiro sentiam-se na obrigação, justamente pelo cargo que ocupavam, de “prestarem contas” à sociedade fluminense a partir do debate suscitado com o magistério e todos aqueles que de alguma maneira se interessassem pelo trabalho deles, pois, segundo o Manifesto: “julgamos de oportunidade o nosso pronunciamento de público, em face dos fatos concretos que exprimem o ambiente educacional fluminense” (MANIFESTO DOS INSPETORES, 1961, p. 187).

Celso Kelly, que passou a comandar a Diretoria de Instrução Pública do Estado do Rio após a revolução outubrista de 1930, selecionou seus 14 inspetores educacionais após um concurso/cursos público – antes isso ocorria por apadrinhamento político. Em sua “prestação de contas”, os inspetores destacaram nas iniciativas de Kelly o Plano de Reconstrução

Educacional do Estado do Rio, que sua própria seção dentro do Manifesto. Dentre as propostas deste plano, destaco “a educação integral do indivíduo em respeito às suas aptidões e de conformidade com as necessidades regionais, assentando a estrutura da educação na organização do trabalho” (MANIFESTO DOS INSPETORES, 1961, p. 211).

É possível perceber também que o referido plano se tratava de uma proposta educacional não apenas para crianças, mas também para adultos que não tiveram acesso ao “ensino elementar” (portanto, analfabetos), para os chamados “débeis e defeituosos” e uma proposta educativa “emendativa para delinquentes” – todas não descritas com clareza. A distribuição do ensino, por sua vez, estaria dividida por três graus: elementar (com iniciação profissional), secundário (com participação profissional) e universitário (com a especialização profissional). Com isso, percebe-se a importância dada ao trabalho neste processo educativo.

As escolas deveriam ser organizadas geograficamente, de acordo com a distribuição da população, estando em socialização com “organizações complementares” e de “práticas de trabalho”. Sem muitas definições sobre quais seriam estas instituições, torna-se difícil inferir com precisão do que se tratavam. Contudo, infiro que estas fossem instituições que se aproximassem da escola como ofertadora de “estágios”, no caso das instituições de trabalho, para os níveis secundário e universitário; e outros espaços como museus, sindicatos ou outras organizações, no caso das “organizações complementares”.

A formação do professorado e a segurança da carreira ocupava também um lugar importante, pois não seria possível uma reforma educacional sem uma reforma do próprio magistério. Foi por tal preocupação com o magistério que a ação da inspetoria buscou proximidade com os docentes, orientando preceitos da “pedagogia atual” daquele momento. Para tanto, este trabalho constituiu-se também pela “propaganda intensa dos conhecimentos teóricos e práticos necessários à compreensão dos novos ideais em que se fundamenta a pedagogia científica” (MANIFESTO DOS INSPETORES, 1961, p. 216-217). E é por meio dos professores, ou melhor, por meio de sua ação profissional deles, que os ideais postulados no Manifesto dos Inspetores procurava dialogar com a sociedade fluminense.

Toda a transformação almejada no Manifesto de 1934 teve como base a ciência daquele momento, o que estava em plena efervescência, pois era necessária uma transformação educacional para os novos tempos. Esta reestruturação indicava que a escola não poderia ser um acréscimo à sociedade, já que ela é um “fenômeno de vida da própria

sociedade”, respeitando seus aspectos locais; por isso a importância de que as mudanças do meio social deveriam ser correspondentes às mudanças da própria escola. Da mesma forma que a escola não é alheia à sociedade, o homem não é um ser individual, mas coletivo e social. Este homem moderno, além de social, deveria ter como característica essencial a atitude científica, promovida pela escola. Com estas prerrogativas,

a escola assim tem que ser um lugar onde cada criança viva plena e integralmente nas manifestações de sua personalidade, colaborando com os seus companheiros. Tem que ser uma escola que atenda às necessidades naturais de cada comunidade, que se adapte às exigências de cada região, tem que ser moldada de *acôrdo* com tudo isto e não moldada *prèviamente* como coisa uniforme. Escola ativa, escola progressista, socializada, escola única! (MANIFESTO DOS INSPETORES, 1961, 231).

Por fim, o manifesto de 1934 afirma que os princípios adotados para a escola da democracia liberal (leiga, ativa, progressista, mista, pública e gratuita, obrigatória e única) são válidas, pois corroboram até mesmo com os pensamentos defendidos pelos próprios inspetores. Contudo, demonstram também que estes pressupostos são compatíveis com uma plena democracia, justamente porque é liberal e está imersa numa realidade capitalista, o que faz-nos retornar ao que iniciei abordando sobre o Manifesto dos Inspetores, isto é, seu distanciamento de princípios abarcados no Manifesto dos Pioneiros.

Em 1937, iniciando o Estado Novo, foi promulgada uma Constituição⁴⁹. No art. 15, parágrafo IX, consta como responsabilidade da União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”; no art. 131, que discorre sobre educação e cultura, lê-se que “a educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias”; e, por fim, no art. 125, que discorre sobre as atribuições da família, aparece que “a educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular”.

Diante desses fragmentos da Constituição, pode-se perceber que aqueles princípios refletidos no Manifesto dos Pioneiros – e principalmente o dos Inspetores – estiveram

⁴⁹ A primeira Constituição brasileira foi outorgada em 1824, ainda na era do Império. Posteriormente vieram as cartas de 1891, iniciando a República, e a de 1934, nos primeiros anos da chamada Era Vargas. Contudo, como elas não tiveram claras determinações referentes a educação tampouco sobre educação integral, não as acrescentei neste estudo.

distantes de serem postos em lei⁵⁰. Nela, o caráter cívico também se mostrou presente, tendo a educação integral que corresponderia à formação física, moral e intelectual. Mas, como a educação integral aparece apenas nas disposições sobre a família, eleva a importância atribuída a ela. E acrescentando o fato de que foi postulado também nesta Constituição a livre iniciativa privada, segundo Vieira (2007, p. 298), se pode interpretar que ele colocou-se em segundo plano quanto à oferta educacional, pois a execução da educação do Estado, ou seja, pública, correspondia “a concepção da educação pública como aquela destinada aos que não puderem arcar com os custos do ensino privado. O velho preconceito contra o ensino público presente desde as origens de nossa história”. Em outras palavras, seria uma escola para os mais pobres. Vale destacar ainda que Francisco Campos, que militou pelo lado católico quando houve a divisão na ABE no início daquela década, foi um dos redatores desta Constituição. Por isso é também perceptível certo tom conservador em sua redação (BRASIL, 1937; SAVIANI, 2007b; VIEIRA, 2007).

A queda da ditadura Vargas ocorre em 1945, quando a aceitação daquele governo já não estava mais sendo sustentável. Com a chegada do General Dutra ao poder, veio a Constituição de 1946. Nela se afirma novamente o ensino primário como obrigatório e gratuito (nas instituições públicas e em grandes indústrias) – isto é, direito de todos – e dá diretrizes para o ensino religioso. Não há, porém, referências sobre educação ou formação integral dos indivíduos (BRASIL, 1946; VIEIRA, 2007).

Em 1958, começou a tramitar no Congresso um substitutivo ao projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, elaborado por Carlos Lacerda, que favorecia o ensino às escolas privadas, o que era contrário aos princípios republicanos e democratizantes. Percebendo o movimento e a aparente apatia dos educadores daquele momento, bem como a não ação da ABE, Paschoal Lemme incitou que Fernando de Azevedo redigisse um novo manifesto, pois ele, por sua figura reconhecida nacionalmente, teria o “prestígio” e a autoridade suficientes para fazê-lo. Azevedo percebeu que era necessário dar um “grito de alarme” para tirar os educadores do marasmo em que se encontravam⁵¹. Então, 25 anos após a divulgação do Manifesto dos Inspectores e 27 após o dos Pioneiros, em 1959, foi divulgado o *Manifesto dos Educadores Democratas Brasileiros – Ao Povo e ao Govêrno: Mais Uma Vez*

⁵⁰ Há na Constituição de 1937 uma indicação para a formulação das diretrizes da educação nacional, porém, isto veio apenas a ocorrer em 1961. Durante o período entre 1942 e 1946, Leis Orgânicas de Ensino (LOE) corresponderam por reformas no ensino feitas por Gustavo Capanema. Estas, porém, não trouxeram concepções que se aproximassem da almejada neste estudo, portanto, não me aprofundarei nelas (VIEIRA, 2007).

⁵¹ Cf. Carvalho, 2008.

Convocados. Este contou com a assinatura de 161 educadores e intelectuais do país⁵² (BRANDÃO, 2010; PENNA, 2010).

Não se tratava exatamente de um Manifesto que trazia concepções ou pensamentos pedagógicos novos para o Brasil, como o Manifesto dos Pioneiros, mas consistia num documento de afirmação de posição política frente às iniciativas que eram tomadas no campo político referente à educação, tendo um ar de continuidade daquela postura adotada 27 anos antes no documento de 1932, além de demonstrar que este ainda era bastante atual – por isso levou o nome de *Educadores Mais Uma Vez Convocados* (CARVALHO, 2008).

O que crescia com o movimento que pretendia dar maior força às instituições de ensino privadas (além da própria ferida que causava no ideal republicano), a qual se opunham os signatários do Manifesto dos Educadores de 1959, era a força do ideário religioso e conservador novamente no cenário educacional. Em *Educação Democrática e Progressista*, Paschoal Lemme destacou intensamente a crescente força religiosa que se consolidou durante a década de 1930, 1940 e que novamente se articulava no fim da década de 1950. Temeroso por um retrocesso na educação do país aos princípios medievais, o autor destacou:

a Igreja Católica, instituição respeitável, *lamentavelmente* mancomunada com os negociastas do ensino [...], entrega a defesa de suas teses e o comando de sua audaciosa investida contra a *educação pública*, ao porta-voz e líder de tudo que é reacionário, obscurantista e antiprogressista nesse País: o autor ostensivo do substitutivo apresentado à Câmara dos Deputados ao projeto de *lei de diretrizes e bases da educação nacional* (LEMME, 1961, p. 31).

O intuito do Manifesto dos Educadores de fato não era levantar o embate religioso ou ideológico, mas marcar posição contrário ao movimento que crescia no cenário educacional brasileiro, perspectivando uma educação progressista. Frente à acusação ao Estado de obstinar um suposto monopólio da educação, o Manifesto de 1959 afirmava: “Pela liberdade disciplinada é que somos” (MANIFESTO DOS EDUCADORES, 1961, p. 257), isto é, não por um absoluto papel do Estado na educação, mas por uma educação privada que fosse regulada de perto pelo Estado. Porém, a maior defesa realizada no documento em questão foi de fato a escola pública de qualidade, pois todas as mazelas que ocorriam com ela, a situação precária em que estavam muitas escolas, obviamente não era delas próprias, mas de forças

⁵² Além de seu redator, Fernando de Azevedo, e Paschoal Lemme, dentre os 161 signatários estavam no Manifesto de 1959 estavam: Anísio Teixeira, Carlos Delgado de Carvalho, Carlos Lyra, Carneiro Leão, Cecília Meireles, Celso Kelly, Cesar Lattes, Fernando Henrique Cardoso, Florestan Fernandes, Julio Mesquita Filho, Nóbrega da Cunha, e Ruth Cardoso.

políticas históricas no Brasil. Há aí uma aparente aproximação do Manifesto de 1959 com o defendido por Paschoal Lemme, apesar de seu redator, Fernando de Azevedo, ter discordado deles conceitualmente, em dados momentos⁵³.

Esta escola pública de qualidade, pela qual marcavam posição no Manifesto dos Educadores, pautada em princípios democratas e liberais, deveria ser laica, gratuita, sem discriminações, objetivando aprimoramento científico, formação para o trabalho e, por conseguinte, para o desenvolvimento econômico. Perspectivava, bem como constava no Manifesto dos Pioneiros, a formação integral do indivíduo: “integral, no sentido que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas” (MANIFESTO DOS EDUCADORES, 1961, p. 261). Portanto, as concepções de educação integral trazidas no Manifesto dos Educadores parece não ter sido muito diferente daquela compreendida no Manifesto dos Pioneiros, onde estreitando-se da vertente liberal, a perspectiva principal era a fortalecimento da economia da nação.

O Manifesto dos Educadores de 1959 a todo o momento buscou referência e memória no documento dos Pioneiros. Procurou consolidar uma unidade dos educadores frente às problemáticas que se apresentavam com o conturbado momento político daquele período. Por isso, segundo Carvalho (2008, p. 14), ele não cumpriu seu objetivo, visto que,

em virtude do envolvimento posterior de vários de seus signatários com a radicalização do processo político que sucedeu ao período de sua divulgação, levando-os a posicionamentos diversos, a ideia de uma frente de intelectuais de diferentes matrizes ideológicas, que presidiu a proposta de tal documento, perderia força. Tal característica do documento passa de *idéia*-força na sua elaboração à condição de problema no panorama político posterior.

Esta posterior desarticulação do grupo de signatários do Manifesto dos Educadores, junto a um constante retorno ao Manifesto dos Pioneiros, acarretou em seu não fortalecimento como um documento referência para as posteriores lutas no campo pedagógico brasileiro.

A sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) comentada no Manifesto de 1959, ocorreu apenas em 1961, pela Lei nº 4.024 – que entrou em vigor apenas em 1962. Nela, além do direito e obrigatoriedade do acesso à educação (para maiores de 7

⁵³ Apesar de discordâncias conceituais naturais entre um marxista, Paschoal Lemme e um liberal, Fernando de Azevedo, a relação entre ambos era bastante fraternal e respeitosa, como se pode perceber, segundo Carvalho (2008) nas correspondências trocadas entre eles.

anos) e instalação do Conselho Federal de Educação (CFE), fixava como um dos fins da educação, no art. 1, “o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum”.

Pouco se pode inferir sobre esta finalidade apresentada justamente por ser apenas um fragmento. Mas por se referir à integralidade “da personalidade humana”, pode-se interpretar que não se voltava exatamente a uma concepção de formação integral do ser humano, que estimulasse o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. O que se pode constatar, porém, é a afirmativa trazida por Saviani (2007b), à luz do pensamento de Anísio Teixeira: a LDBEN norteou uma vitória da orientação liberal no caráter da descentralização – já trazido desde o Manifesto de 1932 –, mas permeou concessões para a iniciativa privada – que foi questionada pelos Manifestos de 1934 e, sobretudo, pelo de 1959. Nas políticas educacionais desse período (de pós-ditadura Vargas), “a atuação dos intelectuais – individuais e coletivos – torna-se mais específica e diretamente ligada à racionalização do processo produtivo, ao mesmo tempo que se configura como elemento fundamental da organização do Estado” (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 57), sob influências de agências multilaterais internacionais. Ou seja, entra em cena o pensamento pedagógico liberal voltado à concepção burguesa de trabalho produtivo como alvo da formação sob cobertura social do Estado.

Durante o período da ditadura militar, houve a Constituição de 1967. Contudo, pouco tratou a respeito da educação. Somente após esta foram encaminhadas as principais propostas do ensino daquele período (VIEIRA, 2007). Uma delas foi a Lei nº 5.692, de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino do primeiro e segundo graus do país – os níveis primário e médio. Em seu art. 1 apontou que o objetivo da educação desses níveis consistia em “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de *auto-realização*, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”; mais adiante, no art. 4, inciso 1, a preparação para o trabalho aparece como “elemento de formação integral do aluno [...] obrigatória no ensino de 1º e 2º grau”; e no capítulo destinado ao segundo grau, o art. 21 indicou que “esse nível destina-se à formação integral do adolescente”.

As diretrizes trazidas na lei supracitada fizeram parte da reforma educacional implementada pelo regime militar, após o Ato Institucional nº 5 (AI5), que possibilitou a livre fruição daquele regime ditatorial. Valmir Chagas, principal personagem na elaboração da lei, embora se dissesse seguidor dos ideais de Anísio Teixeira, tinha uma concepção pedagógica

tecnicista. E justamente esta era a concepção que prevalecia na acima referida reforma de 1971, onde a concepção de formação integral aparece intimamente ligada ao tecnicismo e ao civismo, típica do ideário governista daquele período, pois “Valnir Chagas cumpriu sob medida o papel de ideólogo educacional do regime militar” (SAVIANI, 2007b, p. 379),.

Segundo análises de Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), no que corresponde aos aspectos ideológicos do período do governo militar, o pensamento político-pedagógico brasileiro ingressou numa fase de capitalismo monopolista do Estado e as ações sociais do Estado brasileiro visaram o desenvolvimento e modernização do país, a partir de uma compreensão de produtividade social do trabalho, atrelada às necessidades do capitalismo dependente. Por seu turno,

a formação escolar e política dos intelectuais brasileiros, seja pelas mãos da burguesia nacional, seja pelo receituário emanado das agências do capitalismo central, passou por um processo de depuração, vindo a se constituir em estratégia fundamental para a ocidentalização de tipo americano da cultura nacional, difundindo um modelo científico e modelando o pensamento crítico rumo a uma redemocratização “lenta, gradual e segura”, capaz de assegurar a recomposição burguesa no país (Ibidem, 2010, p.65).

Novos parâmetros são apenas norteados a partir da CF de 1988, com a própria Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, principalmente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Retomarei este período pós-ditadura no próximo capítulo. Por hora me voltarei às reflexões sobre concepções de educação integral (ou aproximações dela) por meio de pensadores brasileiros do século XX, cujas fundamentações foram realizadas durante os períodos das normatizações que trouxe aqui.

2.2. Escola(s) de tempo integral no pensamento e práticas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: perspectivas de educação integral?

Signatário do Manifesto dos Pioneiros, Anísio Teixeira (1900-1971) foi um dos grandes pensadores educacionais brasileiros do século XX. Inspirado por ideais democratizantes estadunidenses – adquiridos ao longo de seu curso de mestrado nos EUA, concluído em 1928 –, considerável parte da percepção sobre sociedade e educação do pensador brasileiro foi oriunda de lá, especialmente os princípios de John Dewey (1859-1952). As reflexões do educador brasileiro certamente são grande influência para as análises que apresento, visto que a compreensão educacional anisiana se entrelaça estreitamente ao

conceito enfocado no estudo em tela.

Embora este capítulo trate das concepções de educação integral no Brasil – e, nesta seção, trate também da educação em tempo integral –, proponho antes uma breve reflexão acerca do pensamento educacional de John Dewey, pois este é fundamental para as percepções das reflexões educacionais de Anísio Teixeira, já que o próprio se considerava discípulo de Dewey (TEIXEIRA, 1955). Filósofo e pedagogo estadunidense, Dewey foi um grande expoente da corrente filosófica pragmatista e entendia a educação como um processo de reconstrução da experiência. Junto de outros pensadores⁵⁴, os ideais de Dewey foram ainda inspiradores das composições da vertente da Escola Nova/Pedagogia Nova (CAVALIERE, 2002).

A concepção escolanovista, ainda que de forma breve, merece também aqui seu destaque. Como mostra Cavaliere (2002), os pensadores dessa perspectiva tinham a intenção de alcançar avanços sociais por meio de um novo homem formado pelas bases dessa nova escola. Este pensamento incorporava a necessidade de redescobrir a inclinação no novo contexto complexo de grandes massas urbanas e industrialização, buscando uma democratização. Este ideal entendia a escolarização como vida e não preparo para esta, isto é, valorizava a experiência. Diversas experiências pelo mundo foram embasadas na vertente da Escola Nova e mostram, inclusive, percepções próximas da concepção de educação integral: “podemos generalizar a importância que davam à articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas mais variadas expressões, à vida social-comunitária da escola, à autonomia dos alunos e professores; à formação global da criança” (CAVALIERE, 2002, p. 251). Nas palavras da autora, contudo,

a realidade do sistema capitalista não acolheu uma concepção de escola que envolvia investimentos muito maiores [...] e que fugia com facilidade a um controle centralizado, abrindo possibilidades ao surgimento de novas mentalidades. Como doutrina, o capitalismo tardio optou pelas concepções de educação fundamentadas na chamada ‘teoria do capital humano’, ou seja, da educação como planejamento e investimento econômico que derivaram posteriormente na compreensão, hoje predominante [...] como produto específico e delimitado a ser consumido (CAVALIERE, 2002, p. 255).

Tornando a tratar de Dewey, primeiramente, creio ser importante ressaltar as compreensões do pensador a respeito de seu conceito de democracia. Para ele, nas palavras o

⁵⁴ Pensadores como Maria Montessori (1870-1952) e Celestin Freinet (1896-1966), além do próprio John Dewey. Vale aqui um pequeno destaque de que Freinet teve também contato/aproximação com concepções socialistas anarquistas na Espanha.

próprio Anísio Teixeira (2007, p. 55), democracia é

essencialmente vida em comunidade, com ampla e perfeita participação de todos. O problema democrático consiste em restaurar a integração física e mecânica que o industrialismo provocou, em uma base de solidariedade social em que se dê inteligente e perfeita a intercomunicação de todos os membros.

Esta mútua participação de todos no contexto social deve ser realizada da mesma forma na escola; por isso é importante entender o conceito de democracia para Dewey. Ao analisar o desenvolvimento das estruturas escolares dos EUA, o autor estadunidense apontou que as sociedades se desenvolveram no entorno das escolas. A participação popular no interior destas foi, então, fundamental para o seu pleno desenvolvimento, de forma democrática (TEIXEIRA, 2007). E mesmo com os avanços decorrentes do forte processo de industrialização pelo qual passava os EUA naquele momento, Dewey percebeu que uma democracia ainda estaria próxima, pois, apesar do largo desenvolvimento industrial, dos meios de comunicação e da chegada de imigrantes, algo não mudou na essência da escola: a participação popular, que apontava o caráter democrático educacional de Dewey, que era o que justamente guiaria a uma sociedade democratizada (Ibidem, p. 52).

A pedagogia nova, próxima das bases de Dewey, entendia como necessária a formação do novo homem para um mundo de complexas relações e guerras, no início do século XX. O pensamento escolanovista almejava um entendimento de que a democracia ia além da relação política e perpassava pela compreensão da necessidade de que houvesse uma participação popular mútua a partir da escola, visto que a sociedade “fora” dela deveria sempre estar, na verdade, dentro dela (CAVALIERE, 2002; TEIXEIRA, 2007).

Como afirmei acima, as compreensões de Anísio Teixeira se acercavam bastante das noções apresentadas por Dewey. Esta afirmativa se mostra mais claramente nos escritos do educador brasileiro. Para ele, “como a escola deve ser uma réplica da sociedade a que *ella* serve, urge reformar a escola para que *ella* possa acompanhar o avanço ‘material’ de nossa civilização e preparar uma mentalidade que moral e espiritualmente se ajuste com a presente ordem de *cousas*”(TEIXEIRA, 1930) e

Primeiro, a escola deve prover *oportunidade* para a *prática* da democracia: – o regime social em que cada *individuo* conta plenamente como uma *pessoa*. Democracia na escola importa em democracia para o mestre e democracia para o *alumno*, – isto é: um regime que procure dar ao mestre e aos *alunos* o *maximo* de *direção própria* e de participação nas

responsabilidades de sua vida *commum* (Ibidem).

Diante do exposto, identifico que a instauração de ideais democráticos de participação social no interior da escola, assim como para Dewey, são também importantes no pensamento educacional de Anísio, pois a participação nesse ambiente corresponderia a uma concretização destes ideais na sociedade democrática como um todo. Vale destacar ainda que, quando regressou de seu período de estudos nos EUA, Anísio não se deixou “absorver pela espécie de ‘delírio fordista’ que assolava os partidários do *americanismo*” (CARVALHO, 2003, p. 187). Em outras palavras, ao retornar, Anísio não pactuava com princípios fordistas presentes no pensamento de entusiasmo pela educação da década de 1920.

A fim de enriquecer as análises aqui realizadas, destaco ainda que, no período de atuação de Anísio Teixeira como acadêmico e membro de entidades governamentais⁵⁵, algumas vivências influenciaram nas formulações do pensador, pois, como visto na seção anterior, no início dos anos de 1920, se fazia presente o chamado entusiasmo pela educação, com a qual foi levantada a bandeira pela alfabetização, visto que a ignorância era uma doença oriunda do analfabetismo – e, como coloca Paulilo (2003), por esta compreensão, a escolarização era o mais grave problema da nação. Assim, como também já comentado, vivenciou-se um processo autoritário na educação, de modo que esta viesse a formar o povo brasileiro generalizando as práticas higienistas e reduzindo as consequências sociais da pobreza (PAULILO, 2003; CAVALIERE, 2010).

Analisando a educação de seu tempo, Anísio a entendia como sendo uma escola excludente e seletiva, partindo do entendimento de que:

A escola para poucos caracteriza-se por ser uma escola cujo rendimento e qualidade depende sobretudo do aluno e não apenas do programa, do método e do professor. O aluno é que tem de ser capaz de aprender e adaptar-se ao programa, ao método ou ao professor. O método de se lhe apurar a eficiência é o das reprovações. Quanto mais reprovar tanto mais será considerado

⁵⁵ A vida de Anísio Teixeira certamente esteve sempre além de sua atuação enquanto intelectual. Em 1924 assumiu o cargo de Inspetor Geral de Ensino do Estado da Bahia. Em 1931, após análises na Europa e estudo nos EUA, mudou-se para o Rio de Janeiro e ocupou a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, criando a Universidade do Distrito Federal em 1935. Após ser perseguido pelo governo de Getúlio Vargas e viver dez anos em sua cidade natal (Caitité – BA), Anísio assumiu o cargo de conselheiro geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1946. Em 1947 retornou a Bahia e se tornou secretário de educação do estado. Em 1951 assumiu a função de Secretário Geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em 1952, tornou-se diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Nos anos posteriores participou dos debates para a implantação da nova Lei Nacional de Diretrizes e Bases. E em 1963, após ser um dos fundadores da Universidade de Brasília (UnB), tornou-se reitor da instituição.

eficiente.

Tal escola, chamada escola seletiva, é aceita, de forma generalizada, nos níveis secundário e superior, em que domina a *idéia* de que a educação não é para todos mas para *aquêles* que se mostrem capazes de recebê-la, sendo assim sua função a de preparar os chamados quadros da cultura média e superior do país, naturalmente compostos de número limitado de membros.

[...]

[No Brasil] A escola primária, a escola normal e as escolas de artes e ofícios constituíam o sistema da classe média, então pequena e reduzida; o ginásio e a escola superior, o sistema escolar da elite dominante. (TEIXEIRA, 1962).

E como complementava o pensador, “buscou-se democratizá-la, estendendo-se o seu alcance a todos e não apenas aos poucos então beneficiados com a cultura escolar. O recurso adotado para isto foi o de reduzir-lhe a duração⁵⁶. Tratava-se de alfabetizar o povo brasileiro” (TEIXEIRA, 1962). Com isso, aumentou-se o número de matrículas. E como a demanda de alunos era grande, as escolas tiveram de desdobrar seu tempo. Algumas unidades de ensino tiveram de realizar duas, três ou até mesmo quatro jornadas diárias. Ou seja, a esperada democratização no acesso a educação não obteve êxito já no início do século XX. A escola básica, mesmo como uma instituição de pura alfabetização não conseguiu alcançar seu objetivo, não se consolidou como poderia e nem conservou sua velha eficácia de preparo ao ensino médio (CAVALIERE, 2002; LORENZON; JORGE, 2007; TEIXEIRA, 1962; TENÓRIO; SCHELBAUER, 2007).

O pensamento anisiano parecia indicar, portanto, uma preocupação não só do acesso à escola pelas classes mais pobres da sociedade brasileira⁵⁷, mas que esta se desse de forma equitativa com a elite brasileira. Desta forma se consolidaria um acesso democrático e tornaria possível alcançar uma democracia social ou, como colocava o próprio Anísio, uma “justiça social”. As propostas anisianas para a educação brasileira emergem, assim, deste contraditório bojo da sociedade brasileira. Com as contribuições de Cavaliere (2010, p. 251-252), percebe-se que

ao trazer, diretamente para o campo da educação, de forma sistemática, a filosofia pragmatista americana, Anísio Teixeira introduziu um elemento perturbador naquela lógica. O conceito deweyano da educação (Cunha,

⁵⁶ Iniciativa adotada na Reforma Sampaio Dória que, tendo como “escudo” a necessidade da alfabetização do gentílico brasileiro, reduziu a educação primária obrigatória de 4 para 2 anos. Na Bahia, antes de sua viagem aos EUA, Anísio propôs uma reforma contrária à idealizada por Dória em São Paulo. Pois, para o pensador baiano, como contribui Carvalho (2003, p. 169), acarretou-se um dilema na educação nacional: “ensino primário incompleto para todos ou ensino integral para alguns” – o que era inaceitável para Anísio.

⁵⁷ No livro *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*, ao corroborar com as compreensões de Dewey e Walter Lippman, o educador brasileiro parece concordar com a visão de que uma grande nação é formada por uma diversidade de pequenos núcleos de sociedade – que, democraticamente falando, deveria ser também gerida por diversos núcleos administrativos públicos regionais (TEIXEIRA, 2007).

1994) como um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento, tendo como finalidade a maior capacidade de crescimento e desenvolvimento, não admitia a visão curativa moralizadora: não supunha um modelo já pronto a ser alcançado. Essa concepção de educação como vida e descoberta, e não como preparação ou conserto, impôs novas maneiras de organização cotidiana da experiência escolar e criou a necessidade de sua diversificação e ampliação.

E é desta forma que chego ao conceito de educação integral na obra de Anísio Teixeira, que será mais bem trabalhado a partir daqui; pois, as propostas educacionais anisianas surgiram como um contraponto ao processo de expansão de acesso à educação no Brasil, durante as primeiras décadas dos anos de 1900. Diante do contexto social em que se encontrava e das referências intelectuais que teve, as concepções de educação do pensador em questão foram pautadas em princípios de preparação para o trabalho, socialização e uma busca pela mais ampla a cultura. De acordo com Nunes (2010, p. 31), a escola sonhada por Anísio seria

Uma escola pública com um Ensino Básico de qualidade para todos, onde a pesquisa é assumida como componente do ensino, e em que os espaços e os tempos da educação sejam significativos para cada sujeito dentro dela. Uma escola bonita, moderna, integral em que o trabalho pedagógico apaixona e compromete professores e alunos. Uma escola que construa um solidário destino humano, histórico e social [...].

Mas apesar de seu pensamento guiar para compreensões de educação integral, vale destacar que este conceito poucas vezes foi utilizado na obra do educador. Como afirma Cavaliere (2010, p. 250), isso se deva “talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas⁵⁸, que [...] usaram abundantemente, durante os anos 1930, as expressões ‘homem integral’, ‘Estado integral’ e ‘educação integral’”.

Com seus ideais e percepções, Anísio realizou seu talvez maior projeto educacional,

⁵⁸ Corrente ou doutrina política que no Brasil se consolidou como uma vertente mais republicana de inspiração doutrinária social católica. O Integralismo brasileiro teve seu período de maior influência enquanto Getúlio Vargas esteve no poder pela primeira vez (entre 1930 e 1945). No que tange a educação Integralista, como nos comenta Cavaliere (2010), estes também tinham uma vertente de *educação integral* – o que denota novamente que esta concepção educacional pode apresentar diferentes vertentes políticas –, que, para a Ação Integralista Brasileira (AIB), “envolvia o Estado, a família e a religião, postos em sintonia pela escola, numa intensiva ação educativa” (Ibidem, p. 249) e, como esta vertente pretendia a criação de uma nova percepção filosófica e política no país, a escola tinha papel fundamental nesta ação. Assim, os documentos de doutrina “pregava que a educação escolar das massas não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. O movimento tinha como lema a educação integral para o homem integral” (ibidem, p. 249).

por meio do qual destaco mais evidentemente suas concepção de educação integral: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador⁵⁹. A instituição de ensino idealizada pelo educador era uma “escola destinada não *sòmente* a reproduzir a comunidade humana, mas de erguê-la a nível superior ao existente no país” (TEIXEIRA, 1962). Contando com um espaço de caráter bipartido entre escola-classe e escola-parque, a unidade escolar oferecia à criança um panorama da vida em sociedade. Se, na escola-classe, havia predominância do sentido preparatório da escola – atividades de “instrução intelectual” –, na escola-parque (como popularmente ficou conhecido o CECR), o previsto era um desenvolvimento de atividades de trabalho, educação física, artes e relações sociais – por meio de organizações infantis, lojas, clubes, etc. Desta forma, com sua grande diversificação de atividades, a escola estaria completa, visto que poderia fazer com que o aluno exercesse em sua totalidade o senso de ação e responsabilidade, ou seja, “preparação” e “execução” para a vida pública que não seria apenas um suplemento para a vida social da criança, mas que a guiaria à sociedade.

A jornada escolar diária em que o CECR atendia seus estudantes era equivalente a nove horas – originalmente entre 7h30min. e 16h30min. –, o que Anísio denominava de “semi-internato”. Tal jornada ampliada corresponderia atualmente ao que se denomina hoje por educação em tempo integral. Todo o conjunto projetado, quando pronto, estaria preparado para receber quatro mil alunos: em um dos turnos (da manhã, por exemplo), as crianças estariam distribuídas em quatro escolas-classe – com capacidade para quinhentas crianças, cada uma – e no grande pavilhão da escola-parque – para duas mil crianças⁶⁰ por turno –; no contraturno (da tarde, por exemplo), a inversão seria feita. Além dos citados edifícios, a estrutura do CECR contava ainda com os necessários prédios de administração e restaurante (CAVALIERE, 2000; 2010; DÓREA, 2013; TEIXEIRA, 1962).

Para Anísio, este conjunto faria lembrar uma “universidade infantil”, já que os alunos estariam, ao longo da jornada, distribuídos pelas edificações do centro. Todo esse macro espaço escolar idealizado pelo pensador brasileiro demonstra-me as inúmeras possibilidades de educação que a instituição de ensino poderia proporcionar aos seus alunos, pressupondo, desta forma, uma possibilidade de educação integral.

⁵⁹ A inauguração do CECR ocorreu em 1950, mas somente em 1964 suas instalações foram completamente terminadas (DÓRIA, 2013).

⁶⁰ Na escola-parque as crianças estariam distribuídas em sete setores: (i) pavilhão de trabalho, (ii) biblioteca, (iii) setor socializante, (iv) setor artístico, (v) pavilhão de educação física, (vi) teatro de arena e (vii) setor administrativo.

Ao propor uma longa jornada escolar diária nos centros integrados, Anísio deixou evidente a sua percepção de que a educação deveria ir para além das formas como se apresentava no início do século XX. Além disso, de acordo com Cavaliere (2010, p. 257), “o Centro era uma realização que simbolizava a posição de toda a obra teórica e prática de Anísio Teixeira, fazendo o papel de resistir ao que ele chamava de simplificação da escola pública” e, inspirado no pragmatismo americano, a escola idealizada pelo educador em questão compreendeu um amplo sentido político, sobretudo porque buscava superação do dualismo educacional vigente naquele momento histórico. Segundo Nunes (2010), o CECR foi uma reconhecida experiência de educação integral pioneira no Brasil, claro, no sentido de escola pública, do Estado, pois antes, lembremos, houve as escolas anarquistas durante a virada do século XIX e XX.

Reforçando a ideia de um sistema educacional plenamente democrático, segundo Teixeira (1962), o CECR poderia futuramente ainda ganhar novas estruturas que estariam aptas para servir de residência para 200 alunos:

*êste pavilhão de residência abrigará as crianças órfãs ou abandonadas, que exijam educação com internamento. Tais crianças participarão de tôdas as atividades escolares como as demais, residindo, entretanto, no próprio Centro. Espera-se que não se sintam, assim, segregadas, mas elevadas à categoria de hospedeiras das demais crianças, que o Centro recebe em regime de semi-internato. Quando possível, receberão elas encargos e responsabilidades na organização e distribuição das atividades do Centro, a fim de que possam ter plena consciência da confiança que merecem dos diretores e *professôres*.*

Tal ideia aclarava a preocupação de Anísio com aquelas crianças que representavam os *Capitães da Areia*⁶¹, que viviam às margens da sociedade brasileira. Mas tal orfanato nunca foi construído (DÓREA, 2013). De qualquer modo, o Centro ficou com a marca de ser a maior exemplificação do pensamento educacional anísiano posto em prática. Ou, como nas palavras de Tenório e Schelbauer (2007, p. 11), “a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro representou na prática, a realização do sonho de Anísio Teixeira por uma escola que oferecesse educação integral e também, as condições, segundo ele próprio afirmava, da recuperação da escola primária”.

Anísio Teixeira não deixava de ressaltar a importância da educação, pois, segundo o

⁶¹ Alusão feita ao romance *Capitães de Areia* do escritor baiano Jorge Amado – que teve a primeira publicação em 1937 – cujo enredo apresenta a vida de crianças órfãs de Salvador.

próprio, se escolas de qualidade eram fundamentais para os países mais desenvolvidos, para as nações subdesenvolvidas, esta necessidade era ainda mais latente, porque ele entendia que o investimento em educação é algo necessário para qualquer nação que desejasse crescer, uma vez que depositava nela a capacidade de promover a emancipação do ser humano, que, portanto, guiaria ao crescimento da nação (TENÓRIO; SCHELBAUER, 2007).

A um só tempo, o educador demonstrava também sua consciência perante as dificuldades de se elaborar em plenitude um projeto como o do CECR. O primeiro deles certamente seria o grande custo necessário para que pudessem ser construídas tais estruturas escolares, tanto que o próprio CECR demorou mais de uma década para que tivesse sua obra concluída. A segunda problemática, segundo o autor, seria ainda mais complexa, porque corresponderia a uma mudança na lógica cultural da sociedade, já que esta deveria estar para além da busca por aquisição de riquezas (TEIXEIRA, 1962). Isto se atribuiu, como colocou o próprio Anísio, a “toda a descrença generalizada de economistas e homens práticos na eficácia da escola para o processo de desenvolvimento. E daí a resistência à distribuição dos recursos necessários para a aceleração do processo educativo” (Ibidem).

Por fim, pode-se dizer que o pensamento educacional de Anísio acercava-se de princípios liberais. Além de o próprio movimento renovador da Escola Nova ser próximo desta vertente ideológica (CAVALIERE, 2002; 2010), como se pôde verificar, a proposta educacional (integral) anisiana promovia um preparo do indivíduo para o mundo do trabalho, de modo a contribuir com o desenvolvimento da nação, alvitando-a como economicamente justa. As formulações de Anísio Teixeira aqui expostas foram (e ainda são) de grande influência para uma concepção que parecia envolver as conceituações tanto de educação integral, quanto de educação em tempo integral. Elas estavam presentes ainda na matriz do pensamento de outro pensador da educação brasileira: Darcy Ribeiro (1922-1997).

Intelectual atuante principalmente na segunda metade dos anos de 1900, Darcy foi antropólogo, escritor e político. No que corresponde à educação, ao falar de Darcy Ribeiro, é quase que inevitável não se remeter aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que se consagrou como uma polêmica iniciativa de educação em tempo integral. Darcy creditava à educação a possibilidade de alavancar o desenvolvimento do país. Entendia, em contrapartida, que a escola brasileira era historicamente seletiva e elitista. Tais problemas dela vinham de antes mesmo da constituição da república, remontavam ao período da colonização. Ao mesmo tempo, bem como percebeu Anísio Teixeira, Darcy compreendia que ela, a escola, ainda nos

anos 1980, era mentirosa. E segundo ele, “um fator importante de nosso baixo rendimento escolar reside na exiguidade do tempo de atendimento que damos à criança” (RIBEIRO, 1986, p. 13). Nesta perspectiva, era uma escola que não ensinava, preparava, nem cuidava (BOMENY, 2009).

As percepções sociais de Darcy estiveram sempre ligadas à luta junto às pessoas de grupos sociais historicamente oprimidas no Brasil⁶². Com a educação não seria diferente. Para ele era preciso realizar altos investimentos na educação do povo. E quando se tornou vice-governador do estado do Rio de Janeiro⁶³, Darcy buscou executar seus ideais democráticos de educação por meio dos CIEPs. Tais centros foram projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer e edificadas no estado do Rio de Janeiro em meados da década de 1980⁶⁴, e início do decênio de 1990, por intermédio do Programa Especial de Educação (PEE)⁶⁵ (BOMENY, 2009; MAURÍCIO, 2004).

Segundo Gomes (2010), Darcy e Anísio Teixeira tinham uma relação de grande respeito. Para o primeiro, o “Dr. Anísio” era o grande filósofo da educação brasileira. Entretanto, como também destaca o autor, haviam divergências e convergências entre eles. Como trouxeram Cavaliere (2009) e Maurício (2004), em virtude de encontros entre os dois, as concepções educacionais de Darcy aproximaram-se das de Anísio, sobretudo no que corresponde à ocupação do tempo diário dos estudantes.

Segundo Maurício (2004, p. 40), o projeto dos CIEPs “baseou-se no diagnóstico feito por Darcy Ribeiro [...] de que a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade, enfermada de desigualdade e de descaso por sua população”. Em outros termos, ele acreditava que a escola pública brasileira ainda não poderia ser compreendida como “pública”, pois, como já dito, ainda era excludente, elitista e seletiva, além de exigir que as crianças pobres tivessem o mesmo rendimento que as de classe média.

⁶² Em entrevista, Darcy discursou: “Eu lutei pela reforma agrária. Eu estou defendendo os índios. Eu estou defendendo a educação primária pra todo o povo. Eu tentei várias coisas e nada deu certo. Agora, o importante é o seguinte: eu tenho certo orgulho. Não do fracasso, mas de ter estado sempre ao lado dos fracassados. O que não gostaria era de estar ao lado dos vencedores” (RIBEIRO *apud*. A CORAGEM, 2013). Esta fala denota a preocupação comentada no texto.

⁶³ Entre os anos de 1983 e 1987, durante o mandato de Leonel Brizola.

⁶⁴ O Primeiro prédio dos Cieps foi inaugurado em 1985 com o nome de Tancredo Neves – presidente falecido naquele ano –, situado no bairro do Catete, zona sul da cidade do Rio de Janeiro (CAVALIERE; COELHO, 2003; 2013; MAURÍCIO, 2004).

⁶⁵ O Plano em questão foi desenvolvido em duas versões: I e II, relativos aos dois governos de Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro nos anos de 1983 a 1986 e de 1991 a 1994, respectivamente.

O que o pensamento educacional de Darcy evidenciava é que uma instituição de ensino de assistência integral, como o CIEP, seria uma escola como qualquer outra existente em um bairro de um país desenvolvido (BOMENY, 2009). Esta escola possibilitaria uma educação que, além dos estudos, abrangia formação corporal, arte, trabalho e socialização, e aproximava-se da compreensão aqui trabalhada de educação integral – mesmo que o pensador não trate ou usufrua do conceito em questão – possibilitada pelo espaço escolar idealizado na edificação dos CIEPs – que contemplava quadras poliesportivas, bibliotecas, espaços para animações culturais, salas com vídeos, entre outros espaços (CAVALIERE; COELHO, 2013; MAURÍCIO, 2004).

A integralidade na assistência escolar proposta por Darcy Ribeiro para o PEE, assim como nos ideais de Anísio Teixeira, vinculava-se como proposta de oposição às críticas que o próprio Darcy fazia da perceptível realidade educacional daquele momento histórico. O projeto base dos CIEPs abarcava a edificação de três construções: (i) o Prédio Principal, com refeitório, cozinha, centro médico, salas de aula, auditório, salas especiais (de estudo dirigido e demais atividades), terraço para atividades, pátio coberto (chamado de “recreio coberto”) e espaço administrativo; (ii) o salão Polivalente contava com vestiários e depósito de materiais, além do ginásio polivalente com arquibancada; (iii) e a Biblioteca que, sobre ela contava com residência para 12 crianças que poderiam morar na escola em caso de necessidade (RIBEIRO, 1986). Deste modo, as unidades escolares tinham toda uma infraestrutura que permitia não apenas a permanência dos educandos nestas em jornada diária ampliada, como também ofertava uma possibilidade de integração maior entre esta escola e a sociedade. Conforme o próprio Darcy apresentou:

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos sociais mais pobres, o CIEP compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o Ciep fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o Ciep proporciona a todos eles assistência médica e odontológica (RIBEIRO, 1986, p. 47-48).

Como salientam Coelho (2009) e Bomeny (2009), ainda quanto às concepções estruturais das unidades escolares, Darcy Ribeiro parecia divergir em alguns momentos do pensamento de Anísio. Como apresentei, Anísio defendia um modelo pedagógico

implementado com um caráter bipartido do espaço escolar (escolas-parque e escolas-classe). Já Darcy buscou incorporar aos CIEPs a concepção de que aquele espaço escolar deveria congrega toda a formação dos educandos, além de avançar por uma concepção de educação político-sociológica (BOMENY, 2009). Ainda assim, como mostra Maurício (2004), é possível afirmar que a fundamentação conceitual do projeto dos CIEPs era oriunda das argumentações de Anísio Teixeira.

Com relação à integralidade na assistência do projeto dos CIEPs brevemente comentada acima, a aproximação do pensamento de Darcy Ribeiro com o de Anísio Teixeira se mostra mais latente, pois ambos demonstravam suas intenções para com as classes mais desfavorecidas na sociedade brasileira, visto que

O escopo do projeto [em questão] excedia em muito a formalidade da escolarização. O Programa Especial de Educação (PEE) no Estado do Rio de Janeiro, de amplitude incomum para a época e de alcance bem maior do que os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), acabou completamente identificado com estes. Foi, em seu desenho original, um esforço concentrado de Estado para levar o social para dentro da escola (BOMENY, 2009, 114).

O que se pode compreender com isso é que a integralidade na assistência na proposta de Darcy Ribeiro, que foi criticada⁶⁶ em alguns aspectos, inicialmente teve de fato suas ações voltadas a camadas da população de mais baixa renda. No entendimento do próprio Darcy Ribeiro (1986, p. 50), “somente oferecendo um tratamento diferenciado aos alunos é que será possível erradicar o fenômeno indesejável da repetência e do baixo nível de aprendizagem”. Deste modo se pode compreender, como traz Bomeny (2009), que a estratégia dos CIEPs como escola pública e para todos em tempo integral era uma ferramenta necessária para aproximar as classes menos favorecidas de privilégios que antes eram apenas das classes de elite, acercando-se, assim, da redenção democrática brasileira – comentada anteriormente. Embora tenham inicialmente os CIEPs sido edificados em locais onde a vulnerabilidade social

⁶⁶ Em seu estudo, Maurício (2004) apresenta críticas e aspectos positivos realizados ao projeto que deu vida aos CIEPs. Sobre a primeira vertente, autora elencou três constantes críticas que correspondiam ao: (i) populismo do projeto, pautados em aspectos que aproximavam tal projeto do escolanovista (e liberal) e por diversos CIEPs terem sido inaugurados na proximidade de eleições; (ii) inviabilidade da universalização das escolas de horário integral, visto que os altos custos do projeto inviabilizariam sua universalização – além da compreensão de que o horário integral diário não necessariamente garantiria ótimo funcionamento da escola – e; (iii) a função da escola, que parecia focalizada na socialização e deixar de lado a instrução de mínimos necessários. Mas, para além destas críticas, a autora ressalta também que há três grandes pontos de consonância na aceitação referido projeto, a saber: (i) aprovação deste projeto pelos pais e entusiasmo das comunidades; (ii) a jornada ampliada do professor numa só escola, que possibilitaria intervalos para estudos, planejamento e preparação de materiais didáticos, por exemplo ; (ii) os debates sobre a causa escola pública suscitados pela implementação do projeto (MAURÍCIO, 2004).

era mais latente, o projeto estava para além desses espaços. Carecia de uma continuidade não verificada em governos posteriores. O que ocorreu, na verdade, foi o oposto: um abandono do projeto estadual dos CIEPs (CAVALIERE; COELHO, 2013). Para Darcy, o projeto em questão não pretendia atender

a todos em curto espaço de tempo, mas sim, a médio e longo prazos, fazer de sua existência um *padrão* capaz de modificar para melhor toda a rede regular de ensino. Mais de 100 escolas convencionais já estão sendo encaminhadas para se transformarem também em CIEPs, isto é, em escolas de boa qualidade e de horário integral. o objetivo final é que, verificando a viabilidade econômica, política e pedagógica dos CIEPs, os governantes se vejam mobilizados pela própria educação a criar as condições materiais e administrativas para transformar *todas as Escolas Públicas* em CIEPs (RIBEIRO, 1986, p. 43).

Com relação ao tempo integral nos CIEPs, embasada em Cavaliere (s/d.) – que comentava O Livro dos CIEPs –, Maurício (2004, p. 43) argumenta:

O horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem, e se diferencia de um semi-internato por ter justificativa estritamente pedagógica: a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão. O currículo apresenta diferentes origens filosóficas, refletindo as diversidades do pensamento educacional brasileiro.

Este tempo deveria ser ocupado de forma que a criança sentisse prazer em estar na escola. Por isso atividades lúdicas eram incentivadas. A interdisciplinaridade, por sua vez, era outro elemento importante presente no projeto dos CIEPs. Com ela, as disciplinas teriam um diálogo. Além das atividades complementares, dentre as disciplinas dos CIEPs estavam os eixos: (i) Comunicação e Expressão, que compreendia Língua portuguesa, Educação Artística e Educação Física; (ii) Ciências, abarcando Iniciação à Ciência, Ciências Físicas e Biológicas e Programa de Saúde e Matemática; e (iii) Estudos Sociais, que envolvia História, Geografia, Integração Social, Educação Moral e Cívica e OSPB (Organização Social e Política Brasileira). Havia ainda a chamada Parte Diversificada, que englobava o Ensino Religioso⁶⁷, Língua Estrangeira e Formação Especial (RIBEIRO, 1986).

Para a interdisciplinaridade pretendida, a linguagem assumia uma função fundamental

⁶⁷ Vale o destaque de que Moral e Cívica e OSPB era disciplina obrigatória e o Ensino Religioso era facultativo, de acordo com a Lei 5.692 de 1971, ainda vigente naquele momento e cunhada durante o período de regime militar no Brasil.

de (literalmente) diálogo entre as disciplinas e o próprio conhecimento que os alunos carregam consigo. Com isso, o intuito era de utilizar a linguagem que os alunos já têm quando chegam à escola e dar-lhes subsídios da normal culta, de modo que, socialmente, ele pudesse colocar-se. O que não significava a *abominação* da linguagem coloquial levada pelas crianças; em oposto, pois a valorização da linguagem e também e todo o conhecimento cultural prévio do aluno era de grande relevância e merecia, portanto, ser valorizado, o que também não significa que o conhecimento dialogado na escola deveria limitar-se a estes frutos do cotidiano, pois a ciência ocupava igualmente um lugar de destaque (RIBEIRO, 1986).

Embora o projeto educacional de Darcy Ribeiro tenha se aproximado, de certo modo, do ideário pedagógico de Anísio Teixeira e, por conseguinte, de percepções escolanovistas (GOMES, 2010; MAURÍCIO, 2003, 2004), a filosofia social darcyniana em alguns aspectos parecia voltar-se a perspectivas ligadas aos ideários comunistas/marxistas, no que corresponde a elevação social das classes mais oprimidas, por exemplo, bem como também em alguns escritos publicados pelo autor⁶⁸, e de referências adotadas n’*O Livro dos CIEPs*. Além disso, durante a juventude, Darcy militou pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB)⁶⁹. Portanto, não me parece ser prudente afirmar A ou B sobre Darcy, pois ele próprio não se identificava com determinados rótulos, preferindo ser “plural” (GOMES, 2010; RIBEIRO, 2011).

Mesmo que nos projetos dos CIEPs e do CECR se percebam algumas divergências e nem plena aceitação dos estudiosos da educação – como apresentado por Maurício (2003) –, ambos foram importantes para o pensamento educacional brasileiro, principalmente no que diz respeito à educação integral em tempo integral. Além de suas concepções, os projetos em questão se destacam por terem sido implementados em um momento histórico em que a iniciativa voltada às populações mais pobres não era algo comum. Portanto, concebo que tais projetos perspectivavam inicialmente um maior atendimento das classes sociais historicamente “postas de lado” pelo poder público - como comentado ao longo dessa seção -, o que não significa dizer, porém, que eram projetos apenas “para pobres”; em oposto, tais projetos viam nestas camadas desfavorecidas o ponto de partida para um planejamento escolar mais amplo. Ou seja, destaca-se nos projetos e pensamentos dos dois autores a clara

⁶⁸Referência feita ao livro *O Processo Civilizatório*, de Darcy Ribeiro, publicado originalmente em 1968 e destacado por Ribeiro (2011) denotar percepções marxistas no pensamento darcyniano.

⁶⁹ O partido surgido em 1922, até 1962, manteve o nome de Partido Comunista do Brasil. Mas por sugestão do próprio Darcy Ribeiro em conferência nacional da própria organização passou a ter o nome apresentado no texto.

preocupação com a urgência de se alcançar, a partir da educação, estruturas de sociedades democráticas, no que se refere ao acesso à educação, já que eram projetos não apenas para as citadas camadas mais pobres, mas que, conforme idealizaram, gradativamente, deveriam serem levados a toda a população.

Por fim, outra grande contribuição pedagógica dos pensamentos anisiano e darcyniano foram as reflexões acerca da jornada diária integral da escola, fato perceptível na quantidade de estudos acadêmicos que nos dias de hoje tratam do assunto e tomam os pensamentos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro como base. Tais reflexões se tornam importantes para as pretensões aqui desejadas, pois além de compreenderem uma educação estimuladora do desenvolvimento de múltiplas potencialidades dos indivíduos – educação integral –, também pela própria concepção de educação em tempo integral.

Como contribui Coelho (2009), pensar uma educação integral não atrelada ao tempo integral seria algo extremamente complicado. Se a educação integral se propõe a ofertar um processo de formação humana estimuladora de múltiplas potencialidades do educando, fico em acordo com a autora, pois pensar em fazer isso com 4 ou 5 horas diárias, por exemplo, seria algo realmente difícil. O tempo é elemento fundamental para a elaboração de atividades – pedagogicamente guiadas ou não –, de modo que, ao longo de todo o período escolar (não apenas anual, mas de toda a vida escolar do aluno), se possa estimular ao máximo as potencialidades possíveis destes educandos – respeitando suas faixas etárias e aspectos pessoais –, interligando-as sob o foco desta integralidade. Por isso é importante que o tempo diário de permanência do aluno na escola ou sob responsabilidade dela não se contabilize pelos mínimos estabelecidos por lei, mas que se busque alarga-los gradativamente. A escola não pode basear-se em 50 minutos de um pouco somado a mais 50 de outro pouco, pois assim estará apenas (com permissão da redundância) fragmentando fragmentos de conhecimentos.

Além disso, novamente de acordo com as análises de Coelho (2009, p. 93), se pode inferir também que “a extensão do horário deve construir o tempo qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-aluno”, qualidade esta que deve, claro, estar em diálogo com o projeto realizado pela escola, sendo executado dentro ou fora dela, desde que se tenha uma “intencionalidade formativo-educativa” unida aos planejamentos dos professores (Ibidem). Deste modo, chego ao conceito de *educação integral e(m) tempo integral*, que continuará a ser debatido mais adiante.

2.3. O pensamento socialista na educação brasileira pelas perspectivas de Lemme, Freire e Saviani: possíveis aproximações ao conceito de educação integral?

Como já dito anteriormente, o pensamento pedagógico brasileiro começou a se fortalecer apenas no final do século XIX. A partir da década de 1930, diversos pensadores se destacaram no cenário educacional do país. As ideias acolhidas por eles também tiveram as devidas influências de estudos ou reflexões filosóficas realizadas no exterior e que, dialogando com a realidade brasileira, instauraram tendências pedagógicas no país. O objetivo desta seção é justamente destacar três autores que se pautaram na vertente socialista para embasarem suas reflexões: Paschoal Lemme, Paulo Freire e Dermeval Saviani, que correspondem a três gerações diferentes de educadores. Apesar do termo educação integral não ter sido usado claramente, sobretudo pelos dois últimos pensadores, acredito ser possível fazer algumas aproximações, pois eles trouxeram inegáveis contribuições para as reflexões pedagógicas brasileiras; assim, pretendo realizar possíveis aproximações desses autores com as pretendidas concepções de educação integral.

Começo estas reflexões com o redator do *Manifesto dos Inspetores*, o professor Paschoal Lemme (1904-1997). Em seu tempo, ele participou efetivamente da política educacional brasileira, chegando inclusive a assumir cargos administrativos, fato este que não o afastou de críticas à própria não eficiência governamental no campo da educação. Lemme foi, na verdade, o primeiro dos educadores da renovação educacional brasileira da primeira metade do século XX que se posicionou como de esquerda e marxista (FÁVERO, 2004).

Como militante por uma escola pública e de qualidade, o professor entendia que era necessário consolidar um sistema escolar universalizado e que este fosse de fato laico, gratuito e para todos, o que não havia sido concretizado no país – e que nos dias de hoje também lutamos para consolidar plenamente. Militava ainda por uma educação secundária e maior alcance ao ensino superior, onde o poder público fizesse jus aos impostos que o próprio cobrava.

Paschoal defendia tais ideais ao perceber que a história da educação brasileira se apresentava ainda próxima à da época do colonialismo, ou seja, voltada às elites e, em certo modo, com uma íntima ligação com a religiosidade católica. Por outro lado, compreendia que a instituição que melhor representava as famílias deveria ser o governo e não qualquer moral religiosa. Deste modo, a escola pública deveria ser laica, visto que não seria o espaço para a

moralização religiosa. Para ele, a diferença entre as escolas públicas de seu tempo para as coloniais é que as segundas, para as camadas que atendiam, eram iguais, mas as primeiras eram desiguais e, da mesma forma, atendiam a uma clientela não condizente com a necessidade da população brasileira. Fazendo defesa da escola pública, Lemme (1961, p. 49) discorreu:

A instrução pública é uma conquista irreversível da história, que deve ser sempre e cada vez mais ampliada e não restringida ou ameaçada por manobras sectárias obscurantistas medievais; a instrução pública gratuita é dever do Estado democrático moderno e direito do cidadão que paga impostos e que precisa ser formada para a cidadania e para a vida profissional, sem seu próprio benefício e da comunidade; a instrução pública não pode, por isso mesmo, ser objeto de negócio.

Com esse fragmento é possível identificar a aproximação de Paschoal com os ideais do Manifesto dos Inspetores⁷⁰ e a defesa afirmada no Manifesto dos Educadores (no qual contribuiu significativamente). Apesar de ter tido como referencial ideológico o marxismo e ser militante de esquerda, pelo PCB, o professor não negava também sua participação – como signatário – do Manifesto dos Pioneiros, que, como já comentado, carregava consigo um viés liberal. Não é ilógico deduzir que isso se devia pelo entendimento que Lemme tinha de que, independente da vertente ideológica ou partidária seguida, os educadores deviam constituir-se numa unidade pela mútua luta por uma educação democrática.

Retornando às concepções educacionais de Lemme, além de militar por uma escola pública de qualidade e igual para todos, os fundamentos educativos deste pensador contavam ainda com outros elementos. Estes foram expostos em *Alguns princípios de uma educação verdadeiramente democrática*, documento elaborado pelo próprio Paschoal como sugestão apresentada à Federação Internacional Sindical de Ensino (FISE), em 1958 (FÁVERO, 2004).

Nesses princípios, encontra-se a percepção de que “uma educação democrática deve objetivar o desenvolvimento harmonioso das potencialidades do indivíduo, físicas, intelectuais, estéticas e morais” (LEMME, 1961, p. 148). Destaco aí uma aproximação de uma perspectiva de formação integral do indivíduo quando o professor compreende que o ser humano deve ser formado não para determinados fins – como um indivíduo formado para cumprir determinada e restrita execução de trabalho –, mas este deve, em seu processo de

⁷⁰ Por ter sido escrito pelo próprio Paschoal Lemme, o Manifesto dos Inspetores carregou parte dos ideais do professor. Por isso, fazer a leitura do Manifesto de 1934 é também ler parte das concepções educacionais de Lemme.

formação, ter desenvolvidas suas potencialidades humanas, de modo que pudesse pensar e vivenciar coletivamente a sociedade a sua volta. Por isso, a educação democrática é aquela que forma o indivíduo inteiramente livre de qualquer tipo de concepção de dominação. Além disso, é também fundamental estar presente todo o “patrimônio artístico acumulado pela humanidade” (Ibidem, p. 148) e um conteúdo basicamente científico.

Estes princípios seriam fundamentais para uma formação pautada na chamada educação democrática e progressista, pois estaria imbuída não de aspectos quantitativos, como as que vinham sendo propostas naquele tempo – e me parece que nos dias de hoje também –, mas de valores qualitativos (Ibidem).

Em outro escrito, Lemme (2004) ressaltou a importância da história para o desenvolvimento de seus princípios educacionais. Entendia que haviam três maneiras de estudar história. A primeira delas, a religiosa, é a que se refere à história da humanidade “pronta”, apesar do livre arbítrio dos homens, cuja máxima é *Deus escreve certo por linhas tortas*, “que acabarão um dia num ‘fim direito’: a integração de todas as almas no seio do Criador” (Ibidem, p. 122). A segunda maneira encara a história humana no curso de acaso de ação e reação dos seus fatos no decorrer de seu desenvolvimento, de forma não crítica. Isto é, entende que a história é formada por acontecimentos isolados, sem interdependência umas das outras, não necessariamente considerando aspectos culturais ou de construções civilizatórias, embasado nas visões/destaques de figuras pontuais – heróis, santos, líderes políticos, guerreiros, etc. – que guiam, portanto, à reflexão de causa e efeito no fluxo histórico. Por fim, a terceira forma de pensar o ensino da história nega as duas primeiras; é a que pode e deve ser entendida como a história científica, pois nela entende-se que para saber ler o presente é necessário compreender o passado. Para o pensador, a história da humanidade é um complexo processo contínuo, de gradativa influência na história do presente (LEMME, 2005). Deste modo, essa importância do estudo científico se inscreve na perspectiva de que ele “será a chave não somente para a compreensão e a interpretação da vida do homem em sociedade, no passado e no presente, como também para a direção do processo de transformação inelutável das sociedades humanas” (Ibidem, p. 124).

Pautados nos princípios da história científica, no desenvolvimento pleno das potencialidades humanas (físicas, intelectuais, morais e estéticas) e na educação escolar igualmente desposta a todos, sem distinções, seria possível pensarem uma educação progressista e democrática na compreensão de Paschoal Lemme. Porém, é pertinente destacar

novamente a ressalva feita pelo autor em diversos escritos e que se tornou sua máxima: “somente quando alcançarmos um regime verdadeiramente democrático é que se criarão as condições para que possa florescer uma educação democrática, na qual prevaleça o preceito fundamental da democracia que é a igualdade de oportunidades para todos”. (LEME, 2005, p. 178).

Durante certo tempo, Paschoal Lemme foi um professor extremamente dedicado à causa da educação. Entretanto, foi mantido “ofuscado” pelos seus ideais marxistas, que ainda não haviam se consolidado com força no campo educacional brasileiro, e que acabaram colocando-o afastado daqueles intelectuais de seu tempo – tais como Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, os chamados “Cardeais da Educação” –; seus livros, por exemplo, foram praticamente todos lançados por editoras ligadas ao PCB ou financiados pelo próprio professor e não foram posteriormente reeditados. Apenas nas últimas décadas dos anos 1900 sua obra passou a ganhar mais espaço no campo educacional. De acordo com Brandão (2010, p. 24), para o próprio Paschoal Lemme,

a sua produção escrita ter sido pouco divulgada, no campo da educação, era um “fato absolutamente natural” que jamais afetou a admiração e o empenho em trabalhar com aqueles educadores que se esforçaram por comprometer o estado com a democratização das oportunidades escolares, até aquela época basicamente restrita às camadas médias e às elites.

Todo o “silêncio” sobre os estudos de Paschoal revelam, porém, o passo à frente que dava este pensador em relação à educação de seu tempo; ele foi, como já dito, o primeiro pensador brasileiro no campo da educação a estreitar-se com perspectivas marxistas. Paraphraseando Brandão (2010), estes pensamentos não coadunavam com as perspectivas educacionais de seu tempo; sua percepção de democratização social para que se pudesse democratizar a escola – ou dito de outra forma, a não existência de uma educação democrática sem uma sociedade democrática – denotava esta compreensão. E é justamente este o ponto de aproximação possível entre seus ideais e a concepção de educação integral, pois pensa-la sem idealizar também sua democratização seria algo não condizente com os princípios sociais que deram origem a esta educação integral como se concebe modernamente, pois se almeja a consolidação de uma sociedade onde todos são, independentes de suas origem étnicas, sociais ou religiosas, humanos e tratados igualitariamente.

Voltemos agora as atenções às análises da chamada educação problematizadora,

formulada pelo pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire⁷¹ (1921-1997). Atuante durante a segunda metade do século XX, este pensador por toda sua vida dedicou-se às questões pedagógicas. As contribuições do pensamento freiriano apontam certos elementos enriquecedores ao debate realizado no presente texto. De fato, grande parte de suas reflexões voltou-se à educação de adultos e à educação popular. Contudo, de acordo com Fávero (2011), suas contribuições filosóficas para a educação ultrapassaram as barreiras desta modalidade educacional e abarca uma concepção geral de educação, pois o fundamento da filosofia freiriana é o ser humano inacabado, com vontade de ser mais.

Em alguns de seus escritos, Freire (1981; 2010; 2011b; 2014) apresentou seus conceitos de educação bancária (ou ensino bancário), em que o educando seria uma caixa vazia na qual o educador depositaria um “falso saber”; e, em contraposição a este “bancarismo”, ele pensou na educação problematizadora, na qual “os educandos [vão] desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (Idem, 2014, p. 102).

A educação problematizadora seria revolucionária, fruto de uma radicalização. Consistiria não apenas numa conceituação de “educação questionadora”, mas um avançar também sobre a mesma, já que o ideal em questão seria uma visão ampliada de mundo por parte dos educandos. Para o próprio Freire (2014, p. 102), a educação problematizadora “não aceitando um presente ‘bem-comportado’, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária”. Portanto, as reflexões do pensador apontam para uma educação como prática da liberdade. Esta deixaria de entender o indivíduo solto do mundo, negando a compreensão de um mundo ausente dos homens e, por conseguinte, ciente de sua historicidade e influência não abstrata na realidade posta (Idem, 2011b; 2014).

Diante disso, Freire (1981; 2010; 2011c; 2014) aponta o “diálogo” como fundamental às suas concepções educacionais. Para o pensador, a linguagem (ou a palavra) é crucial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Este “diálogo” partiria da situação

⁷¹ Por muitas vezes Paulo Freire é concebido como um humanista. O próprio autor, em alguns momentos, destacou não gostar de identificar-se com vertente de pensamento “A ou B”. Entretanto, o pensamento freiriano foi posto aqui como próximo de concepções socialistas porque em seu exílio no Chile durante a década de 1960, Freire teve contato com estudos de linha marxista, tendo escrito, posteriormente, a *Pedagogia do Oprimido* (1968), um dos principais livros do autor e um dos mais profundamente explorados nesse estudo.

concreta do educando, problematizando as circunstâncias pelas quais se entende que determinado elemento é aquilo que se diz. Por isso, na obra de Freire (2010; 2014) se mostra imprescindível o avançar sobre a relação bancária entre professor e aluno; mostra-se necessário uma legítima relação dialógica entre educador-educando, uma vez que o educador aprende da mesma forma e ao mesmo tempo em que o educando:

ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática 'bancária', são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 2014, p. 96).

Freire (2014) corroborava ainda com a ideia de que o homem é um ser inacabado. E enquanto pensante, ele se compreende desta forma (incompleto). Logo, o processo pedagógico deveria se realizar de forma além de questionadora, investigadora, a partir da realidade próxima ao educando, pois, entendendo que o mundo é engendrado por inúmeras contradições, Freire (2007, p. 42) discorreu que “é descobrindo a incoerência em que caímos que, se realmente humildes e comprometidos com sermos coerentes, avançamos no sentido de diminuir a incoerência”. A percepção da realidade ou, conforme conceitua o autor com “situações limite” geraria os “atos-limites” (FREIRE, 2014).

Como apontam Fischman e Diaz (2013), não se pode encontrar certeza nas fundamentações filosóficas das formulações freireanas – o que gera algumas críticas à sua obra –. Contudo, a leitura de Paulo Freire me permitiu identificar que em suas reflexões, o pensador utilizou como base algumas fundamentações marxistas. Fischman e Diaz (2013) apresentam algumas aproximações de Freire com o marxismo, enquanto Fávero (2011) comenta que foram os contatos que o pensador realizou durante seu exílio⁷² que lhe permitiram um “mergulho na literatura marxista” (Ibidem, p. 4), resultando em escritos como os livros *Pedagogia do oprimido*, *Extensão ou comunicação?* e *Ação cultural para a liberdade*⁷³.

Independente da vertente filosófica em que se pautava Paulo Freire, com sua formulação de educação problematizadora, ele pareceu guiar-se a concepções de educação integral – ainda que isto não apareça de forma literal nas obras deste pensador – à medida que

⁷² Paulo Freire esteve em exílio na Bolívia e entre 1964 e 1969, esteve exilado no Chile. Sobre este segundo que Fávero (2011) comenta que Freire recebeu influências de escritas marxistas.

⁷³ A escrita de *Pedagogia do Oprimido* e *Extensão ou Comunicação?* ocorreram em 1968. Já *Ação Cultural para a Liberdade* foi uma coletânea de textos escritos pelo autor entre 1968 e 1974.

suas percepções e ideais pedagógicos guiavam-se para uma educação ampliada e contínua ao longo da vida dos sujeitos, eternamente aprendizes do mundo, onde educadores-educandos eram agentes e coagentes deste processo educativo. Portanto, a linguagem (o diálogo, a palavra) aparece(m) como fundamental(is) para a perspectiva problematizadora, que propunha uma macro visão de mundo, e, conseqüentemente, investigadora desta realidade historicamente estabelecida e continuamente mutante.

Há pouco mais de trinta anos, outra tendência pedagógica vem se fortificando no cenário educacional brasileiro: a pedagogia histórico-crítica. Concebida por Dermeval Saviani (1943-) a partir dos anos de 1980, esta proposta educacional fundamentada em concepções sociais marxistas, fortifica o debate educacional com muitos outros pensadores brasileiros (SAVIANI, 2012c; 2014). Constitui-se num pensamento pedagógico que se coloca além do pensamento de adaptar-se a realidade já existente e objetiva uma transformação dela. Conforme Duarte (2013, p. 25), tal busca se dá ao

analisar o movimento e as contradições da realidade de maneira a conhecer as possibilidades de transformação e estabelecer estratégias de condução dessa transformação em direção à concretização daquela que, entre as alternativas possíveis, seja a melhor para os seres humanos.

As concepções relativas à pedagogia histórico-crítica são oriundas de um momento em que as reflexões políticas e educacionais dividiam-se entre entusiastas de concepções escolanovistas e de teóricos crítico-reprodutivistas. Nesta conjuntura, Saviani (1989; 2012c) apontou que as concepções escolanovistas corroboraram para um maior fortalecimento da dominação das classes dominantes – burguesas; já as leituras de mundo dos teóricos crítico-reprodutivistas, apesar de terem sido eficientes em suas percepções, focaram-se nestas críticas e acabaram não percebendo a escola de modo dialético. E é neste contexto que surge a tendência educacional posteriormente denominada de pedagogia histórico-crítica.

Como já trouxe neste estudo, a concepção marxista aponta que o trabalho material é fundamento essencial do ser humano; é por meio dele que o homem adapta a natureza a si e faz desse um ser genérico. A natureza do homem é produzir para ele a sua natureza. Já a natureza da educação é produzir justamente a humanidade – que é histórica e coletivamente produzida pela sociedade humana – através do contato íntimo e inseparável de professor e aluno, já que a aula é “produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)” (SAVIANI, 2012c, p. 12). De acordo com Duarte (2012a, p. 52),

o conceito de trabalho educativo de Saviani situa-se numa perspectiva que supera a opção entre a essência humana abstrata e a existência empírica. A essência abstrata é recusada na medida em que a humanidade, as forças essenciais humanas, é concebida como cultura humana objetiva e socialmente existente, como produto da atividade histórica dos seres humanos. Produzir nos indivíduos singulares ‘a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens’ significa produzir a apropriação, pelos indivíduos, das forças essenciais humanas objetivadas historicamente. [...] Saviani, ao adotar a referência da formação do indivíduo como membro da espécie humana (ou gênero humano), está estabelecendo como um dos valores fundamentais da educação o desenvolvimento do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho.

Neste processo de intensa produção de saber, a percepção de Saviani (1989; 2012c; 2014) aponta que há a necessidade de que saberes sejam transmitidos sistematicamente. Em tal produção de trabalho não-material, a natureza dessa escola guia-a para que utilize “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, entre outros para a realização de sua função, que é a de sistematizar e socializar os saberes objetivos produzidos e acumulados pela humanidade” (SAVIANI, 2014, p. 124). Justo daí vem à compreensão de que o ser humano é um ser histórico; fruto e construtor dela, pois, somente com a síntese⁷⁴ de certos conhecimentos adquiridos pelos seres humanos ao longo da história que as classes oprimidas no cenário social capitalista – ou seja, as classes proletárias – poderão ascender contra a privatização dos meios de produção (Ibidem).

Desta forma, a pedagogia histórico-crítica indica não apenas uma percepção de heterogeneidade no início de um trabalho educativo (escolar), mas também a de um resultado homogêneo a ser alcançado nesse trabalho. Isto corresponde a dizer que a partir do momento da *catarse*⁷⁵ “que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da *síncrese*⁷⁶ à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de

⁷⁴ A síntese corresponde ao momento em que o educando compreende e tem clareza sobre o mundo e das partes que o consolidam. De acordo com Saviani (1989), o professor está nesse momento de síntese, porque esta ação carece de certa articulação entre os conhecimentos e experiências através da prática social, “porém, tal síntese é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, se não de forma precária” (SAVIANI, 1989, p. 80).

⁷⁵ Este conceito é oriundo das reflexões de Antonio Gramsci e é incorporada ao quarto momento do desenvolvimento da proposta pedagógica histórico-crítica. Segundo Saviani (1989, p. 81), “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação”. Em outras palavras, é o momento em que o educando assimila o conhecimento transmitido e formula-o de modo a agir de forma ativa na realidade social.

⁷⁶ Diferente da síntese, o momento sincrético é presente nos alunos no início do trabalho pedagógico de fundamentação histórico-crítica. Corresponde a uma impossibilidade de articulação da experiência pedagógica na prática social no “ponto de partida”, pois, neste momento “está tudo mais ou menos caótico, mais ou menos confuso. Não se tem clareza dos elementos que consistem a totalidade” (SAVIANI, 2012c, p. 124).

expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (SAVIANI, 1989, p. 82).

A escola, por sua vez, deveria ser peça fundamental para a consolidação desta pedagogia histórico-crítica, visto que, desde sua origem ela é elemento-chave na transmissão de conhecimentos elaborados que vieram a contribuir no desenvolvimento da humanidade. Em outras palavras, a escola é local onde circula tal conhecimento elaborado, sistematizado, o conhecimento científico e não o conhecimento espontâneo, cotidiano, fragmentado ou de senso comum (SAVIANI, 2014). É corroborando com a defesa do espaço escolar, realizada por Saviani, que destaco duas passagens do autor:

a escola tem uma função específica, educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (Idem, 1989b, p. 30).

a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação. Como a escola é uma forma mais desenvolvida, porque sistemática, elaborada, então a partir dela é possível compreender a educação; mas o inverso já não é possível. Tudo isso põe em evidência a importância da escola. [...] Se essa corrente pedagógica entende que a escola é um elemento chave, isso se deve a uma razão objetiva decorrente da análise do desenvolvimento histórico da humanidade (Idem, 2014, p. 28).

Quanto à sistematização propriamente dita desta proposta pedagógica, Saviani (1989; 2014) sugere cinco momentos fundamentais para sua efetivação, a saber: (i) a prática social, na qual professores e alunos a percebem e se compreendem no contexto; (ii) a problematização, que corresponde a detecção dos problemas que precisam ser resolvidos no âmbito social; (iii) a instrumentalização, que trata-se da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a equalização dos problemas postos a partir da vivência social; (iv) a catarse, que é a efetiva aquisição da instrumentalização cultural, entendidas agora como ativas na transformação social; e (v) a prática social novamente, nos quais os alunos alcançam o nível sintético que haviam alcançado anteriormente os professores. Esta proposta educacional imbricada com as proposições conjunturais da sociedade, não poderia ter por finalidade, senão, o próprio meio social, à medida que este é também o ponto de partida, o que quer dizer que este âmbito social simultaneamente é e não é o mesmo em ambos os momentos: “é a mesma porque é a prática social global, na qual nós estamos inseridos; mas não é a mesma do ponto de vista qualitativo, porque a qualidade da intervenção agora é outra, já que é mediada por aqueles instrumentos que a educação permitiu que fossem incorporados”

(SAVIANI, 2014, p. 31).

A proposta da pedagogia histórico-crítica, já em suas origens, apontava desafios que esta enfrentaria para que pudesse vir a se concretizar. Um deles é o problema da não consolidação de um sistema nacional de educação. No caso brasileiro, até os dias de hoje, não se consolidou um único sistema educacional, o que, segundo Saviani (2012c), é uma herança histórica ainda do século XIX. Outra problemática que ainda impede o não desenvolvimento da proposta pedagógica em questão é a descontinuidade do trabalho educativo, pois este “tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato, se convertam numa espécie de segunda natureza” (Ibidem, p. 107). Ou seja, neste sentido, não basta alcançar uma universalização do ensino se a continuidade ou a longevidade deste processo educativo (escolar) também não se materializar. Um terceiro desafio é forma da proposta, sua fundamentação teórica e como realizar a execução desse processo, que “tem a ver com a questão entre teoria e prática” (Ibidem, p. 99).

O processo educacional proposto por Saviani pode até assemelhar-se a uma utopia pedagógica. Mas a pedagogia histórico-crítica “aponta na direção de uma sociedade em que esteja superado o problema da divisão do saber. Entretanto, ela foi pensada para ser implementada nas condições da sociedade brasileira atual, onde predomina a divisão do saber” (SAVIANI, 1989, p. 89), já que sua consolidação carece da luta dos trabalhadores da educação em favor ou perspectivando-a. Em virtude dos desafios que a proposta pedagógica enfrenta(rá), muitos educadores e pesquisadores vem se debruçando e produzindo trabalhos para a construção e consolidação dessa teoria; tratam-se de “professores e investigadores da área da educação que, além das funções psicológica e didática, [...] têm estudado os aspectos teórico-práticos do trabalho educativo na perspectiva histórico-crítica nos vários níveis e modalidades da educação escolar (Idem, 2014, p. 35-36).

De fato, trazer a pedagogia histórico-crítica em poucas páginas foi de uma tarefa árdua devido à dimensão que podem ter tais reflexões. Mas, diante do apresentado, as indagações que cabem agora se voltam a como ela contribui neste estudo: qual a aproximação dela com o conceito de educação integral? A pedagogia histórico-crítica lança mão de um pensamento de formação plena na sua proposta educacional a partir do momento que pretende pôr ao aluno a sociedade como um todo. Entende que para o aluno participar e interferir na sociedade – fazendo uma leitura/ação –, este deve adquirir conhecimentos científicos conquistados

sistematicamente e tomar para si a práxis; o que não corresponde a uma escola que ensine de forma fragmentada e nem se baseia simplesmente no conhecimento elaborado apenas no cotidiano, mas sim uma formação ampla que o possibilite, portanto, ver/agir nesta sociedade de forma ampla. Corroborando com estes princípios está não só a base filosófica de uma pedagogia marxista – portanto omnilateral –, mas também uma formação politécnica. Para seu desenvolvimento pedagógico, a História ganha lugar de destaque justamente pela tendência em questão entender que o ser humano é parte de um contínuo processo histórico de sucessivas transformações: esta matéria

ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificados como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos (SAVIANI, 2012a, p. 83)

Para além de uma disciplina escolar solta, porém, a história traria um diálogo entre os demais campos do conhecimento. Duarte (2013), pautando-se na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural – desenvolvida pelo soviético Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) e aprimorada por outros pensadores desde aquele momento histórico até os dias atuais –, vê entre estas tendências uma ligação e afirma como a história dialoga com outras áreas do conhecimento e de qual maneira ela interfere na vida dos sujeitos, possibilitando o pleno desenvolvimento destes:

A arte, a ciência e a filosofia sintetizam a experiência histórico-cultural constituindo-se em mediações que aumentam as possibilidades de domínio, pelos seres humanos, das circunstâncias externas e internas a partir das quais eles fazem sua história.

Nessa perspectiva, entendo que a psicologia histórico-cultural, é antes de tudo, uma teoria sobre o movimento dialético entre a atividade humana objetivada nos conteúdos da cultura material e não material e a atividade dos sujeitos que, sendo seres sociais, só podem se desenvolver plenamente pela incorporação, à sua vida, das objetivações historicamente construídas pelo gênero humano (DUARTE, 2013, p. 26).

Não se pode afirmar, porém, com todas as letras, que a pedagogia histórico-crítica, a educação problematizadora ou mesmo a proposta de Paschoal Lemme sejam propostas de educação integral. Entretanto, por pensarem uma formação plena do indivíduo, contribui grandemente para reflexão acerca do tema. Mesmo que audacioso com as “possíveis aproximações”, com o desenvolvimento que apresentei nesta seção, espero ter sido coerente nesta investida. Ambas, com suas convicções, pensaram a formação do ser humano para além

das praticadas no atual sistema vigente. Por terem perspectivado, portanto, uma formação plena dos indivíduos no mundo contemporâneo, elas serão ainda de grande valia para a continuidade do estudo em tela, pois no próximo capítulo o que estará em discussão são justamente os pensamentos sobre educação integral na atualidade.

CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NO BRASIL DE HOJE

A historicidade do conceito de educação integral trazida nos capítulos anteriores teve o intuito de apresentar as origens dessa concepção de formação humana. Como evidenciei, ela teve sua origem ainda na Grécia antiga. Séculos depois, quando a formação e a conjuntura social monopolizada pela Igreja Católica do período feudal passaram a ser questionadas, vertentes como as do liberalismo e do socialismo – com anarquistas e comunistas/marxistas – propuseram seus ideais de formação integral do ser humano. A chegada dessas concepções no Brasil ocorreu, sobretudo, após o início do século XX. Neste mesmo século, pensadores da educação brasileira refletiram sobre suas percepções pedagógicas de formação humana numa perspectiva integral ou de aproximação a ela.

Realizadas essas reflexões, neste terceiro e último capítulo busco realizar análises das concepções de educação integral no Brasil de hoje. Assim, se torna imprescindível pensar a respeito das conjunturas políticas que circundam a atual fase do desenvolvimento social capitalista. A princípio pode parecer um debate que foge dos braços deste estudo. Contudo, como buscarei demonstrar nas seções subsequentes, são ponderações pertinentes, que ajudam a entender as compreensões atuais de educação integral.

Como destaca Alcântara (2015), desde os anos de 1980, se exige uma grande reestruturação político e social, proveniente do cenário capitalista globalizado cada vez mais fortificado, que, a partir de ações legislativas, possibilitou uma maior liberdade do capital, o que fez submeter também políticas sociais a estes novos arranjos. Na virada das décadas 1980 para 1990 isso se tornou mais forte e perceptível não só no Brasil, mas globalmente, sobretudo com o Consenso de Washington⁷⁷. Esta transformação da ordem política, de predominância neoliberal, não foi, porém, natural, mas sim estruturada pela ordem do capital, já que foi justamente a crise estrutural do capitalismo que guiou às ideologias neoliberais (Ibidem). É desse cenário metamorfoseado que surgem concepções de “fim das utopias”. Tais conjunturas não só mascaram o poder de camuflagem que tem o capital, como também carregaram consigo certa função conformadora, pois, como ainda salienta a autora, “os acontecimentos de 1989-91 certamente corroboraram para ‘acentuar as mudanças nas relações econômicas e políticas entre o capital e trabalho’, como também para implantar a ideia da

⁷⁷ Em 1989, o Consenso de Washington foi formulado por economistas e instituições como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI). O tratado estimulou políticas econômicas voltadas a América-Latina, o que veio a resultar em diversas políticas neoliberais realizadas no continente.

vitória do mercado, do seu caráter inexorável” (Ibidem, p. 3).

Neste contexto, para Montañó (2002), houve o surgimento de uma suposta crise de escassez financeira do Estado, atrelado a uma nova *questão social* principiada com os chamados novos tempos. Tal questão social, porém, nunca deixou de ser aquela gerada pelas lutas de classes. Percebendo a “incapacidade” do Estado em suprir a crise econômica, o ideário neoliberal visou à reconstituição do mercado; daí vem a diminuição ou mesmo a exclusão do Estado na intervenção de ordem social; por sua vez, o próprio mercado assume a regulação e a legitimação social. E isto é o mais puro *neoliberalismo*: o Estado dando liberdade à força do capital, ao mercado. A universalização de direitos, por seu turno, ganha contornos de focalização de medidas sociais realizadas pela “solidariedade social”. A quem não pode pagar, restam os serviços “gratuitos” e os supracitados filantrópicos.

As instituições do terceiro setor – isto é, instituições da sociedade civil –, que solidárias, passam a agir em “parceria” com o Estado, não se sustentam sozinhas. Nestes casos, apenas o fazem quando há transferência dos fundos públicos para subsidiar o mínimo funcionamento destas instituições (MONTAÑO, 2002).

Estas afirmativas se tornam ainda mais concretas ao analisarmos determinadas normatizações. No caso brasileiro, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, toda esta “filosofia da colaboração foi catalisada pelo Programa Comunidade Solidária, coordenada pela então primeira-dama do país Ruth Cardoso” (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p.87), disposto pelo Decreto nº 1.366, de 12 de janeiro de 1996. Já o art. 12 da Lei nº 9.532, de 1997, dialoga com o art. 150 da CF, que indicou um benefício financeiro pelo não pagamento de impostos dessas instituições “solidárias”, diminuindo, por conseguinte, a própria arrecadação do Estado

Segundo Montañó (2002), as instrumentalizações realizadas no cenário político neoliberal tendem a tomar a sociedade civil com certo tom de harmonia e apaziguamento. Conforme Motta (2014), a cultura organizacional que se criou a partir dos anos 1990, correspondente a *responsabilidade social*⁷⁸ e *investimento social privado*⁷⁹, estando de acordo com agências multilaterais internacionais, foi posto em prática não só por essas agências, com também por Organizações Não-Governamentais (ONGs), empresas e instituições, fundações ou outras organizações da sociedade civil. E assim, atualmente, no campo da educação, nota-

⁷⁸ Cf. Motta (2014, p. 304).

⁷⁹ Cf. Motta (2014, p. 306).

se um forte viés de “parcerias” e investimentos, ou ainda, de terceirizações de atividades que deveriam caber às instâncias públicas de educação.

De acordo com Motta (2014), a contemporânea relação de educação atrelada ao desenvolvimento social – baseado na tríade prosperidade econômica, qualidade ambiental e promoção de justiça social – integra as concepções de *capital social* e *capital humano* à escola atual. A máxima desses “ideais” é a aproximação da ação do Estado em “conjunto” com a sociedade civil, mais precisamente ao bloco corporativo, empresarial, rumo ao desmonte da educação pública.

Como destacam Martins *et al.* (2010), porém, as conjunturas políticas incorporadas no cenário brasileiro a partir dos anos 1990, de orientação neoliberal, estão embasadas nas concepções da chamada Terceira Via, pois o Estado não se torna mínimo – tampouco se torna máximo; ele se converte num parceiro do terceiro setor. A lógica conceitual que embasa essa estrutura de pensamento político é justamente a concepção de “fim” de uma era e “início” de um novo mundo, reestruturado durante a última década deste século por conta da não precisão do neoliberalismo em resolver determinadas problemáticas sociais. A sociedade civil se torna, assim, uma só “entidade”, passando-se a uma concepção “contemporânea” de sociedade em que a divisão entre socialistas e capitalistas é coisa do passado. Portanto, esta sociedade civil se torna ativa na interação com o Estado. Como destacam os autores, a função do Estado se torna, assim, a de

administrar os riscos sociais, financeiros e ambientais; induzir o desenvolvimento econômico; organizar uma ‘sociedade do bem-estar’ (a sociedade civil ativa) e produzir uma nova sociabilidade comprometida com a renovação da cultura cívica da sociedade, a partir de uma arena social e política mais ampla (MARTINS *et al.*, 2010, p. 143).

No ativismo da sociedade civil, ela se torna protagonista do quefazer para o fortalecimento da coesão social. Como elucidam Falleiros, Pronko e Oliveira (2010, p. 71),

a doutrina neoliberal e a Terceira Via, a despeito de concordarem no diagnóstico de que o culpado da crise é o Estado, defendem distintas estratégias para sua superação. Nos dois casos, o Estado deixa de ser o responsável direto pela execução das políticas sociais, mas, enquanto o neoliberalismo defende a privatização e passa essa responsabilidade para o mercado, a Terceira Via repassa a responsabilidade para organizações da sociedade civil, criando o conceito de “público não-estatal”, na passagem de um Estado de bem-estar social para uma sociedade de bem-estar social.

Pela ordem do capital, se abriram as brechas para os acordos e participações “eficientes” de organizações da sociedade civil, como uma interessante resposta a cobranças dela própria. O Estado não esconde o seu papel social, mas delega algumas de suas atribuições a sociedade civil, que se torna responsável por ações promotoras de coesão social. Por isso, o Estado se torna “parceiro” dessas instituições. O imaginário de autonomia, estimulado pelos incentivos de empreendedorismo, corroboram com o ideal de apaziguamento das lutas de classes ainda existentes na sociedades.

Tais mudanças, não foram orquestradas somente por governos locais, mas fundamentalmente por intelectuais orgânicos (nacionais e internacionais), ligados ao capital, membros das classes dominantes e embaçados nessa lógica, que, com as forças de suas próprias organizações, tiveram alcance aos níveis altos de governo e puderam, assim, interferir em seu ordenamento – de forma especialmente forte na América Latina. Como mostra Libâneo (2014), na educação, a partir dos anos 1980, é possível perceber a presença de inúmeras políticas para seu desenvolvimento, cujas bases fundamentam-se justamente em documentos oriundos agências multilaterais – tais como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) – e acordos internacionais – como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), a Conferência de Cúpula (Nova Delhi, 1993) e a Cúpula Mundial de Educação para Todos (Dakar, 2000). Todo esse movimento, portanto, corresponde a uma internacionalização das políticas educacionais.

Por fim, é no mesmo sentido que destaco a significativa sustentação feita por Martins e Neves (2010, p. 37-38), quando refletiam a respeito dos intelectuais orgânicos da nova conjuntura político e social, que culmina na atual fase da pedagogia da hegemonia⁸⁰:

Tais ações de reeducação escolar e política dos intelectuais orgânicos das classes dominantes no mundo contemporâneo, implementadas por governos e pelas várias frações da burguesia com vistas a construir internacionalmente um novo padrão de sociabilidade, são responsáveis pela repolitização da política no mundo nos dias de hoje. Essa repolitização da política (NEVES, 2005), ao reduzir os níveis de consciência política coletiva das várias frações de classe trabalhadora, impulsiona seus intelectuais coletivos a pautarem suas agendas políticas por demandas que, embora realizem mudanças parciais nas condições de trabalho, e de vida das classes dominadas, mantêm praticamente inalteradas as relações de exploração e de expropriação concernentes às relações sociais capitalistas.

⁸⁰ Cf. Neves (2010).

As reflexões iniciadas aqui se mostrarão como base para o decorrer deste capítulo, pois dialogam com uma concepção de educação integral que vem sendo difundida na contemporaneidade. É, então, neste cenário brevemente comentado, que atualmente o debate acerca da educação integral aponta a diferentes concepções, ainda como nos séculos passados.

3.1. Concepções contemporâneas de educação integral: questões sobre território, parcerias, proteção social e tempo

No Brasil de hoje, como mostra Coelho (2009), a educação integral pode ser entendida por duas vertentes: a *socioistórica* e a *contemporânea*. Como afirmei já na introdução deste estudo, partilho da primeira concepção. Por isso dediquei-me a trabalhar nos dois primeiros capítulos deste estudo a historicidade do conceito educação integral. Nessa investida, busquei apresentar uma compreensão de que o conceito em questão é oriundo de momentos históricos cuja conjuntura remete às revoluções dos séculos XVIII e XIX – como a revolução industrial e revolução francesa, por exemplo – e de movimentos ligados às classes proletárias, fundamentadas por concepções socialistas.

Ao entender a educação integral como um conceito oriundo do socialismo, se pode compreender também o ser humano como ser histórico, que recebe influências e, ao mesmo tempo, é protagonista dessa história. À escola, por sua vez, cabe trabalhar com tal historicidade do indivíduo e ofertar uma formação mais ampla possível. Conforme Coelho (2014, p. 186), pode-se entender a

educação integral [como] o trabalho educativo que entretetece as várias possibilidades de conhecimento e saberes que consolidam, sócio-historicamente falando, a formação humana. Essa formação se dá, *não só, mas também* na escola e, nesse espaço, ela é *formal e intencional*.

Ou seja, demonstra não só um respeito ao desenvolvimento do conhecimento humano, como também dá relevância a eles, pondo a escola como uma instituição formal, que tem uma intencionalidade própria, com seu contexto social.

Entretanto, nem toda a visão sobre educação integral se acerca da *socioistórica*. E o que proponho neste momento é, portanto, realizar um diálogo sobre as diferentes concepções

de educação integral⁸¹. Início, então, com a perspectiva defendida por alguns autores, percepções estas que identifico como sendo *contemporânea*. Para Guará (2006, p. 16),

a concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade.

Continuando seu pensamento, a autora defende ainda que as bases para esta formação integral estão contidas justamente no cotidiano do aluno e, deste modo, a escola deve realizar diálogo com “outras instituições socializadoras e educadoras” (Ibidem, p. 17). Partindo de uma compreensão semelhante, Faria (2012) argumenta que na atualidade, ou seja, o “novo mundo”, a escola pública não tem mais condições de arcar sozinha com a educação das crianças e dos adolescentes. Por isso,

a educação integral retoma toda sua força na atualidade com o objetivo de atender a necessidade de reestruturação da escola para responder aos desafios de seu tempo histórico. A essência dessa proposta parte do princípio de que, para garantir a educação básica de qualidade, é preciso considerar que a concretude do processo educativo compreende fundamentalmente a relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com a vida da comunidade (FARIA, 2012, p. 105).

Gadotti (2009) também afirma que a escola não é a única instituição que pode prover uma educação integral, pois esta não se confunde com escolarização. O autor afirma ainda que o tempo integral não pode ser confundido com a educação integral, mas reconhece que ultimamente este tempo tem se estreitado, visto que nas atuais “sociedade do conhecimento” e “sociedade da informação”, estes/as conhecimentos/informações estão retidos a uma parcela, a chamada “sociedade aprendente”; com efeito, ratifica ainda que além da escola, instituições como empresas, a família e o próprio espaço escolar são espaços educativos.

Com as argumentações trazidas neste primeiro momento, é possível destacar que na visão *contemporânea*, a educação integral está intimamente ligada à questão da utilização de territórios e espaços extraescolares, pois ela já não consegue dar conta da formação mais completa do ser humano, visto que esta só é possível quando para além da escola. Deste modo, a aproximação com instituições e organizações da sociedade civil, usufruindo dos

⁸¹ Com o diálogo proposto busco trabalhar com autores localizados no levantamento documental teórico e que aproximam-se com as duas vertentes comentadas com suas compreensões sobre educação integral.

“territórios” da cidade, sagra-se como algo fulcral para esta concepção de formação integral, sendo a escola merca articuladora desses espaços. Tal tipo de afirmativa minimiza o papel da escola, deslegitimando-a como uma possível instituição transformadora da sociedade (LIBÂNEO, 2014). Tirando-lhe este papel, a atribuição passa às instituições privadas e a própria sociedade civil. Consequentemente, é possível analisar que a formação integral quase que se acerca de uma educação informal, o que não é função da escola.

Ademais, é necessário refletir que todos os espaços das cidades são marcados por disputas e que, portanto, estão conexos ideologicamente pelas lutas de classes. Por consequência, os espaços e instituições podem sim educar: tanto para emancipar, quanto para conformar, dependendo de como se fazem as aproximações. Como já destaquei com Freire (1993; 2011b; 2014) e Saviani (1989; 2012c), a educação escolar deve sempre estar ligada com a sociedade que a cerca, afinal, uma está indissociavelmente conectada à outra. É necessário ler a sociedade criticamente, inclusive suas entrelinhas, para poder interferir na realidade desigual que ela apresenta. Todavia, como também salientaram estes autores, o educar da escola exige sistematização; esta, claro, pensada pedagogicamente por todo o corpo técnico que a executa na escola, isto é, aqueles profissionais preparados para desempenhar a educação escolar.

O modo de compreender a educação integral contemporaneamente é fruto de mudanças conceituais de nível internacional e modificam o modo como se concebe a escola e sua função na contemporaneidade (COELHO, 2009). Tais mudanças, inscrevem-se nas reflexões das “necessárias mudanças” conceituais à escola dos “novos tempos”, o que nos faz compreender esta concepção de educação integral como contemporânea.

Tal vertente, que traz a necessidade de dialogar com os territórios que cercam a escola, avança ainda na questão da utilização dos espaços da cidade. Gadotti (2009, p. 21), entendendo que “a educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências”. Por isso, ainda segundo o autor, ONGs e movimentos sociais podem contribuir para tal desenvolvimento (Ibidem).

Partindo de linha de concepção semelhante, Guará (2006, p. 23) assegura que as organizações sociais têm forte ligação com a comunidade e que, deste modo, possibilitam “responder rapidamente às necessidades emergentes de proteção social”. Segundo a autora,

por estas instituições não terem um compromisso curricular ou acadêmico, suas iniciativas podem conhecer inovações metodológicas ou atender interesses da particularidade dos grupos sociais, ou seja, aproximar-se da realidade do contexto do aluno. Afinal, somente com a junção ou a aproximação da escola com tais organizações pode-se chegar à educação integral: “é razoável acreditar que essas organizações e a escola possam realizar diversos arranjos na viabilização da educação integral” (Ibidem, p. 23).

Leclerc e Moll (2012) entendem a educação integral como prática de uma educação popular. Em outro estudo, as autoras afirmam que a escola deve ser o *locus* articulador dos saberes, em favor da visão de cidade educadora e território educativo. Trata-se de uma rede de cooperação social, que articula organizações comunitárias e diversos sujeitos desses saberes, “que desejam tomar parte nos processos educativos das novas gerações, sem que isso signifique que a escola e os profissionais de educação percam a centralidade de sua ação na educação das novas gerações” (MOLL; LECLERC, 2013, p. 299).

Faria (2012) também endossa que a educação vinculada com o território é algo basal, pois ele é intencionalmente educador, visto que é um lugar de vida e de relações. É nesta lógica que, segundo a autora, para se alcançar uma educação integral, a escola precisa aumentar tempo e espaço, partindo para o território de todas as cidades. Nas palavras da autora, “trata-se de associar à escola o conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá, intencionalmente, às novas gerações, experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida” (Ibidem, p. 107).

A defesa da utilização do território é realizada ainda por Setubal e Carvalho (2012, p. 118), quando corroboram que “a escola deve buscar e dialogar com um conhecimento mais denso que circula em seu território de ação”. As autoras entendem que esse processo pode resultar em aprendizados mais significativos, justamente por se basearem nas relações que os alunos fazem com seu cotidiano.

Por outro lado, como contribui Libâneo (2014), a territorialização corresponde à articulação política entre a sociedade e o Estado e os agentes privados e públicos. No caso da execução das políticas públicas da educação, isto

implica a apropriação e o uso de diversos espaços sociais, como as políticas de saúde, assistência social, as ações de mobilização para participação na escola de empresas, famílias, integrantes da sociedade civil, ações

socioeducativas envolvendo a comunidade, os espaços públicos, etc. (Ibidem, p. 12).

É justamente a educação integral de compreensão contemporânea que abraça esta territorialização, sintetizada na responsabilidade mútua dos setores privados e público.

Pode-se perceber, como fazem também Silva e Silva (2013), que há uma significativa mudança no modo de se interpretar a educação integral e(m) tempo integral na história da educação brasileira. Num primeiro momento ela esteve centrada na concepção de espaços escolares amplos, que exigiam um largo financiamento – basta lembrar o pensamento trazido pelo Manifesto dos Pioneiros, do CECR, CIEPs, CIACs e CAICs. Contudo, num

contexto de redução dos gastos ditados por um Estado neoliberal, esse caminho seria um verdadeiro sacrilégio ao credo hegemônico. Nesse sentido, entra em cena mais um movimento de ampliação/flexibilização do “espaço educativo”. Cai bem, portanto, a solução de flexibilização dos espaços escolares, com o apoio das “redes sociais” e da “sociedade civil”, sob a insígnia teórica de valorizar a “diversidade”, porém representando mais uma forma de “economia de presença” do Estado. (Idem, 2014, p. 111).

Creio ser necessário realizar o destaque a respeito do que venho tratando neste estudo, ou seja, a educação escolar. Nesse sentido, como comentei acima, a centralidade do trabalho pedagógico deve se dar no interior da instituição escola. De fato, todos os espaços educam e a educação se dá em todo o lugar, como argumentaram alguns autores (FARIA, 2012; GADOTTI, 2009; SETUBAL; CARVALHO, 2012), mas este conhecimento do cotidiano não pode ser confundido com o conhecimento sistematizado, historicamente construído pela humanidade e que deve ser trabalhado na escola, que tem sua intencionalidade curricular. Conhecimento este que deve sim dialogar com a realidade do aluno, mas como forma de mediação no interior da prática social, pois a escola tem o dever de efetivar o “processo de aquisição das formas sistemáticas de conhecimento e de expressão cultural” (SAVIANI, 2014, p 32). Assim, o conhecimento do cotidiano, isto é, do senso comum, não é o único conhecimento que deve envolver a ação pedagógica da escola.

Portanto, podemos sim partir da realidade dos educandos, porém o conhecimento não pode limitar-se a isso, já que ao restringir-se a tais conhecimentos do cotidiano, a oferta educacional permanecerá estagnada na desigualdade existente entre as classes sociais. É importante destacar a ressalva feita por Moll e Leclerc (2013), pois a centralização do trabalho pedagógico deve estar na escola. Em contrapartida, como adverte Coelho (2009, p.

94), na atualidade se percebem

projetos de educação integral em jornada ampliada, cuja dimensão maior está centrada na extensão do tempo fora da escola, em atividades organizadas por parceiros que vão desde voluntários a instituições privadas, clubes, ONGs. Muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente.

E como havia discorrido anteriormente em seu texto, a autora afirma também que

podem certamente inserir-se atividades educativas diversas, interessantes e instigantes. Mas o compromisso com experiências significativas e intencionais, para a criança e o adolescente, com o estabelecimento de objetivos mínimos que dimensionem esse interesse e com o cumprimento mínimo do projeto pedagógico da escola, dificilmente será alcançado, uma vez que a instituição de ensino é procurada não como formadora central, como responsável pelo processo de construção daquela educação integral para as crianças e jovens com que trabalha (COELHO, 2009, p. 94).

Assim, a integração com a cidade vai além da utilização dos espaços públicos e inscreve-se também na articulação com organizações da sociedade civil. Apesar de proporem-se a contribuir com uma dita melhora na qualidade da educação, tal proposição pode não ser verificada, por exemplo, na melhoria dos resultados educacionais. Não se trata aqui de negar apoios de instituições extraescolares, mas questionar se estas realmente contribuirão com a escola, visto que tais iniciativas de parcerias podem desarticular seu papel pedagógico. Conforme afirma Cavaliere (2009, p. 61) sobre este ponto, “ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuam aprofundando ainda mais a precarização da educação”.

O que venho tratando desde o início deste estudo é a educação formal e curricular; executada no âmbito da escola. Como sugere o próprio nome, a educação escolar deve ter como foco a escola. Não estou, com isso, afirmando que os estudantes não devam ser levados pela própria escola a frequentar museus, acompanhar peças de teatro ou utilizar outros elementos de seu contexto social no processo pedagógico, por exemplo. Em oposto, creio que isso seja imprescindível, pois se utiliza o meio social para apreender mais sobre ele, avançar e intervir no mesmo. Do que faço ressalva é com a secundarização do trabalho pedagógico, como refletiu Saviani (1989; 2012c).

Cada vez mais parece se permitir o trabalho de diversas instituições privadas no

interior da escola, interferindo, agindo ou sobrepondo-se ao cerne das ações escolares. Aparece ser por razão da percepção de uma dita “incapacidade” da escola pública de prover uma educação “de qualidade” que se propõe a entrada de ONGs, institutos, fundações e etc. no interior dela, pois tais organizações (da “sociedade civil”) parecem carregar consigo certo tom de “salvacionismo”; não apenas no que corresponde à educação integral e(m) tempo integral, como também em uma gama de atividades pedagógicas.

Há de se destacar ainda que trazer quaisquer membros da comunidade para a execução do trabalho pedagógico na escola ou sob responsabilidade dela, como argumentaram Moll e Leclerc (2013), pode ser interessante no sentido de possibilitar a construção de conhecimentos. Contudo, ter um trabalho centrado e desenvolvido por estes pode trazer uma problemática pela não formação destes indivíduos para tal trabalho, como também pela compreensão de que qualquer pessoa pode cumprir o papel de professor, desvalorizando assim a profissão. Sobre esta questão, fico com Arce (2000, p. 43), que destacou que o movimento de convocação de voluntários e pessoas “bem intencionadas” com a educação foi intensificado desde o final dos anos 1990, quando se iniciaram as campanhas de participação voluntária no Brasil e inquietou com a seguinte questão:

Clama-se por mais pessoas dedicadas (pedreiros, juizes, padeiros, modelos, costureiras, etc.) para que o professor possa dividir esse trabalho lindo que ele e todo o corpo técnico da escola realizam. A instituição educacional escola torna-se o lugar onde *qualquer pessoa de boa vontade* pode atuar; ensinar é algo simples e depende do querer de cada um e um pouco de prática, pois, caso contrário, como poderia uma modelo tornar-se contadora de histórias ignorando todos os estudos e pesquisas existentes a respeito do uso da literatura infantil na escola?

A justificativa de se utilizarem estas parcerias público-privadas, segundo Chaves e Motta (2011), se dá porque as instituições da sociedade civil estariam mais próximas da realidade das comunidades, possibilitando atuar por sobre as necessidades reais destas, em detrimento da ação do Estado que não estaria sendo eficiente nesta tarefa. Tal fala parece descrever com precisão o pensamento do projeto educacional defendido por Guará (2006) e Gadotti (2009, p. 31), que põem as ONGs como salvadoras da democracia e do desenvolvimento social:

um dos importantes desafios do sistema público de ensino é fazer chegar às populações mais pobres os benefícios das novas tecnologias e ampliar os espaços de formação para além da escola. Nisso, os movimentos sociais e as ONGs podem contribuir muito. Eles podem chegar onde o Estado

difícilmente chega. **As ONGs são essenciais para o funcionamento da democracia. Se elas não existissem criariam um grande vácuo na sociedade**, haveria um grande prejuízo para as populações mais pobres, pois muitos serviços públicos essenciais não seriam prestados [grifos meus].

Além disso, Saviani (2012c, p. 84) afirma que “a tendência de secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade”. Com isso, ocorre uma tentativa de desvalorização da escola, “cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade” (Ibidem, p. 84).

Ao defenderem a universalização da jornada ampliada, Leclerc e Moll (2012, p. 44) afirmam que

o desafio da promoção de qualidade da educação, traduzida em educação integral, mantém-se associada diretamente à construção da perspectiva de território educativo como elemento organizador da intersectorialidade entre Educação, Assistência Social, Cultura, Esporte e outros campos, entre o conjunto das políticas públicas, para estabelecer o conceito de integralidade da formação humana. A ação interdisciplinar entre os campos da proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança, do adolescente e da juventude e os campos da proposição da qualidade da educação com aprendizagem, sobretudo nos contextos de contundente vulnerabilidade humana, é um desafio candente.

Para Guará (2009) a educação integral também está em aproximação com os conceitos de proteção integral e inclusão social, embasada em artigos da CF de 1988 e, principalmente, no ECA. Assim, parte daí parte a íntima ligação da tríade educação integral, tempo integral e proteção integral/inclusão social. Talvez isso se dê pelo entendimento da autora de que a educação integral deve ser uma mediadora de conflitos e ferramenta para a superação de incoerências sociais, pois “os novos relacionamentos necessários à integração de programas e ações devem estar impregnados pela *idéia* de colaboração e cooperação, e não pela de conflito e concorrência” (GUARÁ, 2006, p. 19).

Setúbal e Carvalho (2012) trazem que o tempo integral deve ser obrigatório em locais onde a vulnerabilidade social é eminente. Esse tempo precisa ser articulado não apenas com o esforço desempenhado pela escola, como também pelas organizações locais que, dando um ar de busca por equalização das distorções de classe, devem ter como objetivo “romper as traves da vulnerabilidade social que afetam toda a coletividade” (Ibidem, p. 119).

Leclerc e Moll (2012, p. 23), corroborando com a ideia de proteção social, justificam a educação integral pautando que ela é

diretamente relacionada ao enfrentamento de uma lógica perversa e seletiva que atravessa os sistemas de ensino, estruturados em condições desiguais e participando de modo desigual na distribuição de saberes e de oportunidades. Essa pauta é constitutiva da promoção intergeracional, na medida em que os estudantes cujos pais e mães tiveram que buscar o sustento de suas famílias e foram excluídos e esquecidos da vida escolar precisam ter assegurado seu direito de aprender; ela pode auxiliar decisivamente na consolidação dos avanços de escolaridade nas famílias de novos pais e mães, mais jovens, procedentes das condições atuais do ensino médio.

É a partir da compreensão de educação integral e(m) tempo integral que Cavaliere (2009) destaca duas possibilidades de compreensão da ampliação do tempo na escola. Se por um lado há o entendimento de *escola em tempo integral*, no qual a ênfase do trabalho pedagógico se sucede com as estruturas escolares, pressupondo o fortalecimento destas unidades, por outro lado está a compreensão de *aluno em tempo integral*, onde a oferta pedagógica age sobre enfoque dos alunos no chamado contraturno escolar, por intermédio de instituições que não as da própria escola. Como coloca a autora,

a troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação (CAVALIERE, 2009, p. 62),

Paro (2009) salienta que, ultimamente muito tem se comentado a respeito do tempo integral; o problema é que este tempo tem se constituído em “mais do mesmo”. O autor argumenta que a educação integral é pleonasma e que precisamos pensar uma educação para além da idealizada pelo senso comum. Portanto, não se pode pensar a escola nos moldes como a percebemos hoje e almejar ainda que se estenda o seu tempo diário:

a pergunta que se faz é se vale a pena ampliarmos o *tempo* dessa escola que aí está. E a conclusão a que chegamos é que, antes (e este é um “antes” lógico, não cronológico) é preciso investir num conceito de *educação integral*, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Dessa forma, nem se precisará levantar a bandeira do *tempo* integral porque, para fazer-se a *educação* integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta (Ibidem, p. 18-19).

Além das inquietações trazidas por Cavaliere (2009) e Paro (2009), parafraseando Coelho (2014), o tempo integral e a educação integral não são sinônimos, embora estudos atuais apontem para isso⁸². Na compreensão *contemporânea* de educação integral, onde se fortificam as relações de integração da escola com a cidade que educa, faz com que esta escola assuma funções além das pedagógicas, isto é, de assistência e proteção social. Assim, a autora aponta que no contexto da vertente *contemporânea*,

a perspectiva de *formação humana* para a educação integral não está presente *necessariamente*. Em outras palavras, ao propor, apoiar e reforçar a ampliação das funções da escola para além daquelas que historicamente a constituíram, a concepção contemporânea pode afastar-se de uma visão mais completa e multidimensional da formação do ser humano, no sentido *pedagógico e crítico-emancipador* do termo (COELHO, 2014, p. 188).

No que se refere ao entendimento de que os estudantes em situação de vulnerabilidade social devem ser o foco de tais iniciativas de educação integral e/ou tempo integral, pode-se considerar que estas medidas compensatórias na educação carregam consigo uma interpretação de função educacional apenas equalizadora, deslegitimando o caráter pedagógico revolucionário (SAVIANI, 1989). Não se trata de deslegitimar a importância de agir junto das camadas da sociedade menos favorecidas, mas, corresponde a não perder de vista o processo de luta por uma educação de fato democrática, onde as oportunidades sejam verdadeiramente igualitárias e não com intuito de simples equidade. Em outras palavras, não se pode deixar de lado o caráter transformador da escola nem permitir que as medidas compensatórias se solidifiquem e se reconfigurem, geração após geração, não atingindo, portanto, uma plena vivência democrática.

Conforme afirma Libâneo (2014), a própria ideia de tempo integral surge como proteção no cenário moderno, já nos anos finais do século XIX. Este tempo era visto como uma proteção da exploração do trabalho, atrelado à perspectiva de formação integral desses indivíduos, embasada naquele momento à formação da lógica industrialista que se instaurava com o cenário capitalista. Parafraseando o autor, por isso era recomendável que as crianças estivessem o dia inteiro nas escolas, locais em que poderiam aprender e ter atividades variadas de lazer e artes.

⁸² Para Libâneo (2014), de fato há hoje no Brasil uma confusão entre esses termos, onde por vezes o tempo integral mistura-se com a educação integral. Segundo ele isto pode ter suas origens no movimento escolanovista que, como já apresentado, assentava sua concepção educacional em sua visão de formação integral – de dimensões moral, física, cognitiva, afetiva e estética. Esta, por sua vez, foi acoplada à concepção de tempo integral; daí pode decorrer a citada confusão.

Seguindo a linha de pensamento *contemporânea*, Setubal e Carvalho (2012, p. 116) colocam também que a educação integral para o século XXI “exige a mobilização intensa de recursos cognitivos, relacionais afetivos, psicomotores e sociais”, perspectivado uma educação de qualidade correspondente a desenvolver

um homem empreendedor e solidário. Quer-se para as novas gerações uma educação preta de sabedoria; por isso mesmo, a educação não deve cultivar apenas conhecimentos, mas também o exercício de valores, a afetividade e a subjetividade humana necessários para negociar sentidos (Ibidem, p. 115).

Nesta perspectiva, as autoras concluem que a escola ganha, assim, uma nova função: “organizar conhecimentos e ampliar oportunidades de aprendizagens espalhadas no cotidiano e em territórios onde circulam seus alunos, firmando-se simultaneamente como um espaço onde os alunos aprendam a estudar e aprendam a trabalhar coletivamente” (Ibidem, p. 121).

Quem cobiça homens empreendedores? Quais são estes valores? Será que de fato os conhecimentos do senso comum contribuem para uma emancipação humana, isto é, para a educação integral pensada pela escola, que tem sua própria intencionalidade? Creio que estes são questionamentos que devem ser levantados pela sua relevância. É notória a semelhança da fala supracitada com o discurso da educação liberal; em sua origem, este propôs a formação de um homem de negócios; agora, propõe-se o indivíduo empreendedor e solidário. Somando a isso outras questões trabalhadas até aqui, me parece apontar uma compreensão de quais influências ideológicas estão imbricadas na perspectiva contemporânea de educação integral e(m) tempo integral: uma adaptação do “velho” ideário liberal ao “novo” modelo neoliberal e aprimorado em Terceira Via.

A percepção de educação integral que faz da escola uma mera articuladora de saberes, utilizando no chamado contraturno o que se diz ser o tempo integral, as instituições da sociedade civil e os espaços que a comunidade oferta, numa perspectiva de proteção integral/inclusão social, ou seja, a concepção *contemporânea*, é defendida não apenas por autores e pesquisadores, mas também por instituições que executam este trabalho. Um exemplo é o CENPEC (2013, p. 20) que, ligado à Fundação Itaú Social⁸³, postula que

⁸³ Fundação não governamental ligada ao banco Itaú, mas que age, como apresenta o próprio sítio da fundação (<http://www.fundacaoitausocial.org.br/a-fundacao/quem-somos/>), em “parceria” com as três esferas do poder público, além do setor privado e outras organizações da sociedade civil (terceiro setor). Ainda segundo a própria organização, atua na perspectiva de formular, implantar e disseminar metodologias para melhoria das

Na [sua] concepção de educação integral, a escola assume o papel de articuladora e gestora de espaços e tempos. É na escola, ou nas instituições com as quais ela faz parceria, que os estudantes irão se deparar com novos desafios de aprendizagens e vivenciarão aspectos da socialização diferentes daqueles proporcionados por uma escola de turno parcial [...]

É preciso mirar os espaços das escolas e também os de fora dela com outros olhos, potencializar seu uso, refletir acerca do qual infraestrutura é adequada para a ampliação da jornada e quais são os arranjos possíveis a serem feitos.

A busca por tais espaços extraescolares parece estar em sintonia também com o discurso do UNICEF (s/d., p. 14) referente às redes de aprendizagem, que são “estruturadas como redes e orientadas por um propósito comum – a aprendizagem –, elas trabalham numa dinâmica de troca e fluxo de informações, que gera um clima de compromisso de toda a comunidade com as questões locais e com a qualidade da educação”.

A visão do CENPEC e do UNICEF tangenciam-se pela compreensão de que a educação deve estreitar os laços com toda a comunidade, usufruindo de seus diversos espaços e instituições, incorporando seus conhecimentos cotidianos. Após pesquisas realizadas pelo próprio CENPEC, a instituição analisou que tais iniciativas

apontam forte tendência em articular e gerir as ações dos programas de educação integral conjugando esforços entre secretarias municipais, instituições locais e múltiplas parcerias, que cedem e formam agentes educacionais, além de melhorarem a acessibilidade e a infraestrutura dos bairros (CENPEC, 2011, p. 37).

Para outra organização, o Instituto Ayrton Senna (2015, s/d.), para se efetivar uma educação integral, a escola deve deixar de ser uma transmissora de conteúdos e passar a “preparar os alunos para se inserirem plenamente no mundo do trabalho, da cidadania e das relações sociais”, já que as demandas para o “novo mundo”, exigem que os seus futuros cidadãos sejam “conscientes e participativos, trabalhadores éticos e produtivos, seres humanos capazes de fazer boas escolhas e transformar o universo em que vivem” (Ibidem, s/d.). A organização defende ainda seu trabalho afirmando que:

problemas complexos exigem estratégias colaborativas de enfrentamento, articulamos diversos setores da sociedade e áreas do conhecimento para pensar e fazer uma educação de qualidade. Pela mesma razão, cuidamos para que todas as pessoas tenham acesso a nossas propostas e possam contribuir para o seu desenvolvimento e aplicação (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2015, s/d.).

Por fim, para o Centro de Referência em Educação Integral (CREI)⁸⁴ (2015, s/d.), a educação integral “deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano e se dá como processo ao longo de toda a vida”. Por isso, para esta instituição, todos são agentes educadores – a escola, a família, a comunidade e a cidade –, o que depende também de uma articulação dentro do próprio poder público, pois “ela prevê necessariamente a integração e interlocução das agendas, políticas e, na medida do possível, receitas e orçamentos das mais diferentes frentes: esporte, cultura, assistência social, habitação, transportes, planejamento, etc.” (Ibidem, s/d.).

As impressões expostas ao longo desta seção sobre a concepção de educação integral *contemporânea*, permitem identificar constantes aproximações com os ideais propostos no movimento das cidades educadoras. Além da Carta das Cidades Educadoras discorrer os vinte princípios para as “Cidades Educadoras”, aponta ainda que elas devem

desenvolver uma colaboração bilateral ou multilateral para a troca das suas experiências; num espírito de cooperação apoiar-se-ão mutuamente no que respeitar a *projectos* de estudo e de investimento, quer *directamente*, quer como intermediários em organismos internacionais (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990).

A referida Carta foi resultado do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras em Barcelona (1990)⁸⁵, organizado pela Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), organismo internacional que congrega governos locais de 478 cidades de 36 países de todo o mundo⁸⁶.

Além das referências encontradas na articulação das Cidades Educadoras, é possível perceber ainda aproximações da concepção *contemporânea* de educação integral com outros organismos internacionais. Embora estes documentos não carreguem consigo o conceito de educação integral, são notórias suas influências na supracitada vertente que tem sido

⁸⁴ Segundo o sítio da organização (<http://educacaointegral.org.br/quem-somos/>), trata-se de uma iniciativa da Associação Cidade Escola Aprendiz (ACEA) – que apoiou a elaboração do PME e a iniciativa do Bairro-Escola em Recife –, em parceria com a União Nacional dos Diretores Municipais de Educação (UNDIME) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), com o intuito de contribuir para a formulação, aprimoramento e implementação de políticas de tempo integral. Ainda segundo o sítio da instituição, diversas instituições ligadas ao mercado financiam a proposta do CREI.

⁸⁵ De acordo com as informações contidas no sítio da AICE (<http://www.edcities.org/mapa-de-las-ciudades-asociadas/>), atualmente no Brasil são 14 os municípios que participam da deste movimento: Belo Horizonte (MG), Caxias do Sul (RS), Itapetininga (SP), Jequié (BA), Porto Alegre (RS), Santiago (RS), Santo André (SP), Santos (SP), São Bernardo do Campo (SP), São Carlos (SP), São Paulo (SP), São Pedro (SP), Sorocaba (SP) e Vitória (ES).

⁸⁶ Dados obtidos no site da AICE (<http://www.edcities.org/quien-somos/>). Acesso em: 24 de novembro de 2015.

difundida no Brasil (LIBÂNEO, 2014). No texto da Conferência de Jomtien (1990), por exemplo, destaco as seguintes passagens:

Se [...] a educação básica for considerada como responsabilidade de toda a sociedade, muitos parceiros deverão unir-se às autoridades educacionais [...]. Isso implica que uma ampla gama de colaboradores – famílias, professores, comunidades, empresas privadas [...], organizações governamentais e não-governamentais, instituições, etc. – participe ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica [11º princípio da Conferência];

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de [...] as pessoas aprenderem de fato [...] conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores [...]. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir [...] os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho [art. 4];

Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: [...]; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias [art. 7].

Já a declaração de Educação Para Todos, fruto da Cúpula de Dakar (2000), traz que:

A educação enquanto um direito humano fundamental é [...] um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI [art. 6];

Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem (art. 7-a);

Assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação (art. 8-c);

Baseando-se na evidência acumulada durante as avaliações de EPT [Educação Para Todos] nacionais e regionais e em estratégias setoriais já existentes, todos os Estados deverão desenvolver ou fortalecer planos nacionais de ação até, no máximo, 2002 [...]. Os planos darão forma e conteúdo para os objetivos e estratégias estabelecidos neste documento e para os compromissos estabelecidos durante a sucessão de conferências internacionais dos anos 90. Atividades regionais para apoiarem estratégias nacionais deverão estar baseadas no fortalecimento das organizações, redes e iniciativas regionais e sub-regionais (art. 9).

Outros exemplos poderiam ainda ser retirados destes documentos e de outros também oriundos de organismos e declarações internacionais. Mas já com os fragmentos acima expostos, percebe-se a possível associação de pensamento dos autores que defendem uma

visão *contemporânea* de educação integral com as concepções educacionais acolhidas pelos organismos em questão, onde se fazem presentes perspectivas de metas estratégicas para indivíduos em situação de vulnerabilidade, parcerias (articulações ou alianças, como citam) entre Estado e instituições privadas, metas avaliativas e até mesmo a elaboração de planos de educação que abracem as causas das conferências, que, conforme Libâneo (2014), estão voltadas para o desenvolvimento do indivíduo, para potencializar sua força produtiva. Em síntese, o autor, à luz do pensamento de António Nóvoa (2009), as concepções atuais de educação integral estão além das compreensões originais do conceito, visto que

as propostas geradas desde o movimento da educação nova, passando pelas políticas dos organismos multilaterais, ambicionam uma educação que apanha não apenas essas dimensões, mas uma socialização plena que atenda e compense carências e necessidades “de todos”, ou seja, dos pobres, numa esperada sociedade educativa harmonizada. Essa linguagem identifica o que António Nóvoa chama de “discurso de transbordamento” da escola, em que a educação integral é fortemente associada à formação da cidadania (Ibidem, p. 8).

Percebe-se, portanto, que a concepção *contemporânea* de educação aparece fundamentada em ideais legitimados por organizações internacionais/agências multilaterais – AICE, UNICEF –, além de corroborar com instituições ligadas ao mercado – CENPEC, Fundação Itaú Social, Instituto Ayrton Senna e Cidade Escola Aprendiz –, estruturadas em uma conjuntura de desenvolvimento e fortificação do ideário capitalista globalizado. Mas este debate ainda não se encerra aqui, pois, como apresentarei adiante, ele dialoga intimamente também com iniciativas governamentais.

Nas palavras de Coelho (2009, p. 93), a respeito da vertente socioistórica, “podemos compreendê-la a partir das matrizes ideológicas que se encontram no cerne das diferentes concepções e práticas que a constituíram e vêm constituindo ao longo dos séculos” e mantém sua base sobre “uma perspectiva de formação humana multidimensional, necessária na construção de uma cidadania mais crítica e emancipadora” (Idem, 2014, p. 187), imbuído na compreensão que pressupõe uma luta pela melhora da escola pública de qualidade – estrutural e em prol de seu papel social transformador (CAVALIERE, 2009). Portanto, a educação integral socioistórica é uma vertente crítica desta concepção de formação humana.

Quanto ao outro viés, o da educação integral contemporânea, o entendimento está para além das unidades escolares, com grande ênfase no conhecimento cotidiano; não necessariamente relacionado ao projeto político pedagógico destas. Além disso, muitas vezes,

ela está associada a ONGs ou instituições privadas que, em geral, entendem esta concepção educacional com tom de salvacionismo das camadas menos favorecidas da sociedade – visto que os defensores dessa vertente apontam para interferências das entidades do terceiro setor aos sistemas e redes públicas de ensino, os quais não se mostram eficazes na sua função educadora. É nessa perspectiva que trago novamente a fala de Coelho (2014, p. 187), onde a autora comenta que a visão *contemporânea*

traz, em seu bojo, algumas ideias que vem se construindo principalmente ao longo dos séculos XX e XXI, primando por uma visão em que a escola aparece como mais um dos equipamentos educativos, ao lado das cidades “que educam”, da integração com outros “serviços”, como os de assistência social, entre outras características.

A título de outra consideração parcial, de fato todo indivíduo está inserido em determinado contexto social, pois é um sujeito histórico, recebendo influências de seu meio. Entretanto, falar que este é educado em toda a sociedade merece alguns questionamentos. Primeiro, de qual educação estamos falando? Segundo, compreendendo a sociedade como uma arena de disputas e lutas de classes, quais perspectivas e intenções sociais estão presentes na entrada de instituições (muitas, ligadas ao mercado) na educação – da(s) escola(s) pública(s)? Terceiro, por que a educação em tempo integral é uma primazia para as camadas mais pobres, ou seja, por que há diferenciação, se pensamos num horizonte democrático?

Não perspectivo dar as respostas para tais perguntas, mas trago-as como inquietações. Parece-me necessário que nós, professores e pesquisadores, resgatemos o pensamento do processo pedagógico realizado e centralizado na escola. Como argumenta Duarte (2013, p. 28), concepções educacionais trazidas na atualidade têm sido marcadas pelas práticas de “aprender a aprender”, que, fazendo o autor analogia com os milagres bíblicos, “limita-se a multiplicar o mesmo pão e o mesmo peixe que os alunos já consomem na sua vida cotidiana”. Mas reafirmo que não estou aqui rejeitando a ligação da escola com a comunidade e demais espaços extraescolares (como museus, parques, praças, cinemas, teatros, etc.), pois ela é sim bem-vinda, desde que interajam diretamente com os projetos políticos e pedagógicos da escola, que é uma instituição formal e intencional de ensino. Quanto à articulação com instituições privadas, por sua vez, entendo que deva ser pontual e, novamente, quando for de interesse do projeto escolar, pois tais instituições e organizações carregam consigo ideologias próprias das conjunturas a que são ligadas. Tudo isso para não deixarmos de lado que o projeto de educação integral que defendo aqui, isto é, a vertente socioistórica, pensa a escola

como uma instituição transformadora e de ensino formal, que sistematiza o saber historicamente formulado pela humanidade e o coloca em diálogo com a sociedade, como forma de interação com ela própria.

O que compreendo com a concepção *contemporânea* é a crescente força do setor privado que abeira-se do setor público, e acaba por fragilizar sua estrutura educacional. Aparenta-me um movimento favorável à manutenção de certa estrutura social baseada não numa dita busca por equidade, mas afirmadora de desigualdades; uma contribuição para as forças dominantes do atual cenário estrutural hierárquico; isto é, uma manutenção hegemônica. Sobre tais compreensões, espero deixar ainda mais claras nas próximas seções, especialmente na 3.3, quando apresento o quanto esta visão *contemporânea* é incorporada nos discursos oficiais do governo brasileiro.

3.2. Entre regulamentações e disposições: o que dizem as normatizações oficiais sobre educação integral e(m) tempo integral

Em 1988 foi promulgada a CF do Brasil, como sendo um marco da redemocratização do país, após duas décadas de ditadura militar. Desde a Carta magna, diversos programas, leis, decretos e planos dialogaram com a temática da educação integral e, principalmente, do tempo integral, tanto no âmbito local, quanto no federal. Porém, aqui buscarei realizar análises apenas referentes às normatizações de nível federal, pois apesar de ser uma ideia interessante, os esforços necessários para fazer o aprofundamento qualitativo de tais normatizações/experiências locais ultrapassariam os limites desse estudo. À vista disso, num primeiro momento, trarei os documentos oficiais que falam a respeito da educação integral e/ou tempo integral; num segundo momento, farei breves reflexões sobre as mesmas.

Iniciando então as análises pela própria CF de 1988, o art. 6 estipulou a educação como primeiro direito social de todo o cidadão. Diante disso, no art. 205, fica estabelecido que a educação é primeiramente um dever do Estado e depois da família, com colaboração da sociedade, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Para Menezes (2012), esta já pode ser conduzida a associação a uma educação integral. A Carta de 1988, no art. 22, inciso XXIV, deu ainda competência a União para legislar diretrizes e bases para a educação nacional, bem como a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) de duração

plurianual, indicado pelo art. 214⁸⁷ (BRASIL, 1988).

Posterior a CF, o ECA foi outro documento a sustentar os direitos das crianças e dos adolescentes. A lei nº 8.069, que sancionou o referido documento, assegura a proteção integral da criança e do adolescente (art. 1 e art. 3), (todas as) oportunidades e facilidades para facultar a estes seu “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (art. 3) e, corroborando com a CF, certifica ainda que toda criança e adolescente têm direito a educação, perspectivando seu pleno desenvolvimento enquanto humano, para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho (art. 53). Embora no ECA não seja utilizado o conceito de educação integral, pode-se alcançar este bem como na própria CF, já que o Estatuto corrobora e assegura com o desenvolvimento pleno da criança a partir da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 53, inciso I) (BRASIL, 1990).

Embasado no próprio ECA, o decreto de 14 de maio de 1991, que dispôs o Projeto Minha Gente (PMG) do governo Fernando Collor, tinha como pretensão “desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativas à criança e ao adolescente” (art. 1), que discorreu ainda que, para tais fins, seriam implantadas unidades físicas que abarcassem creche, pré-escola, convivência comunitária e esportiva, puericultura, alojamento para menores carentes e uma “escola de primeiro grau em tempo integral” (BRASIL, 1991). As citadas unidades físicas correspondiam aos Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs), a serem instalados em todos os estados da União. A meta era a construção de mais de cinco mil unidades pelo país, para atender cerca de seis milhões de alunos (SOBRINHO; PARENTE, 1995). A concepção dos CIACs teve perceptível influência dos CIEPs e o caráter assistencialista do projeto esteve sempre claro. Justamente daí vieram críticas a este modelo de organização escolar. Como comenta Coutinho (2013, p. 4), o PMG abarcava tal caráter assistencial “na medida em que compreendia o conceito de Educação Integral como um processo de atendimento integral a crianças e jovens, que extrapolava o sentido da educação, utilizando a escola como espaço para garantir serviço de saúde e de atendimento social”. A estrutura das escolas contava com quatro prédios semi-interligados, quadra poliesportiva e anfiteatro ao ar livre.

Mas em 1992, com a crise no governo Collor que resultou em sua saída e posterior

⁸⁷ O referido artigo inicialmente propunha um PNE de duração “plurianual”. A Emenda Constitucional (EC) nº 85, de 2015, alterou, porém, que este Plano deveria ser decenal.

votação de impedimento pelos parlamentares, a Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República, que cuidava da implementação do PMG, foi extinta e o então Ministério da Educação e do Desporto assumiu as ações do mesmo, por meio da Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, que deu continuidade ao Projeto, resultando em ligeiras modificações em sua concepção (COUTINHO, 2013; SOBRINHO; PARENTE, 1995). O agora Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) “continuou adotando o atendimento integral à criança como forma alternativa para o desenvolvimento dessa população, admitindo, no entanto, que tal atendimento pode ser dado em instalações especialmente construídas ou adaptadas” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 7). Com as supracitadas alterações na concepção do projeto, ele passou a ser chamado de Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), continuando, portanto, com o objetivo de enfrentar problemas relativos à parcela da população carente – de zero a catorze anos. Entretanto, no meio daquela década, por volta de 1995, os CAICs começaram a perder força, já que, sem capacidade financeira, passaram a operar sem aquilo que prometia o projeto. Hoje, no país, poucos são os CAICs que oferecem toda a estrutura pretendida no projeto inicial.

Embora estivesse prevista na CF de 1988, a LDB foi sancionada pela Lei nº 9.394 apenas em 1996. Inversamente ao texto constitucional, a LDB coloca a educação como dever primeiramente da família e depois do Estado, mas mantém como finalidade dela o pleno desenvolvimento do educando para seu “exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2), já que deve vincular-se ao mundo do trabalho e prática social (art. 1, parágrafo segundo). No que compete à educação infantil, atualmente correspondente até os cinco anos de idade, a LDB estipula que esta etapa da educação básica deve ter como fim estimular “o desenvolvimento integral da criança” (art. 29⁸⁸). A LDB foi a primeira das legislações do período em questão a tratar claramente do tempo integral, ao afirmar que o ensino fundamental deverá ser progressivamente ministrado em tempo integral, por critério dos sistemas de ensino (art. 34⁸⁹, parágrafo 2 e, nas disposições transitórias, no art. 87, parágrafo 5). Mais recentemente, foi incluído ao seu texto a fixação de que o tempo diário para se considerar jornada integral corresponde a sete horas (art. 31, inciso III⁹⁰). As percepções que podem ser tomadas ao ler o corpo da lei apresentam o ideário republicano, ao menos no corpo frio da lei, de formar o educando para “seu preparo para o exercício da

⁸⁸ Artigo modificado pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013b).

⁸⁹ O mesmo artigo da LDB afirma também que a jornada escolar diária mínima corresponde a quatro horas.

⁹⁰ Texto incluído pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013b).

cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2) (BRASIL, 1996), assim como na CF e no ECA.

Mesmo previsto na CF de 1988, somente em 2001 foi sancionado no país o primeiro PNE⁹¹ do período pós-redemocratização, por meio da lei nº 10.172, cuja vigência abrangeu o período 2001-2010. O texto das diretrizes para o ensino fundamental do plano está previsto o entendimento de que o tempo integral e as classes de aceleração são “modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência” (BRASIL, 2001). A meta 21 deste nível de ensino estipula ampliar progressivamente a jornada escolar rumo ao tempo integral, que correspondia ao mínimo de sete horas diárias. Quando trata da educação infantil, a meta 18 é a correspondente ao aumento progressivo da oferta do tempo integral, pois, segundo as diretrizes para nível em questão considera-se que “a educação infantil terá um papel cada vez maior na formação integral da pessoa” (Ibidem). Nesse sentido, o PNE aparece em consonância com o estipulado na própria LDB e, segundo Menezes (2012, p. 140), “ambos reiteram o direito à Educação Integral, e, de forma não inter-relacionada, trazem para a reflexão o tempo integral, um dos possíveis alicerces para a construção dessa educação”. No correspondente ao financiamento e gestão, no item 11.2, que traz as diretrizes deste eixo, a afirmativa que aparece a efetivação da educação como “um dos alicerces da rede de proteção social” (BRASIL, 2001).

A Lei 11.494, de 2007 (BRASIL, 2007c), que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁹², no que corresponde ao ensino de tempo integral, veio a acrescer ao que já havia sido disposto na LDB e no próprio PNE (2001-2010), já que associou o tempo integral a todas as etapas da educação básica, bem como passou a “destinar recursos não apenas para o ensino fundamental, mas para as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, incluindo, ineditamente, recursos para as matrículas em tempo integral” (MENEZES, 2012, p. 141). Complementando esta normatização de financiamento, o Decreto nº 6.253 de 2007, que dispôs sobre o Fundo, regulamentou o que corresponde ao tempo

⁹¹ Em 1993 foi lançado o Plano Nacional de Educação para Todos, que abarcava propostas da Conferência Mundial de Educação para Todos. Perspectivava assegurar conteúdos mínimos de aprendizagem a crianças, jovens e adultos. Apesar de ter tido sua vigência programada para o decênio 1993-2003, logo ele perdeu sua relevância governamental (SOUZA; SOUSA, 2012). Por não dialogar com o tema deste estudo, não o abordo aqui.

⁹² O FUNDEB substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), sancionado pela lei nº 9.424, de 1996 (BRASIL, 1996b). Como não fazia menção ao tempo integral ou educação integral, não foi abarcado neste estudo.

integral para a educação básica: “duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007b). No sentido da duração da jornada integral, o decreto parece ter seguido o estipulado anteriormente no PNE (2001-2010) e que foi posteriormente acrescido à LDB – como apresentado anteriormente (Ibidem).

Também em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁹³, que, como destacou Saviani (2009, p. 5), apareceu como um “guarda-chuva” que abrigou “praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC” naquele momento. Dentre tais programas estava o Programa Mais Educação (PME), instituído inicialmente pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 e posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 2010. Segundo a Portaria supracitada, o Programa tem por objetivo contribuir para a formação integral dos alunos, ampliando a oferta de saberes e ampliar o tempo e os espaços educativos, por meio de atividades do chamado contraturno; oferta esta guiada principalmente às escolas de regiões em situação de vulnerabilidade social, pondo a escola em lugar central nessa tarefa de proteção social (BRASIL, 2007).

Análises mais profundas a respeito do PME, porém, serão realizadas na próxima seção. Por hora, para os fins das observações pretendidas na presente seção, é fundamental trazer ao debate o PNE, lançado em 2014, após quatro anos de tramitação legal. Dentre as 20 metas desse Plano, a sexta é a que se vincula a este, uma vez que tem como meta “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” até o fim de vigência do Plano, 2024. Trata-se, portanto, de uma meta audaciosa face ao desafio proposto. Mais análises sobre esta meta estarão também presentes na próxima seção.

Por hora, realizarei análises a respeito de todas essas normatizações oficiais trazidas aqui. Inicialmente é evidente a constância com que aparece estipulado o tempo integral em quase todas essas normatizações. Entretanto, no que se refere à educação integral, pouco se pode inferir e muito se pode refletir acerca de possíveis concepções abarcadas.

Trazendo o debate ao que concerne à educação integral e(m) tempo integral, a LDB, o PNE (2001-2010), o FUNDEB e o PNE (2014-2024) dão arcabouço legal para a progressiva

⁹³ Pelo Decreto 6.094 daquele ano foi lançado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007c), o “carro-chefe” do PDE (SAVIANI, 2009)

ampliação da oferta de jornada integral no país, com no mínimo de sete horas diárias. Mas não adianta pensarmos em uma educação em tempo integral se não pensarmos, ao mesmo tempo, numa educação integral – retomando Paro (2009), que considerou que caso tal reflexão não esteja clara, estaremos apenas fazendo mais do mesmo. Ou ainda, como sublinha Libâneo (2014), este tempo não pode estar voltado apenas para uma proteção dos indivíduos em vulnerabilidade social.

Quando pensamos sobre todas essas normatizações que dão base ao tempo integral nas escolas públicas brasileiras – ou ampliação dessa oferta –, é possível perceber uma mudança de concepção no tangente à escola. Nas primeiras normatizações, sobretudo o ECA e os projetos que instauraram os CIACs/CAICs, a escola assumiu um papel central na assistência. Contudo, no caso dos projetos das escolas do governo de Collor – assim como em projetos anteriores a esse período (CECR e CIEPs) –, houve também uma fortificação estrutural das escolas. Aumentaram-se de fato as atribuições da escola, mas ao mesmo tempo, cresceu-se também sua infraestrutura e pessoal. Porém, com o passar dos anos e o “aprimoramento” das políticas da Terceira Via, esta concepção foi se metamorfoseando. Mais recentemente, com as normatizações se aproximando da concepção contemporânea de educação integral, o investimento em estruturas escolares por parte do Estado se tornou inviável e por isso outras instituições sociais foram convocados para dar conta, em parceria com Estado e escolas, do trabalho pedagógico. Seja qual for a perspectiva adotada, percebe-se assim que o tempo integral no Brasil, durante o período aqui em questão, esteve estreitamente ligado à questão da assistência.

Com novas propostas, o pensamento sobre uma grande estrutura escolar vem sendo deixado de lado. Mesmo quando o FUNDEB dispõe verbas maiores para alunos em tempo integral, a quantidade não é a suficiente para ampliar a estrutura física da(s) escola(s), pois as ponderações correspondem ao “valor aluno” (BRASIL, 2007c): o gasto que tem a escola com este educando para que ele permaneça em tempo integral. Esta é uma reflexão que foi principiada na seção anterior e que terá maior repercussão na próxima, quando discuto a respeito do PME, principal política indutora de educação em tempo integral atualmente.

Além disso, quando a LDB, o ECA e a própria CF chancelam que a educação brasileira deve ter por finalidade alcançar o desenvolvimento pleno da criança e do adolescente, abrem brechas para se pensar numa educação estimuladora de múltiplas potencialidades do indivíduo. É necessário ressaltar, porém, que o pleno desenvolvimento é

voltado para uma pragmática visão – pelo trabalho e prática social –, o que pode simplesmente corroborar com a lógica do sistema vigente, de um cidadão solidário, conformado com as diferenças e ciente da necessidade de *seu* esforço. Então, dialeticamente⁹⁴, estas normatizações permitem pensar em uma educação integral – estimuladora de múltiplas dimensionalidades do indivíduo e emancipadora deste – à medida que forem sendo postas efetivamente em prática, de acordo com as concepções que adotarem os profissionais da educação.

Todas as normatizações aqui apresentadas perpassam por diferentes contextos políticos. Desde 1988, o Brasil está em seu sexto presidente e quatro diferentes partidos políticos estiveram à frente da União. Isto pode significar que nem todas as políticas adotadas neste período tiveram continuidade. Em estudo com Souza, destacamos que as articulações propostas pelo PDE, por exemplo, “passaram por cima” do PNE ainda vigente em 2007, já que no primeiro “as ações [...] previstas foram elaboradas no âmbito do executivo, sem terem sido discutidas na esfera do poder legislativo federal, tampouco junto à sociedade civil” (SOUZA; SOUSA, 2012, p. 56).

Como comentou Rua (1998), o Estado e o governo, por vezes, são entidades quase que autônomas, que podem agir por posições políticas próprias daquele partido que está no poder; o que é parte da disputa ideológica que é travada na sociedade como um todo. Este tipo de descontinuidade é o que se configura por política de governo, que no caso do PDE – que novamente tomo como exemplo –, passou por cima do que, conforme Dourado (2007), seria uma política de Estado, ou seja, o PNE. Destarte, a descontinuidade política parece algo a ser ainda solucionado no Brasil. Como salienta Saviani (2008b, p. 11), tal desenvolvimento de novas políticas foi “empurrando” as metas a serem alcançados na educação nacional, como um movimento de “vai-e-vem de dois temas que se alternam *seqüencialmente* nas medidas reformadoras da estrutura educacional”. De certo modo, muitas dessas normatizações compreendem justamente as sucessivas descontinuidades das políticas educacionais brasileiras, o que aparenta uma contínua busca pelas mesmas metas, o que as faz ficarem sempre no *status* a ser alcançado – como a plena universalização da educação básica e a melhora da qualidade do serviço público escolar (Ibidem). Além disso, a descontinuidade se apresenta também na sobreposição, conforme sinalizou Dourado (2007).

Outro aspecto que tem dificultado o desenvolvimento de políticas educacionais no

⁹⁴ Utilizado aqui num sentido de “via de mão dupla”.

cenário brasileiro é a não consolidação do regime de colaboração entre os entes federativos – municípios, estados, o Distrito Federal (DF) e a União –, estipulado na CF e LDB, bem como no PNE (2014-2024) e na versão anterior do Plano (quando se referia ao financiamento da educação). Juntamente, a não efetivação de um Sistema Nacional de Ensino (SNE)⁹⁵ também tem se tornado latente para a não consolidação de políticas nacionais no âmbito educacional. Como também já destacamos em estudo anterior, tal colaboração não tem se verificado na prática, e tem-se percebido “elevado controle dos níveis superiores do governo sobre os fluxos financeiros e as transferências de recursos intergovernamentais [...], visivelmente ancorado na manutenção da centralização normativa e política em relação à instância executora” (SOUZA; SOUSA, 2012, p. 52). E como argumentam Costa e Alcântara (2014), quando refletiam a respeito dos desafios do PNE (2014-2024), a ausência tanto de um SNE, quanto da verificação de um regime de colaboração tem resultado uma fragmentada lógica organizacional do cenário brasileiro de educação.

Um outro fato ainda é relevante no campo da educação no Brasil: as influências internacionais. Como destaca Libâneo (2014), muitos fundamentos da educação proposta por organismos internacionais estão presentes em documentos do MEC. E no caso da educação integral e(m) tempo integral, isto é latente. Assim, é neste contexto político que se pauta o programa indutor de políticas de tempo integral e educação integral, o PME, bem como a sexta meta do PNE (2014-2024), que serão mais profundamente debatidos a seguir.

3.3. Políticas indutoras de educação integral em tempo integral: o Programa Mais Educação e a sexta meta do PNE (2014-2024)

Como visto na seção anterior, diversas normatizações do Governo Federal corroboram com o tempo integral nas escolas públicas do Brasil desde a CF de 1988. Visando de fato induzir a consolidação de políticas em tempo integral com perspectivas de educação integral, em 2007, o Governo Federal lançou o PME. Sete anos depois entrou em vigência o PNE, que na Meta 6 pôs como alvo a questão de escolas e matrículas em tempo integral nas redes públicas do país. O Programa e o Plano serão, portanto, foco nesta última seção. Inicialmente farei uma leitura introdutória de ambos, visando posteriormente fazer reflexões sobre as concepções de educação integral que podem estar próximas a tais iniciativas, iniciando pelo

⁹⁵ Saviani (2008b) argumenta que o movimento de descontinuidade de políticas do setor público brasileiro é algo que parece crônico no país, uma vez que a descontinuidade política está presente desde o início da independência do país, o que até hoje não nos permitiu ter consolidado, por exemplo, o supracitado SNE.

PME e passando à referida meta do PNE.

O PME teve desde seu lançamento ampla divulgação, contando com diversos documentos publicados pelo MEC que indicam suas diretrizes. Aqui farei uso principalmente da Portaria, o Decreto que o dispôs, os manuais de operacionalização do mesmo e da educação integral, além de documentos de debate do Programa (BRASIL, 2007; 2009; 2010; 2012; 2013). Algumas análises acadêmicas sobre o assunto foram também realizadas sobre as concepções do Programa, aqui, tomarei por base dialógica com o programa os estudos de Mól (2015) e Silva e Silva (2013; 2014), além de outros referenciais que já venho utilizando no estudo.

Segundo dados de 2013, o PME esteve presente em 4.836 (87%) municípios, contemplando 49.410 (32%) das escolas do país (BRASIL, 2015). Evidentemente, com tamanha proporção, é extremamente difícil realizar análises que expressem uma unidade de funcionamento do desenvolvimento do Programa na prática, pois existem diversas realidades e modos de organizá-lo nas unidades escolares, que podem contribuir ou não para seu efetivo desenvolvimento dele. Isto não impede, porém, que se realizem reflexões relativas às concepções que parecem ser abarcadas nos documentos oficiais do Mais Educação.

O PME, como já apresentado, tratou-se de uma iniciativa do bojo de programas abraçados pelo PDE, vindo do governo federal. Passou a ser operacionalizado por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 2007, art. 1, indicou como objetivos do Programa:

contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007c).

Além disso, como aponta o art. 2 da Portaria, o PME tem ainda por finalidade apoiar a ampliação de tempo e espaço educativo, por meio da realização de atividades no chamado contraturno escolar. Com isso, o Programa tem por alvo apoiar a ampliação da jornada escolar diária, bem como os espaços educativos, reduzir a evasão escolar, a reprovação, a distorção idade/série e ofertar atendimento especializado as crianças, jovens e adolescentes com necessidades especiais (BRASIL, 2007).

Já o Decreto nº 7.083 de 2010, que dispôs sobre o Programa aponta que os objetivos dele são: (i) formular política nacional de educação básica em tempo integral; (ii) promover o diálogo entre os conhecimentos locais e conteúdos escolares; (iii) favorecer a convivência entre o corpo docente, discente e suas comunidades; (iv) disseminar experiências de educação integral; e (v) convergir programas para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral das escolas (BRASIL, 2010). Deste modo, ele se torna “uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” e “promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores” (BRASIL, 2010b, p. 1).

Ainda com intuito de alargar o tempo diário da escola, outra forte vertente do PME corresponde à questão da possibilidade de se realizar parcerias com instituições do terceiro setor, salientada em diversos documentos sobre o Programa (BRASIL, 2007; 2009; 2010). Como regulamenta o art. 1, parágrafo 3, do Decreto nº 7.083, as atividades do PME “poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais” (BRASIL, 2010).

Diante disso, a perspectiva adotada no PME parte da concepção de *aluno em tempo integral*, pois o foco da ampliação encontra-se no estudante (CAVALIERE, 2009). A seleção dos alunos, por sua vez, é feita por cada unidade escolar. Contudo, conforme apresentado pelo *Manual operacional da educação integral* (BRASIL, 2012), preferencialmente devem ser atendidos: (i) estudantes que apresentam defasagem idade/ano; (ii) alunos das séries finais do primeiro e segundo seguimentos do ensino fundamental (4º, 5º, 8º e/ou 9º anos); (iii) estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência; e (iv) alunos beneficiários do Programa Bolsa Família.

Como destaca Coelho (2012), a centralidade no aluno enfraquece a função da escola, já que a ampliação do tempo se dá centrada em atividades diversas para o indivíduo, podendo elas estarem ou não ligadas ao projeto curricular das instituições e não necessariamente contribuindo para a sua formação integral. Se o objetivo é realizar uma maior aproximação do cotidiano e aspectos culturais dos alunos, isto, de certo modo, pode ser um fator limitador. Daí decorrem as problemáticas já argumentadas na seção 3.1. A ampliação do tempo escolar,

tendo como subsídio a utilização de atividades não necessariamente articuladas ao currículo, com “reforço escolar” ou “recreação”, o que pode ocasionar em conhecimentos equivalentemente fragmentados. De acordo com Libâneo (2014, p. 15), isso não faz sentido porque a

“escola que quer proporcionar educação integral deveria ocupar-se de ações pedagógicas de formação cultural e científica aos alunos e à formação das capacidades intelectuais e, desse modo, assegurar as condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos”.

Esse aspecto denota um tom pragmático na implementação do Mais Educação, uma vez que está identificado com o indivíduo, em sua prática. Na visão em que a “vida humana é uma teia de experiências e [...] de aprendizagens variadas” (CAVALIERE, 2002, p. 258), o indivíduo em *seu* tempo integral, pode absorver a relevância do *eu* em detrimento do coletivo. Segundo Silva e Silva (2014), esta aproximação é justamente uma ressignificação do conceito adotado pelos escolanovistas, tomando tons próprios das atuais conjunturas políticas ocidentais. E conforme Libâneo (2014), nesse novo enfoque pragmático da educação, os papéis da escola e do próprio ensino passam a ser reduzidos “e são destacadas funções voltadas para formar sujeitos produtivos e novos cidadãos que saibam consumir e lidem bem com as tecnologias digitais” (Ibidem, p. 8). Ainda de acordo com o autor, essa visão pragmatista, na contemporaneidade, é sustentada pela satisfação de necessidades básicas de aprendizagem e desenvolvimento humano e profissional, de modo que “os indivíduos sejam responsabilizados pelos seus atos, pois a pobreza, a miséria, a marginalidade social estariam associados à certa incompetência individual das pessoas pobres” (Ibidem, p. 13).

Conforme Coelho (2012), ainda na questão da ampliação da jornada escolar diária, ela tem aproximação com duas recorrentes justificativas no Brasil: a busca pela melhoria da qualidade do ensino e a proteção do aluno em vulnerabilidade social. Cavaliere (2007) também identificou que a questão da proteção social, ou seja, assistencial, tem tido uma referência ampla no debate a respeito do tempo integral no país. Esta compreensão

vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

Por sua vez, o PME é um programa que prioriza escolas em situação de vulnerabilidade social, bem como seus próprios estudantes participantes. O documento *Redes*

de Saberes traz que:

A formulação de uma proposta de Educação Integral está implicada na oferta dos serviços públicos requeridos para atenção integral, conjugada à proteção social, o que pressupõe políticas integradas (intersectoriais, transversalizadas) que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, articuladas entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura (BRASIL, 2009, p. 28).

As argumentações realizadas por Mól (2015) apontam que a concepção de “atendimento” dos alunos no Programa demonstra seu caráter deveras assistencialista dele. Como uma desresponsabilização da escola e sua tarefa educativa, em transferência à sua “nova concepção” de “atendimento” das “doentes” classes populares (CAVALIERE, 2007; MÓL, 2015). E como ressalta Frigotto (2010), a busca não pode ser simplesmente assistencial, pela inclusão dos “excluídos” ou “menos favorecidos”, mas buscar a emancipação humana. Como traz o autor, “no plano da luta política, o antônimo da exclusão não é a pura e simples inclusão, já que (...) trata-se de uma inclusão cada vez mais degradada” (FRIGOTTO, 2010, p. 433).

Como realçam Silva e Silva (2013, p. 703), “a decisão de retomar o ideal da educação integral no Brasil é contemporânea aos esforços do Estado para a oferta de políticas redistributivas de combate à pobreza”, cumprindo um papel na questão da vulnerabilidade social, resguardando e educando crianças e adolescentes. No sentido de buscar maior “proteção” daqueles que estão em vulnerabilidade social, trata-se, portanto, de uma tentativa do Estado confluyente com o ideário capitalista da Terceira Via superar a perversa lógica social de desigualdades decorrentes do próprio cenário fortificado pela própria ordem do capital.

Para cumprir com fins de alargamento do tempo escolar diário, o PME afirma, portanto, a lógica da concepção de educação integral *contemporânea*, pondo que a escolarização ofertada pelo Estado deve ser realizada estreitando os laços com a comunidade, seja por meio da utilização de espaços extraescolares, ou ainda com a utilização de oficinairos da comunidade para a realização das atividades de “educação integral”. A utilização de espaços para além dos muros da escola vem ao encontro da perspectiva das Cidades Educadoras⁹⁶. É necessário refletir, porém, como também fizeram Costa (2015) e Silva e Silva (2013; 2014), que entender que o espaço escolar é toda a cidade, num país como o

⁹⁶ O PME teve como influência de programas locais como o Bairro-Escola – de Nova Iguaçu (RJ) – e Programa Escola Integrada – de Belo Horizonte (MG) –, que seguiam também a concepção das Cidades Educadoras.

Brasil, pode corresponder a um esquecimento de que ele é extremamente desigual na oferta de equipamentos públicos. Certamente as ofertas de espaços que “educam” nas metrópoles são diferentes não só daqueles do interior, como também em relação aos das periferias dessas grandes cidades. O que quero chamar a atenção é que a utilização de espaços extraescolares, no caso brasileiro, não pode fechar os olhos para o fato de que em grande parte do país, por vezes a única instituição pública que se faz presente é a própria escola, além do fato de que a realidade dos espaços extraescolares pode ser adversa o bastante para impossibilitar a percepção de que a realidade pode ser diferente daquela com a qual o indivíduo está habituado, desde que nascer; o que pode ocorrer é, nessa lógica, uma formação conformadora.

De fato, como afirmam Moll e Leclerc (2013, p. 294-295),

articular o território à agenda educativa da escola, estimulando percursos que valorizam experiências sociais, permite uma agenda de *tempo* integral que dialoga com as múltiplas expressões do saber e das práticas populares que atravessam a vida de muitos estudantes e que até então eram aspectos silenciados e ocultados no cotidiano escolar [grifos meus].

Porém, reitero: não se trata de negar a utilização de espaços para além dos muros da escola, pois conforme argumenta Paro (2012), a participação da família e da comunidade, por exemplo, é sim importante. O que não se pode é restringir a escola a essa mera função de “articuladora” de saberes cotidianos, singela “acolhedora” de alunos em situação de risco ou afirmar que a “educação integral” está nos saberes *informais* do cotidiano, como se ela fosse apenas uma reorganizadora de experiências. As atividades do "mais tempo na escola" podem, assim, se tornarem grandes improvisações, onde a intencionalidade pedagógica passa a não ocorrer (LIBÂNEO, 2014).

Com sua perspectiva de pôr a escola em diálogo com a comunidade, a proposta do PME deixa o ar de ser um programa descentralizador, pelo diálogo proposto com o território. Mas há controversias: primeiro que a avaliação do PME é realizada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁹⁷, segundo que seu financiamento é oriundo também do Governo Federal e terceiro que, para a liberação de tais recursos, é necessária a adesão às propostas do PDE e dos Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação por

⁹⁷ O índice atualmente desponta como o principal indicador do Governo Federal para traçar metas, para que estas sejam gradualmente alcançadas por sistemas de ensino públicos do Brasil até 2022. Os resultados do IDEB são divulgados bianualmente (desde 2007) e calculados através do fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O sistema de avaliação seria um impulso ao comprometimento dos sistemas de ensino com a melhoria destes indicadores. O IDEB tem diferenciadas metas para cada rede e escola de modo que, em conjunto, o Brasil atinja uma média de 6,0 no ano de 2022 – ano do bicentenário da independência do país.

parte dos entes federativos – o que posteriormente guia ao monitoramento e avaliações realizadas pelo MEC. Portanto, de acordo com Silva e Silva (2013, p. 712),

no processo de gestão do programa é o governo federal, influenciado pelas diretrizes dos organismos internacionais, o responsável pelo planejamento e pela deliberação e avaliação da execução do programa em âmbito local. Assim, os instrumentos de controle, próprios das instituições fechadas, não são retirados quando a escola se estende para a comunidade, e sim reconfigurados para controlar o processo dentro e fora da escola, na extensão do território.

A organização para atingir os objetivos do PME se dá pela organização de macrocampos, dispostos pela Resolução nº 34, de 2013. Para as escolas urbanas, que elegeram três ou quatro atividades, havia os seguintes macrocampos disponíveis: (i) Acompanhamento Pedagógico (obrigatório); (ii) Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; (iii) Cultura, Artes e Educação Patrimonial; (iv) Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica; (v) Esporte e Lazer (obrigatória caso a escola selecione cinco macrocampos); (vi) Educação em Direitos Humanos; e (vii) Promoção da Saúde. Já as escolas rurais puderam escolher quatro atividades disponíveis nos seguintes macrocampos: (i) Acompanhamento Pedagógico (obrigatório); (ii) Agroecologia; (iii) Iniciação Científica; (iv) Educação em Direitos Humanos; (v) Cultura, Artes e Educação Patrimonial; (vi) Esporte e Lazer; e (vii) Memória e História das Comunidades Tradicionais.

Nesse contexto de macrocampos, um primeiro aspecto é relativo a uma importância inferior dada a estes saberes neles contidos, uma vez que, na maioria dos casos, eles são desarticulados das grades curriculares das escolas. Desta forma, outra contradição se faz presente: embora os saberes da “comunidade” sejam importantes para o PME e a concepção *contemporânea* de educação integral, estes tomam um tom de segundo plano. Em outras palavras, atividades esportivas, artísticas, midiáticas ou mesmo a iniciação científica são postas separadamente, no contraturno, corroborando com a concepção fragmentária da formação integral da visão contemporânea.

Outro relevante ponto está justamente no “quem trabalha nessas atividades”. Este trabalho deve ser executado por oficinairos ou monitores, que podem ser (preferencialmente) estudantes universitários ou mesmo “estudantes da EJA e estudantes do ensino médio” (BRASIL, 2013, p. 23). Todavia, a indicação está distante de ressaltar que este trabalho de

monitoria possa ser desempenhado por professores da própria unidade escolar; como ressalta o próprio documento, o professor não deve desempenhar esta função, pois ele não receberá recursos de transporte ou alimentação via FNDE (Ibidem), o que são direitos de profissionais. Logo, o que se configura com esse oficinairo é que ele é um indivíduo sem vínculo efetivo ou profissional com as instituições escolares ou secretarias de educação. Sua única ligação é, mais precisamente, um termo de adesão como voluntário e o recebimento de uma ajuda de custo – como estipula a Lei nº 9.608, de 1998, que regulamenta o serviço voluntário e ganha legitimidade –, oriunda da própria verba do Programa que chega às escolas. De acordo com Hora, Coelho e Rosa (2015, p 156),

o estudo dos sujeitos em atuação e dos sujeitos em formação bastante significativo, principalmente quando se tem discutido, implantado e implementado projetos de educação integral e(m) tempo integral país afora, que não se dirigem a todos os alunos de uma mesma instituição escolar. Preocupa-nos também o fato dos sujeitos em atuação nessas ações não serem especificamente professores ou profissionais da área de educação. O Programa Mais Educação, de iniciativa do governo federal, é um exemplo de tal política.

É verdade que a disposição aponta para o uso de estagiários ou estudantes de cursos ligados às áreas dos macrocampos, porém nem sempre é o que se verifica. Além do vínculo estreito realizado com as instituições de ensino, a utilização de monitores, embora traga consigo relevantes conhecimentos cotidianos, diminui a importância do papel do professor, pois a concepção de voluntário sugere que qualquer pessoa, independente de seu estudo ou preparação profissional, pode exercer a função de professor, deixando de lado todo o estudo necessário para esta profissão. Ao mesmo tempo, isso diminui também a função do Estado com a educação (LIBÂNEO, 2014).

O aprendizado do Artesanato Popular, da Capoeira, do Grafite ou do *Hip Hop*, por exemplo, com suas historicidade e representatividades ressaltada por movimentos sociais de grupos historicamente oprimidos, além da possibilidade de dialogarem com outras áreas do conhecimento sociohistoricamente elaborados pelo homem podem sim, contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo. Contudo, a prática pela prática, realizada pelas oficinas geralmente desarticuladas do currículo escolar, conseguem de fato propiciar uma formação integral dos alunos favorecendo, por conseguinte, uma percepção crítica da realidade, contribuindo à uma formação não fragmentada em “caixas”, como nos dias de hoje? Assim, corroboro com Mól (2015, p. 67): a questão aqui não está em desconsiderar os

significativos saberes que osicineiros carregam consigo, mas “responsabilizá-los por um trabalho pedagógico e didático para o qual não possuem formação, pode ser fator de precarização da oferta educativa”.

Aproveitando do exposto acima a respeito da participação dosicineiros– assim como a utilização de espaços extraescolares disponíveis na “cidade educadora” –, o que pressupõe maior estreitamento das unidades escolares com a cultura popular, é necessário realizar algumas ponderações. Essa valorização de culturas locais está disposta em diversos momentos na Portaria nº 17 de 2007, no Decreto nº 7.083 de 2010 e em documentos oficiais relacionados ao PME. A ideia de interculturalidade

surge no âmbito da luta contra os processos de exclusão social por meio dos diversos movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo e, ao mesmo tempo, busca constituir-se através do espaço de diálogo/conflito/negociação que possuem como desafio. A educação intercultural desenvolve-se na busca por espaços de interação de grupos diferenciados e enriquece-se neste processo (BRASIL, 2009b, p. 17).

A fundamentação do diálogo intercultural é oriunda dos pensamentos de Paulo Freire⁹⁸, conforme destaca o próprio documento da citação acima exposta. Segundo o mesmo documento, a “educação integral está na construção de um instrumento capaz de lidar com saberes oriundos de distintas experiências e avançar na direção da escuta mútua e das trocas capazes de constituir um saber diferenciado” (BRASIL, 2009b, p. 17).

Para Gadotti (2009, p. 98) o currículo “deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos”. Não nego a importância e relevância dos fatos cotidianos e das expressões culturais. Contudo, não se pode limitar a isso. As realidades dos alunos devem dialogar com as questões didáticas, articulando com os conteúdos e conceitos próprios da educação escolar, pois os próprios conhecimentos do cotidiano são frutos dos conhecimentos historicamente formulados pela humanidade (LIBÂNEO, 2014).

Como argumentam Silva e Silva (2012; 2013; 2014), a questão da interculturalidade é decorrente das concepções contemporâneas que se arquitetaram desde o início dos anos 1990.

⁹⁸ É válido lembrar que, embora Paulo Freire tenha tido um pensamento afinado com a educação popular, em diversos de seus livros é possível destacar sua compreensão de que a educação da escola está muito além do conhecimento popular, pois ela é de uma própria sistematização de saberes (FREIRE, 1993; 2007; 2010).

As fundamentações do PME, ao partirem da afirmação das diferenças, embora relevantes, acabam por resultar numa visão que pode reduzir a força das desigualdades, o que é próprio da concepção pós-moderna. Preservando a identidade local, o que perpassa não é o fortalecimento dessa cultura local, mas uma transformação de “valores culturais diversos como único ou principal padrão de verdade, ou seja, o que passa a existir é uma multiplicidades de verdades” (Idem, 2009, p 7).

O documento oficial federal mais recente de operacionalização da educação integral no país, por meio do PME, indica que ele deve atender escolas municipais, estaduais ou distritais que possuíssem prioritariamente baixo IDEB, unidades que fossem contempladas pelo PDDE/Integral e escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família⁹⁹ (BRASIL, 2013b). Além do processo de seleção das escolas que participam do Programa, ocorre também a seleção dos alunos que ele atende. As escolas que aderem ao PME têm a seu critério a escolha dos discentes a participar das atividades do Programa. Porém, tendo como obrigatoriedade o macrocampo Acompanhamento Pedagógico e a preferência de escolas para as quais se destina o Programa, não é ilógico pensar que este seja direcionado justamente para os estudantes com índices insatisfatórios nas avaliações. O problema não está em dar uma atenção maior a estes estudantes, mas em selecioná-los, discriminá-los, e indicar que, por penalização, devem ficar mais tempo na escola. O PME, dentro de uma concepção de *aluno em tempo integral*, torna-se um Programa segregador.

No que corresponde ao entendimento sobre educação integral, o MEC afirma que:

os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária; e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2010b, p. 1).

De fato o PME dialoga mais intimamente com a concepção de tempo integral. Contudo, este se dá sob a perspectiva de uma educação integral, como destacam vários de seus documentos oficiais (BRASIL, 2007c, 2010, 2012, 2013). E deste modo, apesar do

⁹⁹ Programa do Governo Federal, lançado em 2003 pelo governo Lula. Afirma-se como um complemento a renda financeira mensal de famílias cuja renda é inferior a R\$ 77,00 ou R\$ 154,00 por pessoa (no segundo caso, se a família for composta por crianças ou adolescentes de até 17 anos). Sagra-se também como um garantidor de direitos das crianças e adolescentes, pois o Programa tem como contrapartida que estes tenham, por exemplo, acesso constante a saúde e frequência escolar.

trecho exposto acima apontar para um entendimento de formação integral e interdisciplinar, no caso do Mais Educação percebe-se que a concepção de educação integral que o envolve é a *contemporânea*, que, com a perspectiva central voltada a ampliação da jornada escolar diária, no contraturno, pode acabar por promover conhecimentos fragmentados e desconectados dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Tendo em vista toda a discussão realizada até o momento, é possível apreender tal caráter híbrido do PME e sua(s) proposta(s): percebe-se ideais de pragmatismo de Dewey e posteriormente do escolanovismo e Anísio Teixeira; de apropriação cultural de Paulo Freire; compreensão de Cidades Educadoras; e o alargamento da jornada integral assistencial, sobretudo como nos CECR e CIEPs. Assim, para o Programa convergem diferentes concepções ideológicas para pautar suas orientações. Além disso, a educação integral como uma prática da educação não formal, fortifica expressões culturais de grupos e transfere o compromisso coletivo para o individual.

É válido lembrar ainda que no presente momento o PME anda em aparente hiato. O último repasse de verbas para as escolas ocorreu em 2014 – no próprio sítio oficial do MEC só se encontra a adesão para o ano citado¹⁰⁰. Além disso, para 2016, diante da atual crise econômica que vive o país, o governo já apontou o corte de verbas em 70% para o PME¹⁰¹, o que pode significar uma reestruturação do Programa. As marcas do PME ressaltadas desde as primeiras publicações oficiais sobre o mesmo é de que ele é uma política indutora de políticas de ampliação da jornada escolar diária para culminar na educação integral. Contraditoriamente, sua proposta não garante aos entes federativos condições objetivas necessárias para o desenvolvimento destas políticas (SILVA; SILVA, 2013).

Tendo em mente o PME como principal programa em nível federal a tratar da educação em tempo integral, ele pode ser tomado como marco referencial para outras políticas desse pensamento, seja em âmbito local, seja em federal. E como já apresentado, a Meta 6¹⁰² do PNE (2014-2024)¹⁰³ pretende “oferecer educação em tempo integral em, no

¹⁰⁰ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> >. Acesso em: 4 no. 2015.

¹⁰¹ Informações disponíveis em: < <http://educacaointegral.org.br/noticias/recursos-para-programas-de-educacao-integral-podem-reduzidos-em-70/> >. Acesso em: 4 nov. 2015.

¹⁰² No PNE (2014-2024) há também uma menção sobre o tempo integral em sua Meta 1. Quando o Plano trata da universalização da educação infantil até o ano de 2016 para crianças entre quatro e cinco anos e acesso de pelo menos 50% para as de três, o documento traz na estratégia 1.17 que se deve “estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2014).

mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Tal meta, segundo o *Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*, a compreensão de tempo integral adotado pelo Plano tem por base o Decreto nº 7.083 de 2010. Ou seja, o PNE pauta-se no Mais Educação. Percebe-se já aí uma ligação entre os ambos.

Assim como a CF, a LDB, o PNE (2001-2010), o FUNDEB e o PDE, o PNE para o decênio 2014-2024, sancionado pela lei nº 13.005 de 2014, permanece basicamente com as mesmas diretrizes, ou seja: erradicação do analfabetismo, universalização do ensino, melhorar a qualidade educacional, superação das desigualdades nas ofertas, valorização dos profissionais da educação, promoção dos princípios de gestão democrática e financiamento da educação por meio da elevação de percentual vindo do Produto Interno Bruto (PIB) (SOUSA; ESPÍRITO SANTO; BERNADO, 2015). De certa forma, todas as vinte Metas que o PNE traz abrangem suas diretrizes¹⁰⁴. E justamente inserindo-se nessas diretrizes, vem a Meta 6, que de fato incorpora um grande desafio para o país.

Segundo informações contidas no sítio *Observatório do PNE*¹⁰⁵, ligado ao Todos Pela Educação (TPE), números de 2014 apontaram que 42% das escolas públicas de educação básica ofertam o tempo integral, faltando, assim, aproximadamente um quarto para se alcançar a meta estipulada para 2024. Já o percentual de matrículas da rede pública em tempo integral na educação básica no ano de 2014¹⁰⁶, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁰⁷, correspondeu a 17%, restando assim, cerca de dois sextos para o atingimento da meta. A seguir, os gráficos 2 e 3 apresentam tais indicadores:

¹⁰³ Como já apresentamos em estudo anterior, a aprovação do PNE ocorreu em junho de 2014 e sua tramitação legal perdurou por mais de três anos. O Projeto de Lei n.º 8.035 (BRASIL, 2010c) que continha as propostas do novo Plano foi apresentado à Câmara dos Deputados em 20 de dezembro de 2010. Assim, o PNE que deveria abranger o decênio 2011-2020 passou a ser vigente durante o período de 2014-2024 (SOUSA; ESPÍRITO SANTO; BERNADO, 2015, p. 4).

¹⁰⁴ Em estudo anterior, realizamos uma reflexão acerca de todas essas metas e diretrizes. Cf. Sousa, Espírito Santo e Bernado (2015).

¹⁰⁵ Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/6-educacao-integral> >. Acesso em: 26 nov. 2015.

¹⁰⁶ Para tais dados foram incorporadas as matrículas de estudantes da educação básica (incluindo a modalidade de Educação Especial), sem contabilizar as matrículas de Educação de Jovens e Adultos.

¹⁰⁷ Dados disponíveis para *download* em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> >. Acesso em: 26 nov. 2015.

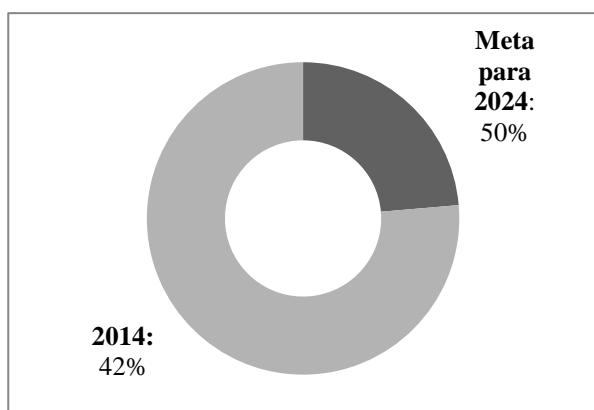


Gráfico 2 – Porcentagem de escolas públicas de educação básica com oferta de matrículas de tempo integral em 2014 e meta para 2024.

Fonte: TPE. **Elaboração:** o autor.

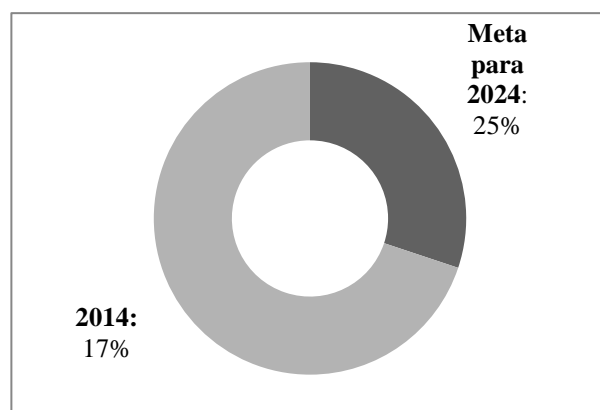


Gráfico 3 – Porcentagem de matrículas em escolas públicas das redes estaduais e municipais de educação básica em tempo integral em 2014 e meta para 2024.

Fonte: INEP. **Elaboração:** o autor.

Diante destes números, pode-se refletir que a Meta 6 do PNE está “próxima” de ser alcançada e que em 2024 ela deve ser atendida. Entretanto, é necessário mantermos certa cautela. O fato de esta meta perspectivar 50% das escolas com oferta de matrículas em tempo integral não significa que todas essas escolas tenham a todos os seus alunos em tempo integral. Logo, podemos ter um grande índice de escolas que atendam em tempo integral, mas que não recebam, necessariamente, todos os seus alunos nessa jornada ampliada. Poderemos ainda verificar escolas com pouca quantidade de alunos ofertando tempo integral para todos eles; e concomitantemente, ter outras escolas com número muito superior de alunos ofertando o tempo integral para uma minoria deles. Assim, está aí mais uma aproximação entre o PME e a sexta meta do PNE: uma possível não abrangência a todos os estudantes das unidades de ensino.

Para alcançar a Meta 6, estratégias foram descritas. Como apresenta a lei que sancionou o Plano, o tempo integral deve ser alcançado por meio de “atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo”, como estipulado na estratégia 6.1. As estratégias 6.7 e 6.8 dialogam com a garantia de que a educação de quilombolas e indígenas, bem como a de pessoas com deficiência ou superdotação tenham também acesso ao tempo integral. A estratégia 6.9 reafirma que o tempo integral deve otimizar o tempo dos educandos *na* escola “combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais”. Por fim, ainda que nas estratégias 6.2 e 6.3 se verifique uma visão de aprimoramento das estruturas escolares para atender o tempo integral e a meta 6.4 perspective a utilização de espaços extraescolares públicos, a meta 6.5 estimula oferecer “atividades

voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino” e a estratégia 6.6 corrobora com a participação de instituições beneficentes nas atividades de ampliação do tempo escolar – pois pauta-se na Lei nº 12.101, de 2009¹⁰⁸. Vale ainda ressaltar que a referida estratégia 6.2, apresenta também que a ampliação do tempo deve ser prioritariamente àquelas comunidade e indivíduos em situação de vulnerabilidade social.

As estratégias da sexta meta, porém, não podem ser vistas como solitárias, embora em alguns momentos elas pareçam não se coadunar. Existem outras 19 metas que a acompanham e dialogam com ela, em uma mútua interdependência. De forma resumida, vê-se que nas metas está presente a preocupação com a garantia do direito à educação e redução das desigualdades congregando a universalização do ensino (metas 1, 2, 3, 4), erradicação do analfabetismo (metas 5 e 9), melhora dos índices de qualidade da educação básica (meta 7), a educação de jovens e adultos e aumento do nível de escolaridade dos adultos (metas 8, 10, 11, 12, 13 e 14), formação e valorização dos profissionais da educação (metas 15, 16, 17 e 18), consolidação da gestão democrática (meta 19) e investimento público mínimo de 10% do PIB a ser alcançado até 2014 (meta 20). Diante das metas sucintamente abordadas, percebe-se o profundo diálogo que todas elas devem ter.

A Meta 6 é parte fundamental para os objetivos trazidos nas primeiras metas do Plano – qualidade, redução das desigualdades e erradicação do analfabetismo, por exemplo. Por outro lado, sua consolidação, depende da efetivação das últimas metas do PNE, como a constituição de um regime de colaboração ou crescimento das verbas para a educação; sem essas operacionalizações, esta meta se tornará extremamente difícil de ser alcançada, pois se refere a uma tomada de consciência política ainda não verificada no país, como traz Saviani (2008b).

Mas ainda que as metas estipuladas para o PNE 2014-2024 sejam atingidas ao fim do período de vigência do Plano, e, mais precisamente, a sexta meta, é necessário refletir em qual modelo esta educação em tempo integral virá a ser efetivada (ou não). Compreendendo que a perspectiva se pauta justamente na educação em tempo integral pensada pelo PME, percebe-se que o Plano abarca a visão *contemporânea* de educação integral. Com isso, verificam-se

¹⁰⁸ Esta lei “dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social” e “certificação das entidades beneficentes de assistência social e a isenção de contribuições para a seguridade social [que] serão concedidas às pessoas jurídicas de direito privado” (BRASIL 2009c).

suas adaptações ao contexto político atual – e daí decorrem diversos questionamentos já trazidos neste estudo.

Como procurei destacar, ampliar o tempo escolar diário carece de questões pertinentes a muito mais do que simplesmente “mais tempo” na escola. Como enfatizaram Hora, Coelho e Rosa (2015), a organização do tempo integral carece de uma diferenciada articulação curricular, espacial e mesmo de concepção de educação por parte dos profissionais dela. Ainda conforme as autoras, deste modo, o tempo integral deve ser contributivo para a superação do conhecimento prévio e do senso comum. Para tal intuito,

um espaço melhor dividido, mais rico em materiais que criem possibilidades de trabalho educativo diferenciado, pode contribuir para que esse tempo ganhe em qualidade, propiciando experiências de apreensão de conhecimentos mais significativas por parte desses alunos; um tempo em que coabitem práticas pedagógicas integrando conhecimentos e saberes, também possibilita uma apreensão mais significativa; enfim, sujeitos em atuação, compromissados com uma proposta de formação humana mais completa e interdisciplinar podem, igualmente, fazer a diferença na apreensão crítica e criativa dos conhecimentos escolares. (Ibidem, p. 171).

Mas a questão política para a ampliação da jornada escolar diária vai ainda além, dialogando inclusive com a formação docente. Para Bernado (2015), a formação do professor está acompanhada de diversos aspectos, tais como os econômicos, sociais, políticos e culturais, por exemplo; além disso, há precariedade nos cursos de formação de professores, bem como insuficiência de embasamento teórico dos próprios docentes formados. Questões como estas denotam a complexidade do desafio de uma formação docente objetivada para agir de forma crítica e transformadora na prática pedagógica rumo a uma educação integral (Ibidem). Neste sentido, Saviani (2008b, p. 15) destacou que

o que cabe ao Estado fazer é equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender.

Como comentado na passagem acima, verifica-se, portanto, maior investimento também no professor, correspondendo desde sua formação (continuada) à questão salarial e planos de cargos. Como argumentaram Coelho e Hora (2009, p. 181), para os fins de uma educação integral e(m) tempo integral, a formação dos professores deve ser

capaz de identificar conflitos, contradições, dilemas sociais; que seja capaz de encontrar propostas de trabalho para desvelarem questões políticas, éticas, religiosas, econômicas, culturais, e construir práticas diferenciadas para cada situação a que são expostos no cotidiano; além disso, que se permitam trabalhar integradamente, por meio de planejamento coletivo capaz de constituir espaços de apreensão de conhecimentos múltiplos.

Além destas questões, como afirma Libâneo (2014), a ampliação da jornada escolar diária, atualmente tida como uma solução para problemas educacionais do país, aos moldes do que vem sendo feito, pode trazer agravamento de derrotas no campo da educação que também são há tempos foram percebidas no Brasil. Além da própria qualidade do ensino, que pode não ser verificada mesmo com a ampliação da jornada diária, a acentuação da baixa remuneração dos docentes e suas deficiências formativas, as precárias estruturas físicas escolares e as discontinuidades de outros programas oficiais do país podem sofrer com uma não articulação das políticas educacionais. Desta forma, vê-se a importância do diálogo entre as políticas educacionais para que uma ampliação da jornada escolar diária desenvolva-se com qualidade.

Chegando às análises finais, percebe-se, numa leitura das estratégias da Meta 6 que ela se aproxima das diretrizes trazidas no PME. Embora a ênfase deste estudo seja maior no correspondente às concepções de educação integral, refletir sobre tal meta foi importante porque pensar em tempo integral sem refletir também sobre educação integral é algo que apenas pode gerar mais que vem sendo verificado nas instituições de ensino públicas da atualidade. Por isso há relevância em discutir a comentada meta do Plano, visto que ele deve repercutir pelos próximos anos no país sobre o que diz respeito à educação integral e(m) tempo integral. Ao mesmo tempo, mesmo que a Meta 6 venha dispor sobre o *tempo integral*, ela vem sendo tratada como a “meta da educação integral”, como se os conceitos fossem a mesma coisa – e por isso também é necessário firmar as diferenças entre ambas.

Embora o debate trazido pela sexta meta seja bastante pertinente, é necessário manter cautela sobre em que circunstâncias ela será (ou não) alcançada. Olhando para a história da educação brasileira, as seguidas discontinuidades e dificuldades em questões como, por exemplo, a universalização do ensino, pode-se refletir que, mesmo atingida ou superando os índices estipulados para 2024, pode chegar até lá com uma grande lacuna no que diz respeito à qualidade desse tempo integral ofertado. Ou seja, a própria qualidade da educação alvitada em tantos documentos oficiais.

Apesar do PNE ter tido em seu início um intenso debate com a sociedade civil – principiado desde antes do fim da última década e que, posteriormente, foi vagarosamente discutido no Congresso Federal –, ele atende, ao menos na Meta 6, as perspectivas que cumprem com o pensamento político hegemônico da atualidade, atendendo também a agendas de organismos internacionais. Assim como o próprio PME, sua concepção de educação integral parece estar ligada à visão *contemporânea*.

A concepção de educação integral *contemporânea* vem sendo cada vez mais difundida no país. Nela ressalta-se a força de instituições/organizações do setor privado em interligação com as propostas do Governo Federal. É preciso manter-se alerta sobre tantas *soluções* vindas desses setores, pois, como argumentei, percebe-se que a visão *contemporânea* não corresponde de fato a um pensamento de formação humana que perspective a emancipação do ser humano, estimuladora de múltiplas dimensões dele, uma vez que sugere apenas a utilização de atividades fragmentas e conhecimentos cotidianos, em muitos casos desconexos do currículo escolar, para preencher por mais tempo diário a jornada escolar de crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social, a fim de que eles aprendam o necessário para seus próprios desempenhos produtivos. Corroborando com isso, trago a fala de Libâneo (2014, p. 18) que afirma:

Não se pode negar que a educação tem um papel no combate à pobreza e mesmo de assegurar empregabilidade, pois a educação pode ser uma oportunidade para as pessoas de aumentar sua produtividade e assim melhorarem de vida e, assim, contribuir para o desenvolvimento social e desenvolvimento. Mas a educação escolar tem sua tarefa própria nisso, que é cumprir sua função social específica, a função pedagógica. É forçoso afirmar que a ampliação do tempo de escola visando quase que apenas proteção e integração social dos pobres, e sem a presença de outras condições de funcionamento, incluindo o salário dos professores, é uma medida que reforça a exclusão social dos mais pobres, uma vez que põe a escolarização em segundo plano reduzindo oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos.

Caminhando para as considerações finais, no campo das políticas públicas educacionais, segundo Frigotto (2010), é preciso pensar em reformas de caráter estrutural nessa sociedade contraditória, articuladas com outras de caráter emancipatório. No Brasil, isso corresponde a rupturas com a modernização conservadora do país, que reitera mudanças fracionais de manutenção da conjuntura social. Precisamos, portanto, pensar em reformas como a tributária ou o imposto sobre as grandes fortunas, por exemplo, como salienta o autor.

A educação integral não pode limitar-se a medidas focais. Ela deve estar muito além disso, trabalhando sob foco de sua função pedagógica, como busco refletir nas *Considerações finais*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A essência deste trabalho se inscreveu no resgate histórico sobre educação integral, que certamente contribui para reflexões acerca de questões atuais ligadas à educação, tarefa esta que se revelou árdua, já que significou o aprofundar numa temática referente à formação humana, o que constitui, por conseguinte, pensar a respeito de projetos de sociedades. E como visto ao longo dos capítulos aqui desenvolvidos, na história do ocidente, diversas compreensões de formação humana foram pensadas, acompanhando diferentes e divergentes correntes político-filosóficas. Ciente disso, com o caminho percorrido, que de fato mostrou-se longo, complexo e cheio de nuances, acredito ter alcançado os objetivos propostos desde o seu início. E após todo esse vasto caminho, são necessárias mais algumas reflexões.

No primeiro capítulo, *O conceito de educação integral e sua complexidade político-filosófica: pensamentos em ação*, o título já denota a complexidade e heterogeneidade da temática sugerida. O que somos hoje como sociedade teve berço na Grécia antiga. Lá nasceu o pensamento sobre democracia e escola – como a concebemos hoje. Neste momento da antiguidade, o pensamento acerca da formação humana esteve presente sob a perspectiva de formar os homens perfeitos para a *pólis*, que seria alcançada com a concepção de *paidéia*. Já nesse tempo, a compreensão de formação humana se mostrou com diferentes faces e objetivos, através das distintas formas de apreender a *paidéia*, conforme iam se modificando também as relações de sociedade.

Embora o pensamento sobre uma formação de um homem mais completo estivesse presente, há de se ressaltar o caráter segregador do acesso a essa transferência de conhecimentos no “tempo livre” dos locais de ensino. Mesmo nos tempos áureos da democracia grega, poucos eram seus privilegiados; a grande massa de escravos, por exemplo, não tinha acesso à educação, restrição esta que perdurou desde os séculos de cultura helênica e chegou à Idade Média, após a queda do Império Romano, no século V. Nesta era, a resignação promovida pela estrutura hierárquica da Igreja sustentou também uma ideologia conservadora durante séculos. A formação humana, o tempo de adquirir conhecimentos que ainda não eram fragmentados – o que favorecia a uma plena formação do indivíduo –, esteve restrita às mãos do clero e da nobreza da era medieval. E quando esta estrutura passou a ser questionada e alterada por volta do século XVIII, por meio da chamada revolução burguesa, pouca coisa se alterou. Ascendeu uma nova classe dominante, a burguesa, que com seu poder oriundo do capital utilizou da ideologia liberal para disseminar seus princípios de

mercantilização da mão de obra de trabalho, o que contribuiu para uma nova opressão das classes trabalhadoras, já que a própria burguesia detinha os meios de produção. A educação, com o lema de laicidade e para todos, teve como princípios a formação do homem de negócios que fosse capaz de se adaptar e participar da vida social. A partir daí passou a ocorrer a divisão escolar para as diferentes classes sociais. A percepção de opressão das classes proletárias, porém, foi apenas alcançada a partir das compreensões socialistas, fundamentadas a partir do século XIX.

Por questões políticas, diferentes vertentes socialistas se constituíram. Aqui destaquei duas: a anarquista e a comunista/marxista. *Grosso modo*, enquanto a primeira passou a perspectivar uma sociedade de membros totalmente livres e sem qualquer tipo de autoridade presente, os teóricos da segunda passaram a refletir sobre uma sociedade liberta de distorções de classes e sem influências da força do capital. Em alguns fatores, ambas as vertentes se identificaram, como na questão da alienação do trabalho do proletariado, fruto da acumulação dos bens de produção por parte da burguesia, que resultou numa cada vez mais acentuada precarização da classe proletária. Para as duas concepções mostrou-se necessária uma ação revolucionária da referida classe. A educação inscreveu-se aí como imprescindível, pois seria uma ferramenta importante para as classes oprimidas. Enquanto os anarquistas cunharam o conceito de educação integral, os marxistas utilizaram o de formação omnilateral, que significa uma perspectiva de formação multidimensional do ser humano, isto é, que estimula seu desenvolvimento social, cultural, intelectual, físico, afetivo e lúdico. Portanto, foi na vertente socialista que a educação integral tomou corpo como uma formação ampla do ser humano, entendendo esta concepção de formação humana como um instrumento importante para uma possível transformação social.

Nesse embate ideológico entre as vertentes conservadora, liberal e socialista, discutido por Wallerstein (1994; 1997), a segunda, por ser a que melhor se adaptou as forças do capital, foi a “vencedora” e se sustenta, com certas modificações, até os dias atuais.

N’*O pensamento pedagógico brasileiro e a educação integral*, como sugere o título, busquei enfatizar a historicidade do conceito em foco na história do pensamento sobre educação no Brasil. Há de se reconhecer que o desenvolvimento histórico-social brasileiro foi diferente do europeu, afinal, temos apenas 515 anos de história, a escravidão foi abolida há menos de dois séculos, fomos um país colonizado, nos tornamos um império quando veio a independência e mesmo com a instauração da república, continuamos a receber consideráveis

influências externas até os dias de hoje. Apesar dessas diferentes marcas históricas, as influências sociais e político-filosóficas europeias são inegáveis, sendo elas governamentais ou não. No caso da educação, foco deste estudo, tivemos no Brasil o domínio da igreja por um pouco mais de dois séculos, assim como influências liberais também tiveram (e têm) aqui seus influxos. Mas as análises do capítulo em questão tiveram início apenas no começo do século XX, quando o pensamento pedagógico brasileiro começou a ter bases mais consolidadas.

Neste período, a universalização da educação foi questionada por diversos intelectuais e por alguns manifestos, independentes do(s) governo(s). Nestes, muito se questionou sobre a necessidade de uma educação universalizada e democrática. No caso específico do Manifesto dos Pioneiros, uma educação integral (de vertente liberal) foi defendida com objetivo de preparar as crianças para o convívio social, proposta semelhante à de Anísio Teixeira, signatário deste documento e pautado em ideais liberais e pragmáticos, que pensou uma formação dos indivíduos para o desenvolvimento da nação brasileira. Além disso, assim como Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira trouxe também a importância do tempo integral na escola, o que deve corresponder a maiores possibilidades de pleno aprendizado aos alunos. Fundamentações educacionais de bases socialistas, como a educação democrática de Pachoal Lemme, a educação problematizadora de Paulo Freire e a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani identificaram a necessidade de uma educação que questionasse a desigual realidade vigente a fim de superá-la – e creio que este fundamento seja axial para uma proposta de educação integral.

Até os dias de hoje o Brasil é um país que sofre grandes influências internacionais, o que ainda se intensifica com a dita "nova era globalizada", constituída desde as últimas décadas do século XX. Como argumentei ao longo de *A educação integral e(m) tempo integral no Brasil de hoje*, tais influências são oriundas de organismos e tratados internacionais, pautados em visões pós-modernas e propostas econômicas neoliberais e da Terceira Via – cujas origens remontam justamente às fundamentações liberais.

Na atualidade, as desigualdades sociais cada vez mais se acentuam com a acumulação de capital pelas classes dominantes desta “nova era”; com isso, os mais pobres que não têm acesso a determinados direitos sociais de qualidade, recebem a solidária ajuda dos que têm maiores condições financeiras a partir do filantropismo das classes que não se dizem dominantes, mas que na verdade sustentam todo um poderio financeiro e intelectual. Portanto,

nesse cenário moldado de uma sociedade apaziguada, solidária, sem lutas de classes, trata-se de um movimento para buscar amenizar as desigualdades decorrentes da lógica capitalista em uma sociedade que se mantém estruturada na própria força do capital. A problemática trazida pelo cooperativismo na sociedade civil não está na solidariedade em si, mas na forma com a qual ela se dá: na desresponsabilização do Estado e afirmação de desigualdades.

No caso da educação pública, a influência de agendas internacionais também se mostraram latentes e a educação integral, por sua vez, passou a assumir um papel importantíssimo nesse movimento. Mas ela não se aproxima daquela defendida por concepções socialistas, pois parte de perspectivas pós-modernas, embora seus defensores afirmem sua proposta de formação ampla dos indivíduos. Esta nova concepção de educação integral, que Coelho (2009; 2014) identificou em seus estudos como contemporânea, parece atender a agendas internacionais, estando ligada à compreensão de uma escola acolhedora e que oferta tempo integral especialmente para aqueles alunos em situação de vulnerabilidade social, ocupando seu tempo com atividades diversas, mas que não dialogam necessariamente com os projetos políticos-pedagógicos e currículos das escolas. Ademais, a proposta de receber um voluntário para desempenhar a tarefa educacional, desconsiderando toda a preparação teórico-pedagógica necessária para a execução da tarefa formal de educar na escola, pode precarizar o trabalho pedagógico, além de fragilizar a própria função das instituições de ensino. Tal vertente incorpora ainda diversas tendências educacionais. E o que acentua ainda maior problemática com esta concepção contemporânea é que ela se faz cada vez mais presente em normatizações governamentais, principalmente no caso do PME e da Meta 6 do PNE (2014-2024).

Como visto, o projeto de educação integral contemporânea volta-se a uma busca por equidade. Lança mão de um pensamento multicultural, que respeita a cotidianidade do educando, valorizando-a e tendo-a como fundamento central no processo educacional. Entretanto, este multiculturalismo pode gerar uma manutenção do *status* social já existente, pois ao enfatizar o conhecimento do cotidiano, o *informal*, deixa de valorar outros conhecimentos culturais e mesmo conhecimentos científicos próprios do trabalho pedagógico *formal* da escola. Assim, a vertente de educação integral contemporânea adapta-se perfeitamente a lógica ideologicamente dominante na sociedade brasileira atual, o que contribui a uma organização social hegemônica.

Diante do exposto, uma primeira consideração final que alcanço é que o movimento de

sustentação hegemônica não é novo. A opressão sobre minorias ocorre desde a antiguidade; veio da sociedade aristocrata grega, irrompeu pelos séculos de resignação do período medieval, se converteu em submissão ao poder do capital e chegou à atual realidade capitalista. No caso brasileiro, ela veio pela colonização, junto com a escravidão e supressão dos indígenas e com a “republicana” superioridade de determinadas camadas sociais que até os dias atuais perdura. Portanto, forças hegemônicas atravessaram os séculos sempre se reconfigurando, continuando vivas nos dias de hoje, embora correntes político-filosóficas atuais tentem ocultar os ainda existentes conflitos de classes. E como a escola vem sendo posta em questão desde suas origens, o desafio para a educação integral sociohistórica, que partilha de uma visão crítica e que se posiciona contrária à educação escolar praticada nos dias de hoje, é justamente ser uma possível ferramenta de superação deste quadro, tal como foi pensado nas raízes socialistas do conceito.

Como visto, a função da escola é de sistematização de conhecimentos, de modo que dialoguem e interfiram na realidade vivida pelos educandos. Portanto, a escola é lugar de sistematização de conhecimentos; este, elaborado historicamente pela humanidade, o científico, é o chamado conhecimento formal da escola. Sem ele o objetivo de um desenvolvimento integral pode não ser alcançado rumo à emancipação humana. Porém, o conhecimento científico não deve estar solitário, já que precisa dialogar com a realidade dos educandos; não com o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos isolados, como ocorre em alguns casos, mas de modo que se apreenda o dinamismo da sociedade e possibilite nele intervir de forma transformadora. Assim, a escola pode assumir sua função transformadora e revolucionária na/da sociedade, pensando a instituição para além de uma simples articuladora de tempos e espaços.

Outra questão, salientada por Saviani (1989) e Duarte (2012a), refere-se ao trabalho, parte fundamental da formação humana integral. A politecnia aparece aí como fundamento imprescindível para uma compreensão crítica do trabalho. Deste modo, o trabalho deve também ser parte do conhecimento formal da escola, de modo que seja apreendido de forma não alienante, mas como um elemento essencial da vida humana.

Todo este conhecimento não pode ser fragmentado em horários restritos e pontuais para cada disciplina, como nas escolas de hoje. Uma educação integral carece de articulação destes conhecimentos, estimulando suas diversas potencialidades, de modo que, não apenas estes humanos questionem a ordem vigente, mas saibam também como agir diante dela. Para

tanto é necessário um diálogo inter e multidisciplinar, como argumentaram Hora, Coelho e Rosa (2015). E isso carece da plena articulação de professores de diferentes áreas do conhecimento, em todos os níveis de ensino. Isto é ler o mundo. Toda essa leitura, evidentemente, se faz através de linguagens múltiplas, oriundas de diversas ciências que, de forma interligadas, são igualmente fundamentais para uma formação integral.

Tal articulação carece de tempo suficiente para sua execução. Por isso ele também assume um papel importante. Para uma formação integral, de fato as quatro horas diárias mínimas estipuladas na legislação brasileira pouco podem contribuir, pois pode gerar uma aceleração da utilização deste tempo cotidiano na escola e manutenção do que já vem sendo feito. Há de se lembrar, como fizeram Libâneo (2014) e Simons e Masschelein (2014), que a escola é lugar de “tempo livre” para o aprendizado. Mas cabe ainda ressaltar que as escolas de tempo integral de hoje persistem com as mesmas problemáticas já existentes nas escolas de tempo parcial, o que denota a não adoção do tempo integral como uma possibilidade para se alcançar realmente mais para os alunos (LIBÂNEO, 2014).

A importância do tempo integral não pode ser confundida com tempo de proteção, mas deve ser um tempo de mais e melhores aprendizados. É importantíssimo o trabalho com as classes pobres. Porém, a escola não pode ser entendida simplesmente como local de acolhimento. Em oposto, a escola tem de caminhar na real democratização do acesso a ela, como destacou também Lemme (1961) e à utopia da busca pela emancipação humana, como salientou Frigotto (2010). Somente a partir de uma verdadeira democratização do acesso à educação podemos começar (e apenas começar mesmo) a perspectivar sociedades menos desiguais. Portanto, reafirmo o conceito educação integral em tempo integral, aos moldes que venho defendendo, como importantíssimo para buscar se avançar no debate pedagógico.

Por entender a escola como espaço central do desenvolvimento educacional formal, é interessante que haja investimento em sua própria estrutura. A utilização de espaços extraescolares para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, tais como museus, teatros, cinemas ou parques, por exemplo, sempre foi relevante e isto não deve ser perdido. Mas há de se destacar, porém, que a utilização de espaços privados ou filantrópicos, como igrejas ou ONGs, podem estar imbuídos com uma lógica que não confere com a emancipação dos indivíduos, além de distantes da laicidade da escola pública e estreitados com lógicas próprias do mercado.

A educação é parte de um projeto de sociedade, que mantém escola e sociedade intrinsecamente ligados. Em suma, o objetivo da escola está em formar indivíduos para a prática social. Esta formação dos “cidadãos almejados” corresponderá ao tipo de sociedade pensada; e uma formação integral idealizada numa ótica emancipadora deve guiar – a longo prazo –, portanto, à utopia de uma sociedade livre de imposições hierárquicas. Por isso a compreensão crítica da sociedade é fundamental, bem como a utilização igualmente crítica dos próprios espaços extraescolares para o trabalho pedagógico. Então, é importante que a escola não seja a única instituição pública com o a qual o Estado se faça presente.

Nessas linhas se inscrevem ainda as legislações que não devem ser coniventes com a lógica do mercado, se realmente se pretende superar uma sociedade de realidade hierárquica. A sociedade é de fato um território de disputas de classes – como já dizia Gramsci (2001) – e o Estado não deve estar alheio à sociedade civil e transferir suas ações para instituições privadas; o Estado é a sociedade e por isso não pode atender justamente a interesses econômicos e sociais de uma pequena parcela da população, mas sim intensificar sua presença com os serviços que lhe cabem para todos. Neste sentido, a formulação de políticas públicas não deve atender a demandas de setores específicos da sociedade – com aproximações a perspectivas defendidas por instituições ligadas ao mercado ou agências multilaterais, por exemplo –, mas buscar alcançar uma plenitude democrática.

Chegando às linhas finais, percebe-se que o pensamento de uma formação humana obviamente não é uma questão nova ou recentemente idealizada. O pensamento sobre a formação dos indivíduos veio justamente acompanhando o desenvolvimento histórico-social, desde a origem do que socialmente somos nós até os dias de hoje. Tais perspectivas de formações também seguiam as respectivas concepções sociais que se consolidaram em cada período histórico.

Na luta por superação do caráter de estrutura de sustentação hegemônica que a educação vem sendo forçada a desempenhar desde a antiguidade, a vertente sociohistórica pode ser uma possível ferramenta renovadora deste quadro, desde que a escola não esteja solitária nesta luta. Não julgo esta concepção, porém, como salvadora de todos os “males” educativos e sociais, mas sim uma possibilidade além da que vem sendo praticada há tempos. Acredito que ainda sejam necessários maiores aprofundamento nas fundamentações desta concepção para poder-se avançar para além das críticas sobre as conjunturas atuais.

A escola, tida em sua origem como lugar para o tempo livre para estudar, o saber, a formação humana, manteve isso por séculos como privilégio de poucos. Embora de fato os tempos mudem e novas necessidades surjam com o desenvolvimento humano, hoje esta realidade não se mostra muito diferente. Se o acesso às escolas alcançou uma abrangência quase que totalizante, ao mesmo tempo, a qualidade dela para a maioria diminuiu. São inegáveis hoje, por exemplo, no Brasil, os desempenhos alcançados por estudantes de escolas públicas e aqueles das chamadas escolas de elite. Deste modo, o "tempo livre", sobretudo para as camadas mais pobres que ingressam justamente nos sistemas públicos de ensino, tornou-se enfadonho e de pouca esperança para aqueles educandos que lá estão. As próprias diferenças entre rotinas das famílias mais pobres e das mais opulentas geram tais dissemelhanças de tempos e possibilidades de dedicar-se aos estudos. Assim, a escola precisa ser de fato esse espaço de "tempo livre". Não para poucos, como ainda é atualmente, mas para todos, de modo que se possa alcançar democraticamente a pretendida formação integral.

No que cabe à escola, acredito ser importante refletir uma formação integral, estimuladora de potencialidades intelectuais, socioculturais, psicossociais, artísticas, físicas e lúdico-afetivas, de modo que se possa perspectivar não apenas indivíduos críticos como também criativos para uma ativa postura de interação na sociedade; isto é, para além do que está posto na atualidade. Logo, creio que seja imprescindível pensarmos a educação integral de forma universalizada. A educação não será integral apenas com sua abrangência a todos, mas justamente no processo formativo desses sujeitos integrais, perspectivando tal universalização. No entanto, na complexa estrutura social do mundo capitalista, parece improvável pensarmos tal universalização senão com uma ainda longa e gradualmente expansiva atuação político-pedagógica contra-hegemônica, sobretudo no que compete ao acesso a esta formação integral por aqueles sujeitos de classes historicamente oprimidas. Não podemos deixar de lado que há séculos elites buscam uma formação a que podemos chamar de plena ou integral, de acordo com suas perspectivas sociais – o que carece de um estudo ainda mais fecundo. Portanto, para que esta educação multidimensional se torne de fato uma ferramenta contributiva para a superação da estrutura hierárquica existente no atual cenário, entendo que esta seria uma luta, além de dura, que carece de muitas "sementes" plantadas nas instituições de ensino, justamente por todas as dificuldades que hoje encontramos na forte sustentação capitalista, como analisado neste estudo. Mas isto não quer dizer, porém, uma impossibilidade na sua universalização, sobretudo se pensamos dialeticamente, mas a compreensão do quanto esta luta ainda é longa e árdua.

Toda essa tarefa não é simples, tampouco breve de ser alcançada. Das atuais conjunturas sociais vem a importância de desconfiar do que parece trivial, como escreveu Brecht – vide epígrafe. Porém, é necessário observar a história e identificar que utopias de outros tempos foram apenas sonhos. Sonhos que, com lutas, constituíram-se em realidades. Mantendo os pés no chão, percebe-se que a educação integral, como pensou sua corrente originária, ainda hoje é um desejo distante. Mas justamente observando o curso da história, nos é permitido (e necessário) devanear com utopias como esta, conforme inquietou Galeano – vide igualmente a epígrafe –, pois o caminho que temos de traçar é justamente aquele que percorremos para encurtar este longo caminho até tais utopias. Uma sociedade em correlação de forças não é algo novo. Ela atravessou milênios, com contornos de resiliência, continuando viva até os dias de hoje. Por isso mesmo, pensar em *educação integral*, como os movimentos socialistas fizeram um século e meio atrás, é pensar a referida utopia. E pensar assim é algo que temos de arriscar e jamais deixar de lado. Porque pensar utopicamente é pensar nos oprimidos; é pensar com eles e integrar-se a esta luta; é crer que num futuro, ainda que longínquo, possa existir uma sociedade para além de uma estrutura da hegemônica.

REFERÊNCIAS

A CORAGEM da alegria. Direção: Ana Maria Magalhães. Produção: Diogo Dahl. Rio de Janeiro: Kinotv Ltda., 2013. Disponível *online* (52 min). Disponível em: < <http://tvbrasil.etc.com.br/o-brasil-de-darcy-ribeiro/episodio/a-coragem-da-alegria> >. Acesso em: 12 mar. 2015.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008. 2ª edição.

ALCÂNTARA, Alzira Batalha. O Conceito de participação na política educacional sob a mundialização do capital. In: MARX E O MARXISMO 2015: INSURREIÇÕES, PASSADO E PRESENTE, 1, 2015. Niterói. **Anais...** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2015, 24 p.

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton (Org.) **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **A Pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

BAKUNIN, Mijail (s/d.). **Dios y el Estado**. La Plata: Terramar. Disponível em: <https://miguelbakunin.files.wordpress.com/2008/06/dios_y_el_estado.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2015.

_____. A educação integral. In: MORIYÓN, Félix García (Org). **Educação libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. As concepções educacionais de Martinho Lutero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.1, p. 163-183, jan./abr. 2007.

BARBOSA, Carlos Soares; DELUIZ, Neise. Juventude, trabalho e educação profissional: o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego em discussão. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31, 2008. Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 16 p.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 65, n.65, p. 125-139, dez. 1998.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido se desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BERNADO, Elisângela da Silva. Formação docente: que tipo de profissional formar? **Boletim Técnico do Senac**, v. 41, n. 3, p. 90-109, set./dez., 2015.

BIGHETO, Alessandro Cesar. Filosofia e educação: uma abordagem do pensamento pedagógico de Comenius, Pestalozzi, Rousseau e Eurípedes Barsanulfo. **Revista de Estudos da Faculdade Messiânica**, São Paulo, v. 2, 2013.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2015, 16ª edição.

BRANDÃO, Zaia. O sentido de uma trajetória. Paschoal Lemme do Manifesto dos Pioneiros (1932) ao Manifesto dos Inspetores (1934). MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). **A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

_____. **Paschoal Lemme**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, DF, 10 nov. 1937.

_____. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, DF, 18 set. 1946.

_____. Constituição (1967). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil**, Brasília, DF, 24 jan. 1967.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1961.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. Emenda Constitucional n. 85, de 26 de fevereiro de 2015. Altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 fev. 2015.

_____. Decreto de 14 de maio de 1991. Dispõe sobre o PROJETO MINHA GENTE, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 maio 1991.

_____. Decreto n. 1.366, de 12 de janeiro de 1997. Dispõe sobre o Programa Comunidade Solidária e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 jan. 1997.

_____. Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 nov. 2007c.

_____. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 ago. 1990.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 dez. 1996b.

_____. Lei n. 9.532, de 10 de dezembro de 1997. Altera a legislação tributária e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 dez. 1997.

_____. Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 fev. 1998.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei n. 11.494, de 20 de julho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 jul. 2007.

_____. Lei n. 12.101, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nºs 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória nº 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 nov. 2009c.

_____. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 abr. 2013b.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e

dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 abr. 2007b.

_____. **Projeto de Lei n.º 8.035, de 20 de dezembro de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 20 dez. 2010c.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Resolução n. 34, de 6 de setembro de 2013**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação. Brasília, 6 set. 2013.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SEB). DIRETORIA DE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL (DICEI). **Manual da educação integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Educação Integral, no exercício de 2011**. Brasília, 2010b.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SEB). DIRETORIA DE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL (DICEI). **Manual operacional da educação integral**. Brasília, 2012.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SEB). DIRETORIA DE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL (DICEI). **Manual operacional da educação integral**. Brasília, 2013b.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SEB). DIRETORIA DE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL (DICEI). **Abrangência do Mais Educação.pdf**. Rio de Janeiro, 3 de dezembro de 2015. (1 arquivo. 6.228 megabytes). 2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Série Mais Educação – Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Rede de saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília: MEC, SECAD, 2009b.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. **Declaração de Barcelona**. Barcelona, 1990.

CARVALHO, João do Prado Ferraz de. A Origem do Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, de 1959, na correspondência de alguns de seus signatários. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008. Aracaju. **Anais...**

Aracaju: SBHE, 2008, 15 p.

CARVALHO, José Eduardo. **Metodologia do Trabalho Científico**: “Saber-Fazer” da investigação para dissertações teses. Lisboa: Escolar Editora, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Memória das escolas de tempo integral do Rio de Janeiro (CIEPs): documentos e protagonistas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1, 2000. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBHE, 2000, 10 p.

_____. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

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

_____. Anísio Teixeira e Educação Integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.

_____. Educação integral como “política especial” na educação brasileira. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da. **Educação Integral**: história, políticas e práticas. Rio de Janeiro: Rovelte, 2013.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

_____. Trajetória dos CIEPs do Rio de Janeiro: municipalização e novas configurações. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 213-242, jul./out., 2013.

CENPEC. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

_____. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social – UNICEF, 2013.

CENTRO de Referência em Educação Integral. **Conceito de Educação Integral**. Disponível em: < <http://educacaointegral.org.br/conceito/> >. Acesso em: 24 nov. 2015.

CHAVES, David Santos Pereira; MOTTA, Vânia Cardoso da. Parceria público/privado entre o instituto Ayrton Senna e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo de caso. **Revista UNIABEU**, Belford Roxo, v. 4, n. 7, mar./ago. 2011.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. Sabotagem, 2004. Disponível em: < <http://www.nhu.ufms.br/Bioetica/Textos/Livros/O%20QUE%20C3%89%20IDEOLOGIA> >

[%20-Marilena%20Chaui.pdf](#) >. Acesso em: 19 set. 15.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

_____. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul./set, 2012.

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

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. HORA, Dayse Martins. Educação integral, tempo integral e currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 27, p. 177-192, jan./jun. 2009.

CONFERÊNCIA DE JOMTIEN. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jomtiem: 1990. Disponível em: < http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm >. Acesso em> 10 nov. 2015.

COSTA, Regis Eduardo Coelho Argüelles da. Ampliação da jornada escolar e o negócio da educação: a atuação do CENPEC (1993-2006). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2015, 18 p.

COSTA, Roseli de Aboim; ALCÂNTARA, Alzira Batalha. Novo Plano Nacional de Educação, antigos desafios. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAE SUDESTE e ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE SP, 9 e 13, 2014. São Paulo. **Anais...** São Paulo: Cruzeiro do Sul Educacional – Campus Vital, 2014.

COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral. A história da educação integral em Seropédica: a experiência do CAIC. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7, 2013. Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: Universidade Federal Fluminense Sociedade Brasileira de História da Educação, 2013, 14 p.

CÚPULA DE DAKAR. **Declaração de Dakar. Educação Para Todos**. Dakar: 2000. Disponível em: < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html> > Acesso em: 10 nov. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e os sentidos da formação humana. **Inter-ação**, Goiânia, v. 34, p. 207-217, 2009.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 161-181, jul./set. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, n. 28, n. 100, p. 921-946, Especial – Out. 2007.

DUARTE, Newton. Luckács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados. 2012a.

_____. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012b.

_____. História, trabalho e educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**, 2012c. Campinas: Autores Associados.

_____. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr., 2013.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Editora civilização Brasileira AS, 1984, 9ª Edição.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela Alejandra; OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *Direita para o social e esquerda para o capital*. São Paulo: Xamã, 2010.

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

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Paschoal Lemme: o educador e suas idéias. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004. Curitiba. **Anais...** Curitiba: SBHE / PUC-PR, 2004, 10 p.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, dez. 2011.

FERRETTI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 105-128, set. 2009.

FISCHMAN, Gustavo. DIAZ, Victor. Educação sem redenção: dez reflexões sobre a importância do legado freiriano. **Revista Educação Online**, n. 14, p. 1-24, ago./dez. 2013.

FLORESTA, Leila. Um projeto de educação integral: a experiência de Paul Robin em “Cempuis”. **Olhares & Trilhas**, v. 3, n. 8, p. 121-134, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981. 5ª Edição.

_____. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho D'água, 1993, 5ª edição.

_____. **Política e educação**. Indaiatuba: Editora Villa das Letras, 2007. 8ª Edição.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010. 42ª edição.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011a. 34ª edição.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011b. 34ª edição.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011c. 17ª edição.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora: Paz e Terra, 2014. 56ª edição.

FREITAS, Cezar Ricardo de; GALTER, Maria Inalva. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX. **Educere et Educare: Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 123-138, jan./jul. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**, v. 37, p. 417-442, set./dez., 2010.

_____. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da educação no campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O Trabalho como princípio educativo na educação integral dos trabalhadores. In: COSTA, Heli da; MARTINHO, Conceição da (Org.). **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Escola Sindical São Paulo/CUT, 2005.

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

GALLO, Sílvio. Poltecnia e educação: a contribuição anarquista. **Pós-Posições**, v. 4, n. 3 [12], nov. de 1993.

_____. A escola pública numa perspectiva anarquista. **Verve**, n. 1, p. 124-164, maio de 2002.

_____. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Revista de Ciências Sociais**, n. 36, p. 169-186, abr. de 2012.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GONZÁLEZ, Martha Soledad Montero. Emílio: niño y educación. **Magistro**. Bogotá, v. 3, n. 5, p. 59-73, jun. 2009.

GRACIOSO, Joel. A dimensão teológica e ordenada do agir humano em Santo Agostinho. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 35, Edição Especial, p. 11-30. 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: Volume 2**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos**

CENPEC, n. 2, p. 15-24, 2006.

_____. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 80, p. 65-81, abr., 2009.

HALLWARD, Peter. La voluntad del pueblo: notas para um voluntarismo dialéctico. Bogotá, n. 31, p. 93-111, out. 2009.

HORA, Dayse Martins; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. Organização curricular e escola de tempo integral: precisando um conceito e(m) sua(s) prática(s). **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 155-173, 2015.

INSTITUTO Ayrton Senna. **Educação Integral**. Disponível em: < <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/como-atuamos/educacao-integral/> >. Acesso em: 25 nov. 2015.

JAEGER, Werner. **Paidéia: A Formação do Homem Grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 4ª edição, 2ª tiragem.

LAZARINI, Ana Lucia. **Platão e a educação: um estudo do Livro VII de A República**. 2007. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez., 2012.

LEMME, Paschoal. **Educação democrática e progressista**. São Paulo: Editorial Pluma, 1961.

_____. **Memórias de um educador** – v. 3: Estudos de educação e perfis de educadores. Brasília: Inep, 2004.

_____. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163—178, jan./abr., 2005.

LEONEL, Zelia. **Contribuição a história da escola pública: (elementos para a crítica da teoria liberal da educação)**. 1994. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

LIBÂNIO, José Carlos. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem?. In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. (Org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: CEGRAF, 2014. Disponível em: < <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Valdeniza%20ESCOLA%20DE%20TEMPO%20INTEGRAL%2023.8.docx> >. Acesso em: 24 out. 2015.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista**

Katálisis, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45. 2007

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. 377 f. Tese (Livre docência) – Departamento de Filosofia e História da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

LORENZON, Eliane Aparecida; JORGE, Luísa Guiomar Aresi. A ideia de educação integral em Platão e Rousseau. **Perspectiva**, Erechim, v. 35, n. 132, p. 7-17, dez. 2011.

LÖWY, Michael. **Ideologia e ciências sociais**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: 1991, 7ª ed.

MACIEL, Cosme Leonardo Almeida. **Educação integral em tempo integral**: concepção e prática no instituto politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Cabo Frio-RJ. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MANIFESTO dos Educadores. Manifesto dos Educadores Democratas – Ao Povo e ao Govêrno: Mais Uma Vez Convocados. MANIFESTO dos inspetores. A Reconstrução Educacional no Estado do Rio de Janeiro. In: LEMME, Paschoal. **Educação Democrática e Progressista** São Paulo: Editorial Pluma, 1961.

MANIFESTO dos Inspetores. A Reconstrução Educacional no Estado do Rio de Janeiro. Manifesto dos Inspetores do Ensino do Estado do Rio de Janeiro ao Magistério e à Sociedade Fluminense (abril de 1934). In: LEMME, Paschoal. **Educação Democrática e Progressista** São Paulo: Editorial Pluma, 1961.

MANIFESTO dos Pioneiros. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: AZEVEDO, Fernando [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990. 2ª edição.

MARTINS, André Silva; *et al.* Fundamentos teóricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *Direita para o social e esquerda para o capital*. São Paulo: Xamã, 2010.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *Direita para o social e esquerda para o capital*. São Paulo: Xamã, 2010.

MARTINS, Angela Maria Souza. Análise histórica da educação libertária no Brasil no início do século XX. In: JORNADA DO HISTEDBR, 7, 2007. Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: Anais da VII Jornada do HISTEDBR, 14 p.

_____. A educação libertária no século XIX: é possível unir liberdade, racionalidade e neomalthusianismo?. In: JORNADA DO HISTEDBR, 8, 2008. São Carlos. **Anais...** São Bernado do Campo: Anais da VIII Jornada do HISTEDBR, 21 p.

_____. A educação integral segundo a pedagogia libertária. In: COELHO, Lúgia Martha Coimbra da. **Educação Integral: história, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Saraiva de Bolso), 2011.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escola pública de horário integral: o que se lê, o que se vê. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003. Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPEd, 15 p.

_____. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 40-56, Set./Dec., 2004.

MEDEIROS, Ana Luiza; RODRIGUES, Marta Bezerra. O preceptor do Emílio e a autodefinição de Jean-Jacques Rousseau com educador. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: RITUAIS, ESPAÇOS & PATRIMÔNIOS ESCOLARES, 9, 2012. Lisboa. **Anais...** Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, p. 3783 – 3788.

MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MENEZES, Janaína Spetch da Silva. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012.

MÓL, Saraa César. **Programa Mais Educação: mais de qual educação?**. 2015, 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2015.

MOLL, Jaqueline. A construção da educação integral no Brasil: aportes do Programa Mais Educação. In: COELHO, Lúgia Martha Coimbra da. **Educação Integral: história, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2013.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul./dez., 2013.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

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

MORAES, José Damiro de. Educação Anarquista no Brasil da Primeira República. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.) **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006.

_____. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lúgia Martha Coimbra da. **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MORIYÓN, Félix García (Org). **Educação libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

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

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**. São Paulo: Xamã, 2010.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

_____. Estrutura da escola e integração da comunidade. In: FETZNER, Andréa Rosana; MENEZES, Janaina Specht da Silva. **A quem interessa a democratização da escola?: Reflexões sobre a formação de gestores**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

PAULILO, André Luiz. Aspectos político das reformas da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1920. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 46, p. 93-122, 2003.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PLATÃO. **A República**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

PORTO, Leonardo Sartori. **Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

RIBEIRO, Adelia Maria Miglievich. Darcy Ribeiro e o enigma Brasil: um exercício de descolonização epistemológica. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 26, n. 2, maio/ago., 2011.

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

ROBIN, Paul. A educação integral. In: MORIYÓN, Félix García (Org). **Educação libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000.

ROUSSEAU, Juan Jacobo. **Emilio o la educación**. El Aleph, 2000.

RUA, Maria das Graças. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, Maria das Graças; CARVALHO, Maria (Ogrs.). **O estudo da política: tópicos selecionados**. Ed. Brasília: Paralelo, 15, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1989. 22ª edição.

_____. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In: BERNARDO, Maristela Veloso Campos *et. al* (Org.). **Pensando a educação: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional**. São Paulo: UNESP, 1989b, p. 21-33.

_____. As concepções pedagógicas na história da Educação Brasileira. **Projeto 20 anos do HISTEDBR: Navegando na História da Educação** 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 20 mar. 2015

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 7-16, 2008b.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. 2012a. Campinas: Autores Associados.

_____. História, Trabalho e Educação: comentários sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**, 2012b. Campinas: Autores Associados.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2012c. 11ª edição, 1ª revisão.

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

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**, 2012. Campinas: Autores Associados.

SETUBAL, Maria Alice. CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 113-123, jul./dez., 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2011. 23ª edição.

In: MARX E O MARXISMO 2015: INSURREIÇÕES, PASSADO E PRESENTE, 1, 2015. Niterói. **Anais...** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2015, 24 p.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninine Pinto. Mais Educação: a “nova” Escola Nova. In: CONGRESSO IBEROAMERICANODE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3, 2012. Zaragoza. **Anais...** Zaragoza: ANPAE, 2012, 16 p.

_____. A hegemonia as avessas no Programa Mais Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez., 2013.

_____. Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 95-126, mar., 2014.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. **Defensa de la Escuela: una cuestión pública**. Buenos Aires: Niño y Dávila Editora, 2014.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. CAIC: solução ou problema?. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Texto para discussão nº 363**. Rio de Janeiro: Editora BNDES, 1995.

SOËTARDE, Michael. **Johann Pestalozzi**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOUSA, Gustavo José Albino de; BERNADO, Elisangela da Silva. Programa Mais Educação: conceituações, limites e desafios. In: COLÓQUIO EM EDUCAÇÃO BRASIL-COLÔMBIA: POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITO À EDUCAÇÃO, 3, 2014. Niterói. **Anais...** Niterói: FEUFF, 2012, 18 p.

_____. Educação em tempo integral, educação integral e Programa Mais Educação: conceitos, limites e possibilidades. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, 1, 2014. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: TEIA, 2014b.

_____. A educação integral em tempo integral na implementação do Programa Mais Educação no Município do Rio de Janeiro/Brasil. In: JORNADAS NACIONALES, 4, JORNADAS LATIIONAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EM FORNACIÓN EM EDUCACIÓN, 2, 2014. Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Agencia Nacional de Promoción Científica Y Tecnológica, 2014c, 12 p.

_____. Uma conversa sobre educação integral. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO DA UNIRIO, 5, 2015. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2015.

_____. Concepções de Educação Integral. In: JORNADA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIRIO, 1, 2015. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2015b.

SOUSA, Gustavo José Albino de; ESPÍRITO SANTO, Nathalia Cortes do; BERNADO, Elisangela da Silva. A sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 37, p. 143-160, 2015.

SOUZA, Donaldo Bello de. FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Política, gestão e financiamento de sistemas municipais públicos de educação no Brasil: bibliografia analítica (1996-2002)**. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2005.

SOUZA, Donaldo Bello de. SOUSA, Gustavo José Albino de. Planos nacionais, estaduais e municipais de educação no Brasil: balanço quali-quantitativo sobre a literatura acadêmica (1996-2010). **Agenda Social**, Campos dos Goytacazes, v. 6, n. 2, 2012.

SOUZA, Paulo Rogério de; FERREIRA, Magda Maria de Marchi; BARROS, Marta Silene Ferreira. História da Criação da escola pública como instrumento da formação da educação burguesa In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE E ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9 e 3, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. Porque “Escola Nova”. **Boletim da Associação Bahia na de Educação**. Salvador, n.1, 1930. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

_____. Bases da teoria lógica de Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, jan./mar. 1955. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, jul./set. 1962. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

_____. **Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TENÓRIO, Aleir Ferraz; SCHELBAUER, Analete Regina. A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira. In: JORNADA DO HISTEDBR, 7, 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UNIDERP, 2007.

TERUYA, Teresa Kazuko; *et al.* As contribuições de John Locke no pensamento educacional contemporâneo. In: JORNADA DO HISTEDBR, 9, 2010, Belém. **Anais...** Belém: HISTEDBR, 2010.

UNICEF. **Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender**. s/l.: s/d.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 267-492, maio/ago., 2012.

_____. Anotações sobre escrita. In: OLIBEIRA, Adriano; ARAÚJO, Emília; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Formação do investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e orientação**. Braga: CECS – UMinho, 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-788, jul./set. 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

WALLERSTEIN, Immanuel. As agonias do liberalismo. **Lua Nova**. São Paulo, n. 34, 1994.

_____. O fim de que modernidade? **Estudos de Sociologia**. Araraquara, v. 2, n.3, 1997.

APÊNDICE

LEVANTAMENTO DE TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS ACADÊMICOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS SOBRE A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL (1997-2014).

As teses, dissertações e artigos acadêmicos publicados em periódicos no levantamento realizado nesta pesquisa estão dispostas neste **Apêndice**. Tal levantamento utilizou das palavras-chave *educação integral*, *tempo integral*, *educação integral em tempo integral*, *formação omnilateral*, *formação humana integral* e *formação multidimensional* nas ferramentas de busca dos sítios aludidos no texto principal desta. O único corte temporal realizado no levantamento foi o limite de estudos publicados até o ano de 2014; a um só tempo, não foi localizado nenhum estudo publicado antes do ano de 1997. O resultado final deste correspondeu ao somatório de 184 estudos, sendo 49 (26,6%) artigos, 113 (61,4%) dissertações e 22 (12%) teses, o que denota o maior número de estudos realizados em nível de mestrado. Todos estes estudos foram alocados em três eixos ou categorias metodológicas. Todos os estudos estão dispostos abaixo, distribuídos em suas respectivas categorias – e que contam ainda com suas definições destes eixos.

Observação: as referências que estão assinaladas com ** não tiveram seus resumos nem trabalhos completos localizados e foram discriminados em suas determinadas categorias por similaridade dos seus títulos.

I – ESTUDOS BIBLIOGRÁFICOS TEÓRICO-CONCEITUAIS – tratam-se de estudos desenvolvidos tendo como base o conhecimento científico. Isto é, estudos bibliográficos teórico-conceituais que tratam de diversas temáticas relativas à *educação integral*.

1. ALBUQUERQUE, Paulette Cavalcanti; STOTZ, Eduardo Navarro. A educação popular na atenção básica à saúde no município: em busca da integralidade, **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.8, n.15, p.259-74, mar./ago. 2004.
2. ALMEIDA, João Carlos. **León Dehon: Educação Integral ideário pedagógico e missão institucional**. 2007, 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
3. AMORIM, Kátia S.; ROSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 19, n. 2, 1999.
4. BRAGA, Gisele Pandolfo. **Espiritualidade no divã: do tabu à universidade**. 2014. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

5. CARNEIRO, Ivana Libertadoira Borges. **A antropologia na perspectiva de Jiddu Krishnamurti: a educação como elemento fundante do homem**. 2009, 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
6. CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.
7. CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.
8. CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral *versus* aluno de tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.
9. CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e Educação Integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.
10. CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez., 2014.
11. CORREIA, Cristiane da Silva. **O MST e seus discursos educacionais: em torno de uma concepção de educação integral**. 2009, 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
12. ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O tempo da escola e o tempo na escola como pauta na discussão de políticas de qualidade para a escola pública. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 9, n. 103, p. 68-72, jan. 2009.
13. FERRETTI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento 1, p. 105-128, 2009.
14. FLORESTA, Leila. Um projeto de educação integral: a experiência de Paul Robin em “Cempuis”. **Olhares & Trilhas**, v. 3, n. 8, p. 121-134, 2007.
15. FREITAS, Cezar Ricardo de; GALTER, Maria Inalva. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX. **Educere et Educare: Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 123-138, jan./jul. 2007.
16. JESUS, Angélica Cândida de. **O ideário de Anísio Teixeira e as propostas atuais para a escola pública de tempo integral**. 2014, 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.
17. LAZIER, Josué Adam. A Bíblia e o ensino: por uma educação integral. **Revista Caminhando**, v. 16, n. 1, p. 79-85, jan./jun. 2011.
18. MATIAS, Neyfson Carlos Fernandes. Escolas de tempo integral e atividades extracurriculares: universos à espera da Psicologia brasileira. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 120-139, ago. 2009.
19. MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário

- integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 40-56, set./dez. 2004.
20. MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.22, n. 85, p. 875-898, out./dez. 2014.
 21. MENDONÇA, Mercês Pietsch Cunha; LOBATO, Iolene Mesquita; FARIA, Cleonice. Educação integral e os espaços educativos: um diálogo necessário. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 42-52, maio/ago. 2013.
 22. MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; CALSAVARA, Tatiana; MARTINS, Ana Paula. O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 997-1012, out./dez., 2012.
 23. MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.
 24. PATTARO, Rita de Cássia Ventura; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 117-128, jan./abr. 2014.
 25. PORTILHO, Danielle Barbosa. **Releitura da concepção de educação integral dos CIEPS: para além das caricaturas ideológicas**. 2006, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
 26. RAPOSO, Bruno Martins. **Escotismo e educação integral em Juiz de Fora: o grupo Cayuás dos Instituto Metodista Granbery (1927-1932)**. Dissertação - Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2008. 79 f.
 27. REINKE, Sonia Heimann. **Educação e família: uma relação para o desenvolvimento das crianças de até seis anos de idade**. 2006, 123 f. Dissertação (Mestrado em Teologia).) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2006.
 28. ROCHA, Magna Celi Mendes da. **O sentido da formação em Edith Stein: fundamento teórico para uma educação integral**. 2014, 155 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.
 29. RODRIGUES, Gabriela de Andrade. Pedagogias *queer* e libertária para educação em cultura visual. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 735-745, set./dez. 2010.
 30. RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 76, out. 2001.
 31. SEBEN, Kelly Sartori. **O desenvolvimento do julgamento moral e a educação de valores na disciplina de Ensino Religioso**. 2007, 112 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2007.
 32. SETUBAL, Maria Alice. CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 113-123, jul./dez., 2012.
 33. SILVA, Rodrigo Manuel Dias da; BUSNELLO, Chaiane Paula; PEZENATTO, Fabíola. Políticas educativas e a gestão dos modos de viver nas cidades. **Educação & Realidade**,

Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 953-975, jul./set. 2013.

34. SOUZA, Sávio Ferreira de. **O educere ad educare da educação integral em cena, contracena & crítica**. 2011, 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.
35. SYDOW, Bernhard. **Currículo inegrado para o PROEJA**. 2012, 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
36. TAVARES, Celma. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. *ActaScientiarum - Human and Social Sciences*, Maringá, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009.
37. TORALES, Marília Andrade. Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 125-135, jul./set. 2012.

II – ESTUDOS DOCUMENTAIS – neste eixo encontram-se estudos cujos focos sejam a análise de documentações oficiais, tais como leis, decretos, planos, programas e/ou índices. Evidentemente contam também com o conhecimento científico para pautar as reflexões, contudo, não se sagram como a ênfase central destes.

1. ALMEIDA, Tatiani Maria Garcia de. **A dimensão política da educação: fundamentos gramscianos capazes de indicar os limites dos decretos n. 2.208/97 e n. 5.154/04**. 2012, 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
2. AQUINO, Juliana Maria. **A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do programa Escola de Tempo Integral da rede pública do Estado de São Paulo**. 2011, 73 f. Tese (Doutorado em Ciências: Economia Aplicada) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2011.
3. BRITO, Ervina Martins. **A proposta educacional da Congregação Canossiana para a educação em Timor Leste**. 2012, 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
4. CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.
5. CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Trajetória dos CIEPs do Rio de Janeiro: municipalização e novas configurações. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 213-242, jul./out., 2013.
6. COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MARQUES, Luciana Pacheco; BRANCO, Verônica. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 355-378, abr./jun. 2014.
7. EMERIQUE, Raquel Balmarnt. **Do salvacionismo à segregação: a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro**. 1997, 130 f. Dissertação

- (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.
8. FÉLIX, Maria Ivonete Ferreira. **O Programa Mais Educação no contexto de crise estrutural do capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho**. 2012, 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
 9. FIGUEIREDO, Vera Maria Pinto de. **Desafios e impasse na implantação da educação do campo em escolas rurais de Araruama**. 2012, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.
 10. GERMANI, Bernadete. **Educação em tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.
 11. GIOVANNI, Geraldo di; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação & Sociedade**, ano 20, nº 67, Ago. 1999.
 12. LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.
 13. MATOS, Sheila Cristina Monteiro. O Programa Mais Educação do governo federal e sua versão em Duque de Caxias: o Programa Mais Escola. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 116, 0. 39-46, jan. 2011.
 14. MENEZES, Janaína Specht da Silva. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012.
 15. MIGUEL, Ana Silva Bergantini. **Educação integral e as políticas públicas curriculares de ampliação do tempo escolar: uma análise do município de Bebedouro (SP)**. 2012, 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2012.
 16. PENTEADO, Andrea. Programa Mais Educação como Política de Educação Integral para a Qualidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, abr./jun. 2014.
 17. PEREIRA, Kátia dos Santos. **A retomada da educação integral em Brasília: fiel à concepção original de Anísio Teixeira?**. 2012, 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu*, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.
 18. PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral**. 2009, 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
 19. RAMOS, Marise Nogueira. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, nov., 2007.
 20. ROCHA, Rozaine de Fátima Zaionz da. **Educação em tempo integral: estudo sobre o rendimento escolar das crianças**. 2012, 317 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

21. RODERMEL, Jeanine. **A educação escolarizada em tempo integral: um estudo de documentos e de avaliações de uma política pública.** 2010, 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2010.
22. ** SANTOS, Alessandra Rodrigues. **O Programa Mais Educação, uma proposta de educação em tempo integral?.** 2014, 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
23. SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. **Escola de tempo integral e comunidade: história do programa de animação cultural nos CIEPs.** 2008, 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
24. SILVA, Edilene Maria Lopes. **Implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora/MG: trajetória e perspectivas.** 2009, 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
25. SILVA, Flávia Osório. **Escola de tempo integral: uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006-2010).** 2011, 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
26. **SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Políticas públicas de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral fazem diferença?: um estudo do Programa Mais Educação.** 2014, 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.
27. SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katherine Ninive Pinto. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 238, p. 701-720, 2013.
28. SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katherine Ninive Pinto. Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 95-126, mar. 2014.
29. SOARES, Tufi Machado. RIANI, Juliana de Lucena Ruas de; NÓBREGA, Mariana Calife; SILVA, Neimar Fernandes da. Escola de Tempo Integral: resultados do projeto na proficiência dos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 111-130, jan./mar. 2014.
30. SOUZA, Maria Elizabete Costa de. **Mais tempo na escola, menos tempo no trabalho: articulação entre políticas sociais e educacionais no combate ao trabalho infantil.** 2012, 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2012.

III – ESTUDOS DE CAMPO, DE CASO, ETNOGRAFIAS E PESQUISA-AÇÃO –

tratam-se de investigações que tenham como enfoque a pesquisa de campo, quer sejam pela utilização de entrevistas, questionário, observações, etnografia ou pesquisa-ação, operadas de modo descritivo, explicativo ou exploratório, pondo sob análise casos específicos ou de múltiplas localidades. Em suma, não são estudos teórico-conceituais ou documentais.

1. ALMEIDA, Andrea Oliveira d'. **Caminhos e desafios para a promoção da cidadania: a experiência do Núcleo de Projetos Especiais da Escola Parque de Salvador – Bahia – Brasil**. 2011, 100 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Programam de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania, Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2011.
2. ALMEIDA, Denise de. **Escola de tempo integral: uma escola diferente ou a escola que faz a diferença?**. 2007, 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.
3. ALMEIDA, Erika Christina Gomes de. **Políticas de tempo integral em Governador Valadares: o trabalho docente em foco**. 2013, 128 f. Dissertação(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
4. ARAUJO, ThaysRosalin de. **Que tempo temos? Estudo sobre a organização do trabalho docente e o tempo escolar**. 2008, 140 f. Dissertação(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
5. AZEVEDO, Nair Correia Salgado de. **Programa “Cidadescola” no 1º ano do ensino fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula**. 2012, 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.
6. AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 255-275, maio/ago. 2014.
7. BANDEIRA, Alexandre Nunes. **O papel da Educação Física na escola pública de tempo integral, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: um estudo preliminar**. 2011, 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.
8. BARROS, Emilia Cristina Ferreira de. **Sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual: uma investigação sobre o “ficar na escola o dia todo”**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
9. BARROS, Francisco Toledo. **Formação profissional na construção civil: experiências em busca da ‘desalienação’ do trabalho**. 2012, 533 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
10. BARROS, Kátia Oliveira de. **A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia – GO (2001-2006)**. 2008, 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
11. BERNARDI, Andreia Menezes de. **Dimensões do processo de apropriação cultural: a educação na cidade**. 2011, 200 f. Dissertação – Mestrado em Educação. Universidade

Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte 2011.

12. BRAGA, Gisele Pandolfo. **Vivências de uma prática pedagógica integral na perspectiva espinosana**. 2006, 253 f. Dissertação – Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Educação, 2006.
13. BRANCO, Verônica. Desafios para implantação da educação integral: análises das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012.
14. BRANDÃO, Arlita Rodrigues. **Tempo e espaço no currículo escolar**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.
15. CANELADA, Antonio Carlos Mansano. **A educação integral no município de Goiânia: inovações e desafios**. 2011, 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
16. CASTRO, Adriana de. **A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista**. 2009, 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
17. CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.
18. CINTRA, Dulce Maria Rosa. **A inserção da dança escolar como possibilidade de educação integral**. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007.
19. CHAGAS, Valéria Inácio. **Eventos de letramento na escola integrada: uma pesquisa etnográfica**. 2011, 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2011.
20. COELHO, Adriana da Conceição. **Representações sociais da Escola SESC de ensino médio por seus alunos**. 2012, 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.
21. COELHO, José Silvestre. **O trabalho docente na escola integrada**. 2011, 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
22. COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.
23. COELHO, Luiz Claudio Araújo. **A integração do computador e da internet ao ensino: o caso de uma escola de ensino médio em regime de tempo integral**. 2010, 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.
24. COSTA, Nilce Rosa da. **Educação de tempo integral do campo: novos tempos e significados**. 2011, 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-

- Graduação *Strictu Sensu* em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.
25. COSTA, Nilce Rosa da; GOMES, Cândida Alberto da Costa. Um olho no custo, outro no benefício: a escola de tempo integral no campo é viável. **Revista Meta: Avaliação**, Brasília, v. 4, n. 11, p. 188-209, 2012.
 26. COSTA, Valdeney Lima da. **Mais tempo na/de escola: estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Município de Russas, Ceará**. 2011, 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011
 27. CUSATI, Iracema Campos. **Educação em tempo integral: resultados e representações de professores de matemática e de alunos do terceiro ciclo da rede de ensino de Belo Horizonte**. 2013, 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
 28. DEODATO, André Augusto. **Matemática no Projeto Escola Integrada: Distanciamentos e aproximações entre as práticas das oficinas e as práticas da sala de aula**. 2012, 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
 29. DIAS, Miriam Benigna Lessa. **O jogo estésico: uma possibilidade de educação integral**. 2007, 119f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
 30. DOLABELLA, Maria Cristina Hermeto. **Desafios políticos e pedagógicos da educação integral no Distrito Federal entre 2007 e 2011**. 2008, 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
 31. FAVERI, Regina Carvalho Calvo de. **A escola de tempo integral no Estado de São Paulo: estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das oficinas curriculares**. 2013, 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.
 32. FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n.3, p.163-182, dez. 2011.
 33. FERREIRA, Cristiane Gomes. **O Programa Mais Educação na perspectiva da gestão escolar: a dinâmica da tomada de decisão e a gestão participativa**. 2012, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.
 34. FERREIRA, Felipe da Silva. **Cultura Digital: Ampliando Janelas para Mais Educação?**. 2012, 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
 35. FERREIRA, Jaime Ricardo de Borges. **O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar**. 2012, 149 f. Dissertação (Mestrado em

- Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
36. FIALHO, Gleicilene Nazaré. **Um estudo com alunos adolescentes do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) em Betim-MG: interpretando suas percepções sobre a escola e a família.** 2012, 156 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
 37. FIGUEIREDO, Verônica Cristina de Almeida e Silva de Barros. **O Projeto Escola de Tempo Integral: currículo e práticas. Análise de seus desafios e possibilidades.** 2011, 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
 38. FONTANA, Silene. **Escola de tempo integral ou escola fora do tempo escolar: o caso de Barretos.** 2013, 160 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
 39. FREITAS, Juliana Veiga de. **Compondo a docência: os discursos que constituem o professor contemporâneo da educação integral.** 2013, 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
 40. FREITAS, Mariã Clemente de. **Escola de tempo integral: desafios de educadores/as na experiência de Goiás.** 2011, 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.
 41. FURLANI, Daniela Dias. **Cultura de paz, educação e meditação com jovens em escola pública estadual de Fortaleza – Ceará.** 2012, 163 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
 42. GARCIA, Maria Guillermina. **Educação integral: uma análise do Programa Tempo da Escola, de São Bernardo do Campo.** 2014, 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
 43. GODOY, Cláudia Márcia de Oliveira. **Programa Mais Educação: mais do mesmo? Um estudo sobre a efetividade do programa na rede municipal de São Luís-MA.** 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.
 44. GOMES, Estela Paula Campos Moreira. **Programa Mais Educação: representações sociais de professores e monitores nas escolas do Município de São Gonçalo.** 2011, 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.
 45. GOMES, Maria do Carmo Rodrigues Lurial. **Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação?** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.
 46. GONÇALVES, Rafael Marques. **Práticas cotidianas na/da educação integral:**

- alternativas e potencialidades emancipatórias.** 2012, 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.
47. GUIDONI, João Paulo. **Tecituras da Rede de Atenção à infância e à adolescência no Município de Vitória (ES): uma análise das linhas que compõem o Programa de Educação em Tempo Integral.** 2011, 90 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
48. HEMONT, Catherine Monique de Souza. **Adolescentes em tempo integral: Vivências - saberes – significados: A construção da identidade de adolescentes a partir de vivências em projetos de educação em tempo integral na Rede Municipal de Educação Belo Horizonte.** 2008, 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
49. JACOMINI, Mariângela Leocárdio. **Oficinas curriculares nas escolas de tempo integral da rede pública estadual de São Paulo: percepção dos gestores.** 2014, 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.
50. KLEIN, Tiago Pavinato. **O Programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais: a experiência de uma escola de Esteio, RS.** 2012, 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Centro Universitário La Salle, Canoas, 2012.
51. LEANDRO, Sonia de Pontes. **Ouvidoria da Educação: a construção de espaços de mediação de conflitos no cotidiano escolar de Nova Iguaçu.** 2012, 303 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.
52. LEÃO, Andreia Livia de Jesus. **Arte e educação no 1º Centro de Referência de Educação Integral de Brasília em 2009 e 2010: encontros e desencontros.** 2012, 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
53. LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012.
54. LEMOS, Ruth Willna Ferreira de. **Escola de tempo integral: um estudo da dimensão subjetiva com pais e alunos.** 2012, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
55. LUNKES, Arno Francisco. **Escola de tempo integral: marcas de um caminho possível.** 2004, 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.
56. MACIEL, Cosme Leonardo Almeida. **Educação integral em tempo integral: concepção e prática no instituto politécnico da Universidade Federal do Rio de**

- Janeiro – Cabo Frio -RJ.** 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
57. MAIMONE, Eulália Henriques; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. Grupos operativos na formação de professores em escola de tempo integral. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 183-183, Jan./Jun. 2009.
58. MARIANA, Fernando Bomfim. **Educação e ecologia: práticas e autonomia social ou renovados discursos do poder do capital transnacional?**. 2008, 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
59. MARQUES, Marcelino. **Os novos paradigmas da educação social. Atuação do educador social em Vila Velha-ES: limites e possibilidades na Grande Terra Vermelha.** 2014, 228 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
60. MARTINS, João Flávio Freire. **Escola estadual de tempo integral: desafios para o ensino público em Goiânia.** 2012, 153 f. Dissertação (Mestrado em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.
61. MARTINS, Marina Costa Villela. **Abordagem sociolinguística na formação de professores de língua materna a distância: concepções de língua e seu ensino.** 2014, 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
62. MATOS, Sheila Cristina Monteiro. **Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias.** 2011, 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
63. MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira. **As artes de saberfazer em uma escola de educação em tempo integral.** 2012, 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.
64. MECCA, Marcia Di Giaimo. **Educação integral: texto e contexto na rede pública de ensino de São Paulo.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.
65. MENDES, Angelita de Almeida Rosa. **Saúde escolar e educação integral: a relação entre as parasitoses intestinais e o desempenho escolar do aluno da Escola Municipal de Ensino Fundamental Roberto Turbay em Ariquemes-RO.** 2012, 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.
66. MORAES, Fátima Cristina Gonçalves de. **A organização do tempo em escolas de jornada integral: um estudo nos CIEPS da 8ª. CRE - Município do Rio de Janeiro.** 2009, 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

67. MOREIRA, Flávia Renata Guimarães. **Os significados atribuídos ao projeto Escola Integrada, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, pela juventude do 3º ciclo do ensino fundamental.** 2012, 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
68. MOREIRA, Jovina Inácio Nascimento. **A experiência de educação integral em tempo integral no município de Angra dos Reis/RJ: entre fios e nós da organização curricular.** 2014, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
69. MOREIRA, Simone Costa. **Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio – RS.** 2013, 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
70. MOTA, Cristina Nascimento da. **O Programa de Educação em Tempo Integral da Prefeitura Municipal de Vitória: contribuições para a avaliação de suas implicações na destinação escolar.** 2013, 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
71. MOTA, Maria Creusa. **O reforço escola na educação integral: uma leitura a partir da psicanálise.** 2011, 93 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
72. MOTA, Silvia Maria Coelho. **Escola de tempo integral: da concepção à prática.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.
73. MOURA, Jessica Sarubi. **“Pro dia nascer feliz”: Possibilidades de articulação entre educação formal e não formal no Colégio Estadual Guadalajara.** 2014, 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.
74. NASCIMENTO, Sandra Rocha do. **A escuta diferenciada das dificuldades de aprendizagem: um pensarsentiragir integral mediado pela musicoterapia.** 2010, 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.
75. NAZARI, Ana Clara Gomes. **Desafios da educação em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia – Minas Gerais: limites e possibilidades.** 2012, 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.
76. NECYK, Márcia Teresa Campos. **Sentimentos de professores e de alunos de duas escolas públicas de tempo integral no Estado de São Paulo.** 2012, 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
77. NUNES, Gilda Aparecida Nascimento. **Escola de tempo integral: os sentidos e significados atribuídos pela criança.** 2013, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

78. NUNES, Greice Cerqueira. **Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guará – Distrito Federal**. 2011, 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
79. OLINTO, Jaciany de Souza Pereira; TAVARES, GileadMarchezi. Resistência e produção de subjetividade – risco no Projeto Brincarte de Vitória (ES). **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, vol. 26, n.1, p. 109-131, 2014.
80. OLIVEIRA, Luana Gomes de. **A formação continuada no âmbito do Programa Mais Educação no município de Mesquita-RJ**. 2014, 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
81. OLIVEIRA, Rosalina Rodrigues de. **Educação integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente**. 2012. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
82. PACHECO, Suzana Moreira. **A perspectiva da educação integral em uma escola para todos e para cada um**. 2014, 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
83. PAES NETO, Gabriel Pereira. **O Programa Mais Educação em Abaetetuba: análise do macrocampo esporte e lazer na escola EsmerinaBouHabib (2008/2012)**. 2013. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
84. PASQUALI, Claudia de. **Escola pública de tempo integral: um estudo de caso das representações sociais dos professores sobre os processos formativos**. 2009, 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Ensino Superior, São Bernardo do Campo, 2009.
85. PESTANA, Simone Freire Paes. **Letramento e o Programa Mais Educação: concepção e prática(s) para uma educação integral**. 2013, 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
86. PIRES, Gisele Brandelero Camargo. **Escola pública integrada: as impressões dos professores e especialistas de Blumenau-SC**. 2007, 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, 2007.
87. PRÓSPERO, Daniele. **Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação**. 2013, f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
88. RAMOS, Giovane Saionara; SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Valer (vá ler?): formação de trabalhadores sob a ideologia do mercado na Universidade Corporativa da Vale. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, jul./out., 2008.

89. RAMOS, Inês Odorizzi. **Escola pública integrada: uma proposta sob análise**. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.
90. RAMOS, Maria da Luz Santos. **Escola de tempo integral na rede estadual de ensino: escola do conhecimento ou do acolhimento?**. 2012, 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.
91. ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Educação integral e(m) tempo integral: espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – RJ**. 2011, 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
92. SABOYA, Marta Gonçalves Franco de. **Programa Mais Educação – uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares**. 2012, 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
93. SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza. **A gestão do Centro Educacional Unificado (CEU) da Cidade de São Paulo**. 2014, 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
94. SANTOS, Áurea Andrezza Silva dos. **A gestão pedagógica do Programa Mais Educação: um olhar a partir da experiência da escola Teodora Bentes**. 2013, Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
95. SANTOS, Maria Aparecida Rodrigues da Costa. **A educação em tempo integral no município de Vitória: a experiência do Brincarte**. 2012, 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
96. SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em proposta de educação pública integral**. 2009, 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
97. SANTOS, Tatiane Rosa. **Educação nos CIEPs: O caso do Ginásio Público 241 - Nação Mangueirense**. 2008, 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
98. SILVA, Ana Lucia Ferreira da. **Políticas para a ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da educação integral?**. 2014, 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
99. SILVA, Ana Maria Clementino Jesus e. **Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o Programa Escola Integrada e o projeto educação em tempo integral**. 2013, 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
100. SILVA, Luisa Figueiredo do Amaral. **Educação integral e arte/educação: concepções e possibilidades no Programa Mais Educação**. 2013, 192 f. Dissertação (Mestrado em

- Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- 101.SILVA, Lilian Soares. **Educação ambiental nas escolas de tempo integral (1º ao 5º ano) próximos às nascentes do Rio Meia Ponte**. 2013, 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.
 - 102.SILVA, Marcília de Sousa. **Interfaces entre lazer e educação: o caso do Programa Escola Integrada no Município de Belo Horizonte**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
 - 103.SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013.
 - 104.SILVA, Núbia Rejaine Ferreira. **Escola de tempo integral: um estudo da o programa federal Mais Educação e propostas de educação pública integrada do Estado de Goiás e Município de Goiânia (2007-2010)**. 2011, 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.
 - 105.SOARES, Diego Fávero. **A experiência das escolas de tempo integral de Apucarana – PR: sujeitos, marketing político e currículo**. 2014, 88 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
 - 106.SOARES, Thais Peluzo Abreu Faleiros. **Sentidos constituídos na educação em tempo integral**. 2012, 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
 - 107.SOUZA, Ediléia Alves Mendes. **Prática pedagógica de qualidade na educação infantil em escola de tempo integral: visão de professores**. 2012, 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
 - 108.SOUZA, Maximiliano de. **Educação patrimonial e educação integral: experiência metodológica através da Escola de Samba Mirim Corações Unidos do CIEP**. 2010, 112 f. Dissertação(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
 - 109.TEIXEIRA, Patrícia Pontes Bezerra. **Colégio Naval – desafios e perspectivas diante da formação em tempo integral**. 2011, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
 - 110.TOMAZ, Roziane Aparecida Fontes. **O ensino religioso na educação integral: inovação ou repetição?** 2012, 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
 - 111.TRIÑANES, Maria Terêsa Rocha. **Nós sem nós: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral**. 2009, 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

112. TRIÑANES, Maria Terêsa Rocha; ARRUDA, Sônia Maria Chadi de Paula. Atividades de vida autônoma na escola de tempo integral: aluno com deficiência visual – perspectivas educacionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 581-590, Out./Dez., 2014.
113. VALADARES, Florencio Rodrigues. **Implantação e implementação das escolas municipais em tempo integral na cidade de Goiânia**. 2011, 205 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011.
114. VALENTE, Sibeles Souto. **Estratégias de constituição histórica de uma escola rural**. 2008, 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.
115. VASCONCELOS, Rosylane Doris de. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral**. 2012, 281 f. Teses (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
116. VETORAZZI, Nilcéia Gomes. **Escola de tempo integral: da convenção à participação**. 2011, 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
117. WITHERS, Simone Weinhardt. **Políticas de formação de professores de escolas de tempo integral: representações do pedagogo sobre seu trabalho**. 2011, 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.