

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

CLAUDIA MARIA SANTOS DE JESUS

EDUCAÇÃO INTEGRAL: uma análise da implementação da E.I no município de São Luís-MA.

São Luís-MA

2015

CLAUDIA MARIA SANTOS DE JESUS

EDUCAÇÃO INTEGRAL: uma análise da implementação da E.I no município de São Luís - MA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Paulino de Sousa.

São Luís-MA

2015

CLAUDIA MARIA SANTOS DE JESUS

EDUCAÇÃO INTEGRAL: uma análise da implementação da E.I no município de São Luís -MA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Paulino de Sousa.

Aprovado em / /

Banca Examinadora

Prof. Dr. Antônio Paulino de Sousa
Doutor em Sociologia e em Ciências Sociais
Universidade Federal do Maranhão

Professora. Dr.^a Francisca das Chagas Silva Lima
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Professor Dr. Flávio Bezerra de Farias
Doutor em Economia e Gestão
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros (Suplente)
Doutor em Educação Universidade Federal do Maranhão

A minha mãe, Maria das Graças Santos de Jesus.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus desconhecido!

Aos meus pais, Maria das Graças e Martimiano Vieira, por todo amor, carinho e dedicação, consagro todo meu respeito e amor hoje e sempre.

Aos meus irmãos, Tereza Cristina e Claudio Roberto, peças fundamentais na minha vida.

A minha tia Leda Maria, irmã e companheira, meu muito obrigada.

Aos meus sobrinhos, Clara, Paula, Samuel e Vitória, minhas fontes de vida e inspiração.

Aos professores do Mestrado em Educação, em especial ao Prof. Dr. Antônio Paulino de Sousa e à Prof.^a Dra. Francisca Chagas Silva e Lima, pela orientação e dedicação durante o processo de construção do trabalho, minha eterna gratidão.

Às professoras: Dr^a Lélia, Dr^a Lucinete, Dr^a Maria José, Dr.^a Mariza Wall e ao Prof. Dr João de Deus.

Aos meus amigos de vida, em especial àqueles que estiveram diretamente comigo nessa jornada: Cecilia Ordóñez, Leyse Mayara, Suzana Coutinho, Luciana Amaral, Ana Caroline (Carol), Luís Alfredo, Milena de Cássia, Adriana Galeno, Alessandra Aquino, Ribamar Carvalho, Júlio Cesar e Ana Maria Marques.

À equipe técnica da SEMED pela disponibilidade.

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo. (Hannah Arendt)

RESUMO

O presente trabalho integra o Grupo de Pesquisa Cultura Científica e Produção de Conhecimentos Educacionais, Linha de Pesquisa: Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão. A dissertação se intitula A Educação Integral: uma análise da implementação da E.I no município de São Luís-MA, tendo como objetivo: analisar o processo histórico e as bases ideológicas e legais que subsidiam as experiências de educação integral no Brasil com foco na experiência desenvolvida no município de São Luís -MA. Para tanto, faz-se necessário empreender um percurso histórico-investigativo, buscando compreender as bases ideológicas nas quais se alicerçam o atual discurso sobre o tema em foco. A pesquisa é de natureza qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético, o que permitiu compreender as bases contraditórias das concepções de educação integral. As etapas de desenvolvimento da pesquisa contemplam a pesquisa bibliográfica, documental e de campo onde foram feitas coletas dos dados, por meio de entrevistas semiestruturadas com o intuito de analisar os pressupostos, as concepções de educação integral, e as bases legais que subsidiam a temática, tais como, a Constituição Federal 1988, a LDB nº 9.394/1996, o PNE e a Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa Mais Educação. Na esfera municipal destacam-se o PME/SL (2015-2024) e o Caderno de Educação Integral (SEMED, 2014). A análise desses dados/informações teve como referência Jaeger(2013),Ponce(1985),Cambi(1999),Coelho(2013),Marx,Engels(2007),Gallo(1995),Mori yón(1989),Cavalari(1999),Teixeira(1959)Lombardi(2010),Manacorda(2011),Gadotti(2009),Oliveira(2009),Tont(2012), Frigotto(2009), entre outros. O texto sistematiza-se em quatro seções: a primeira, reservada à demarcação do objeto, traça o percurso teórico metodológico da pesquisa; a segunda, analisa os pressupostos da educação integral; a terceira analisa as bases teóricas das concepções de educação integral marxista e anarquista e a quarta seção demonstra a análise dos dados da pesquisa de campo sobre o processo de implementação da E.I no município de São Luís-MA. Com base nos dados da pesquisa empírica, analisaram-se as percepções e os discursos presentes nas falas dos entrevistados, no que concerne ao processo de implementação da E.I na rede municipal de ensino de São Luís-MA, no período de 2009 a 2014. Os dados da pesquisa apontam para um processo, ainda em construção, de uma política de Educação Integral.

Palavras-chaves: Educação. Educação Integral. Políticas Educacionais

ABSTRACT

This work is part of the Research Group Educational Scientific Culture and Knowledge Production, Research Field: School Institutions, Knowledge and Educational Practices of the Graduate Program in Education / Master of Education from the Federal University of Maranhão. The dissertation entitled: Comprehensive education: a review of the implementation of EI in São Luís-MA. It aims: to analyze the historical process and the ideological and legal foundations that support the experiences of comprehensive education in Brazil focusing on the experience developed in São Luís (MA). To this end, it is necessary to undertake a historical and investigative journey, trying to understand the ideological basis upon which underpin the current discourse on the subject into focus. The research is qualitative in nature, based on historical dialectic materialism, which allowed us to understand the contradictory basis of integral concepts of education. The research development stages include the bibliographical research, documentary and field where data collection was made through semi-structured interviews aiming to analyze the assumptions, concepts of holistic education, and the legal foundations that support this theme, such as the Federal Constitution 1988, LDB No. 9.394 / 1996, the PNE, and Normative Interministerial nº- 17, of 24 April 2007 establishing the More Education Program, at the municipal level highlight the SME / SL (2015 -2024) and the Comprehensive Educational books (SEMED, 2014). The analysis had with referencias the authors seguinte: Jaeger (2013), Ponce (1985), Cambi(1999),Marx, Engles(1999),Gallo(1995),Moriyón(1989),Cavalari(1999),Teixeira(1959)Lombardi(2010),Ma nacorda(2011,Gadotti(2009),Oliveira(2009),Tont(2012), Frigotto (2009), among others. The text systematized into four sections, the first reserved for the demarcation of the object, the methodological theoretical path of research. The second analyzes the assumptions of comprehensive education. The third examines the theoretical bases of Marxist and anarchist conceptions of integral education. In the fourth section are the analysis of field research data on the implementation process of the EI in São Luís-MA. Based on the data of empirical research, we analyzed the perceptions and present speeches in the interviews, with respect to EI implementation process in public schools of São Luís-MA education from 2009 to 2014. The data Research points to a process still under construction, a Comprehensive Education policy.

Keywords: Education. Integral education. Educational policies

LISTA DE SIGLAS

CF	Constituição Federal
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
E.I	Educação Integral
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Programa Especial de Educação
PME	Programa Mais Educação
PME/SL	Plano Municipal de Educação /São Luís
PNE	Planos Nacional de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E SEUS PRESSUPOSTOS.....	16
2.1. Uma volta às origens: a Paideia grega	17
2.1.1 O ideal de educação integral em Platão.....	20
2.2 O ideal de homem moderno	25
2.3 Formação do Estado Moderno.....	31
2.4 A educação no Estado Moderno.....	36
2.4.1 A educação liberal burguesa.....	38
2.4.2 A pedagogia iluminista.....	42
3.ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	49
3.1 Educação integral marxista.....	51
3.1.1. Educação integral na perspectiva da omnilateralidade.....	56
3.2.Educação integral e anarquismo.....	63
3.2.1 Mikhail Bakunin: igualdade como ponto de partida.....	70
3.2.2 Paul Robin: princípios da educação integral anarquista	73
4.CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: análise da proposta de implantação da educação integral no município de São Luís-MA.....	82
4.1 O movimento integralista e Educação Integral.....	84
4.2 A proposta anisiana de educação integral.....	89
4.2.1 A influência de John Dewey na proposta anisiana de educação integral.....	92
4.2.2 Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Escola-Parque.....	95
4.3 Os CIEPs: Centros Integrados de Educação Pública.....	98
4.4 Novas configurações da educação integral brasileira.....	102
4.5 A proposta de educação integral do município de São Luís-MA.....	113
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES.....	143
ANEXO.....	146

1. INTRODUÇÃO

A educação integral tem assumido posição de destaque nas atuais discussões desenvolvidas no âmbito educacional no Brasil. Convém destacar, entretanto, que se trata de um tema vasto e controvertido que não pode ser exaurido em um único estudo, pois envolve inúmeras questões. O interesse em aprofundar a compreensão do objeto de pesquisa deu-se por uma inquietação acerca dos atuais debates sobre a temática. Nessa perspectiva, multiplicam-se os discursos políticos em defesa da educação integral, transformando-a em proposta estratégica das campanhas eleitorais dos mais variados cargos políticos e em todas as esferas municipais, estaduais e federais. Destaca-se também, nesse processo, a participação de instituições privadas e entidades da sociedade civil que, na maioria, defendem e exigem do governo a implantação da educação integral nas escolas públicas.

Contudo, nota-se a falta de clareza sobre o que é educação integral. Longe de ser um conceito autoevidente, a educação integral é permeada de interesses políticos, ideológicos e econômicos, e comporta uma diversidade conceitual, sendo necessário analisá-la a partir dessas contradições. Partimos então do seguinte **problema**: A educação integral é um conceito plural. Nesse sentido, temos “educações integrais”, ou seja, concepções plurais de educação, na perspectiva integral, atreladas a um ideal de homem e a um modelo de Estado. Assim, formar o homem integral para um modelo previamente definido de sociedade é um discurso recorrente nas concepções de educação integral engendradas ao longo da história da educação pública brasileira. Portanto, torna-se fundamental analisar sob qual ótica vêm sendo desenvolvidas as concepções e práticas de educação integral no país.

A partir das reflexões sobre a temática elegeram-se as questões norteadoras da presente dissertação: Quais os princípios que fundamentam as concepções de educação integral? O que é dito e o que é silenciado no que tange às concepções de educação integral? Quais os impactos dos programas e políticas nacionais de educação integral na rede de ensino municipal de São Luís (MA)? Com base nas questões norteadoras emergem os objetivos da pesquisa. Objetivo Geral: Analisar o processo histórico e as bases ideológicas e legais que subsidiam as experiências de educação integral no Brasil como foco nas experiências do município de São Luís (MA). Objetivos Específicos: a) Compreender a proposta da educação integral a partir do contexto da educação estatal moderna; b) Identificar as bases históricas e ideológicas nas quais se alicerçam o discurso da educação integral; c) Confrontar o discurso oficial da educação integral presente nos documentos governamentais com os discursos dos sujeitos envolvidos na implantação dos programas e projetos de educação integral no

município de São Luís (MA), no período de 2009 a 2014. A pesquisa se propõe a realizar um estudo sobre os atuais debates acerca da educação integral. Para tanto, faz-se necessário empreender um percurso histórico-investigativo, buscando compreender as bases ideológicas nas quais se alicerçam o atual discurso sobre o tema em foco.

Como opção metodológica, utilizaremos a abordagem qualitativa orientada pelas categorias do materialismo histórico-dialético, porém não pretendemos fazer um estudo dogmático e, caso haja necessidade, manteremos o diálogo com outras abordagens teóricas, na perspectiva de ampliar a compreensão sobre o objeto.

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (KOSIK, 2002, p.42).

A pesquisa qualitativa orientada pelo materialismo histórico-dialético permite analisar e interpretar os aspectos relativos ao objeto de estudo, a partir da realidade concreta, investigando o objeto com base nas suas múltiplas determinações e nas relações com os demais fenômenos que compõem o tecido social, identificando as contradições e o movimento de construção histórica na sua relação com a totalidade.

Totalidade significa realidade como todo estruturado dialético no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser compreendido sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta, o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa consignável em si. (KOSIK, 2002, p. 35).

Assim sendo, é fundamental compreender o mecanismo da dialética presente no pensamento de Marx, a qual surge como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto. No entanto, ela surgiu, na história do pensamento humano, muito antes de Marx. Em suas primeiras versões, foi entendida, ainda na Grécia antiga, como a arte do diálogo, a arte de conversar. Sócrates emprega este conceito para desenvolver sua filosofia. Platão utiliza abundantemente a dialética em seus diálogos. A verdade é atingida pela relação de diálogo que pressupõe minimamente duas instâncias. Contudo, a dialética será ressignificada a partir de Hegel.

É com Hegel, filósofo alemão que viveu de 1770 a 1831, que a dialética retoma seu lugar como preocupação filosófica, como importante objeto de estudo da filosofia. Hegel tratou da elaboração da dialética como método, desenvolvendo o princípio da contraditoriedade afirmando que uma coisa é e não é ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto. Porém, é a dialética de Marx que será aqui apresentada como possibilidade ou

instrumento teórico de interpretação da realidade educacional. A dialética da totalidade concreta, em Marx, não é um método que pretende ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, não pretende exaurir todos os aspectos e processos da realidade; a dialética da totalidade é a teoria da realidade como totalidade concreta (KOSIK, 2002).

Pretende-se desenvolver uma abordagem qualitativa utilizada para descrever uma situação social ou explorar determinadas questões que dificilmente o pesquisador que recorre a métodos quantitativos consegue abordar. Ainda sobre pesquisa qualitativa, destacamos a percepção de BOGDAN; BIKLEN (1994, p. 49): “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.”

Para alcançar os objetivos propostos, realizaremos a processo de apropriação, sistematização e análise dos fundamentos teórico-práticos relacionados à investigação com base na pesquisa bibliográfica, na documental e na de campo. Na pesquisa bibliográfica, realizou-se a revisão de literatura dos autores que estão subsidiando a construção do presente trabalho, com destaque para JAEGER (2013); LIMA VAZ (2004); PONCE(1985); CAMBI(1999); COELHO(2013); MARX,ENGELS(2007); MARX(2013); GALLO(1995); MORIYÓN(1989);CAVALIERE(2002);CAVALARI(1999);TEIXEIRA(1959);LOMBARDI (2010); MANACORDA(2011); GADOTTI(2009); OLIVEIRA (2009); NETO(2011); FRIGOTTO(2009) e outros autores imprescindíveis para a compreensão do objeto de estudo.

A pesquisa documental será fundamental em nosso estudo, pois garante acesso a elementos substanciais que revelam as bases ideológicas presentes nos documentos que norteiam o debate acerca da educação integral. Na análise documental é preciso estar atento a questões como veracidade, falsidade e intenção dos documentos. Nossa análise terá como fonte os seguintes documentos: a Constituição Federal (1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996); o Plano Nacional da Educação (2014-2024); a Portaria Interministerial 17/2007; o Manual Operacional de Educação Integral do Programa Mais Educação (2014); o Plano Municipal de Educação de São Luís (2015-2025); o Caderno de Educação Integral do Município de São Luís (2014).

A pesquisa de campo terá como escopo entrevistas semiestruturadas. Para Triviños (1987, p. 146) esse tipo de entrevista se caracteriza por questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes, enquanto o

foco principal seria colocado pelo investigador. Assim, a entrevista semiestruturada favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também a explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 2006).

Torna-se extremamente importante para a pesquisa o confronto entre o discurso presente nos documentos oficiais e o olhar dos agentes envolvidos no processo de implementação dos projetos e programas de educação integral no município de São Luís, no período de (2009- 2014). Para tanto, faremos análise do discurso a partir das falas dos entrevistados. Um dos fundadores dos estudos sobre o discurso foi Michel Pêcheux, estabelecendo a relação existente no discurso entre língua; sujeito; história ou língua/ideologia. A análise do discurso foi fundada pelo cruzamento de epistemologias distintas, pertencentes a áreas da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise. Essa contribuição ocorreu da seguinte forma: “da linguística deslocou-se a noção de fala para discurso; do materialismo histórico emergiu a teoria da ideologia; e finalmente da psicanálise veio a noção de inconsciente” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.680).

A análise do discurso é constituída pela seguinte formulação: ideologia, história e linguagem, desse modo, a análise do discurso é um instrumento fundamental para a compreensão das falas dos sujeitos da pesquisa, pois permite interpretá-las. A interpretação é um gesto assumido pelo pesquisador que busca dar sentido ao texto, estabelecendo uma significação, visto que não há sentido sem interpretação. Portanto, deverá sempre existir uma interpretação para dar visibilidade ao sentido que o sujeito pretendeu transmitir no seu discurso. A interpretação, por sua vez, traz consigo o olhar do pesquisador, logo o resultado de uma interpretação não é absoluto.

Na interpretação é importante lembrar que o analista é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências; portanto, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p 682).

Refletir sobre educação é percorrer caminhos incertos e permeados de influências e interesses; é um caminho árduo que leva em conta aspectos históricos, políticos e sociais. Ousamos afirmar que todas as categorias analisadas em educação só podem ser entendidas à luz da construção social de cada época, inclusive a educação integral. Para melhor compreensão do nosso objeto de pesquisa, estruturamos a dissertação em cinco partes: introdução, três capítulos e as considerações finais. As partes se complementam e se

articulam, possibilitando diferentes indagações sobre o objeto de estudo a partir dos objetivos, na perspectiva de construir uma percepção mais ampla do objeto.

No primeiro capítulo, **A educação integral e seus pressupostos**, pretendemos compreender a proposta de educação integral, partindo do contexto da educação estatal moderna, com enfoque sobre a formação do Estado Moderno e o surgimento da escola pública. Antes, porém, de discorrer sobre a educação integral moderna, retomaremos ideias presentes na Paideia grega, de modo especial na proposta de educação integral platônica, a fim de investigar os pressupostos da educação que influenciaram a concepção moderna de educação. Ainda nesse capítulo, buscamos entender os movimentos políticos, sociais e ideológicos, tais como o Renascimento, o Iluminismo e a Revolução Francesa, bem como sua influência na formação do ideal de homem, na formação do Estado e na concepção de Educação Moderna, visto que, desse processo, viria a surgir o Estado Moderno pautado no modelo econômico capitalista, tendo a burguesia como classe hegemônica e um modelo de educação unilateral e excludente. Como suporte teórico, para entendemos essa primeira etapa da pesquisa, dialogaremos com JAEGER(2013); PLATÃO(2000); LIMA VAZ(2004); PONCE(1985); CAMBI(1999); e MARCONDES(2008).

No segundo capítulo, **Elementos para a construção de uma concepção de educação integral**: marxismo e anarquismo, visamos identificar as bases políticas e ideológicas nas quais se alicerçam as concepções de E.I na modernidade. As concepções modernas de E.I, de base marxista e anarquista, surgem na contramão do modelo educacional de matriz capitalista. Apesar do ideal socialista comum, o movimento anarquista e o marxismo apresentam divergências no que tange à concepção de educação. Neste temos como base o conceito de omnilateralidade, enquanto naquele destacamos a educação libertária. No entanto, ambos apresentam elementos indispensáveis para a compreensão dos atuais debates acerca do assunto. Para identificar as concepções teóricas da educação integral de matriz socialista dialogaremos com CAVALARI (1999); COELHO (2013); MARX, ENGELS(2007); LOMBARDI, (2010); MANACORDA, (2011); MARX(1858); MARX (2013); GALLO (2002); MARIYÓN (1989); CAVALIERE (2002); e TONET(2012).

No terceiro capítulo, o foco da pesquisa volta-se para as **Concepções e práticas de educação integral no Brasil: análise da proposta de educação integral do município de São Luís - MA**. As experiências de E.I do município de São Luís devem ser compreendidas à luz do debate nacional. Desse modo, faremos, inicialmente, o resgate de algumas concepções e práticas de E.I no país, tais como as experiências da Ação Integralista,

de base conservadora liderada por Plínio Salgado; a experiência liberal de Anísio Teixeira e a proposta dos CIEPs, idealizada pelo sociólogo Darcy Ribeiro, bem como a análise documental que nos permitirá compreender as bases políticas e ideológicas da E.I na contemporaneidade.

No que concerne a experiências do município de São Luís, no período de 2009-2014, torna-se extremamente importante para a pesquisa o confronto entre a concepção de E.I, presente no Plano Municipal de Educação (2014-2024) e no Caderno de Educação Integral, e os discursos dos sujeitos envolvidos no processo de implantação e execução dos programas e projetos da educação integral do município de São Luís no período de 2009-2014. Dialogaremos com TEIXEIRA (1959); DARCY(1986); TRINDADE (1974); SAVIANI (1997); NETO(2001); OLIVEIRA (2009), FRIGOTTO(2009) e GADOTTI(2009)

Nas considerações finais, apresentaremos os elementos decorrentes da análise, destacando os resultados da pesquisa fase aos objetivos estabelecidos, apresentando os desafios desencadeados ao longo do processo da pesquisa, além de inferir sobre as contribuições da pesquisa para a análise e compreensão desse conceito polissêmico que é a educação integral.

2. A EDUCAÇÃO INTEGRAL E SEUS PRESSUPOSTOS

O conceito de modernidade está sempre atrelado ao que é “novo”, àquilo que rompe com a tradição; é um conceito quase sempre associado a mudanças, a transformação, a progresso, no sentido positivo do termo. O projeto da modernidade, iniciado no século XVII, consolida-se no século XVIII e tem como mudança paradigmática o deslocamento da fé para a razão. Ocorre o desencantamento do mundo, através da ciência moderna do método da técnica: o mundo, antes dominado pela fé e seus limites, inicia um momento de desenvolvimento com base na razão.

Entretanto, essa mudança paradigmática passou por um longo período de transformações, entre as quais podemos destacar: as grandes navegações, que ampliaram os horizontes da Europa com a descoberta do Novo Mundo e modificaram radicalmente a imagem que o homem europeu tinha da Terra; no âmbito das ciências, as teorias de Nicolau Copérnico, Giordano Bruno, Galileu e Johannes Kepler, que revolucionaram o conhecimento científico, dando origem a uma nova concepção de mundo; na esfera religiosa, a Reforma Protestante de Lutero, que abalou as estruturas já corrompidas da Igreja Católica; no contexto

econômico, a decadência do sistema feudal e a ascensão do mercantilismo que inaugura uma nova ordem econômica baseada no comércio, na manufatura e no acúmulo de riquezas e que abre caminho para o sistema capitalista. Trata-se de um tempo de conflitos, crises e incertezas.

Portanto, para compreender a complexidade desse período, faz-se necessário, analisar seus principais conceitos e influências e, por fim, identificar nesse cenário as propostas de educação. Tarefa nada simples, porém, dentro dos limites desta pesquisa, nos propomos a iniciá-la. Começaremos a investigação fazendo um breve mergulho na Paideia grega, buscando entender o ideal de educação, presente na cultura grega. Voltamos nosso olhar para a Grécia visando entender a relação política, econômica e social moderna à luz da Antiguidade Clássica grega. Como observa Hannah Arendt (2013, p.43), no livro *Entre o passado e o futuro*: “A tradição de nosso pensamento político teve seu início nos ensinamentos de Platão e Aristóteles.” E, mesmo durante toda a Modernidade, é possível reconhecer a influência da Antiguidade nas obras dos grandes pensadores modernos.

2.1 Uma volta às origens: a Paideia grega

Um clássico para a compreensão da educação ocidental é a obra *Paidéia: a formação do homem grego*, de Werner Jaeger, que traz para debate a ideia de educação dos gregos. Equivale a dizer que foi onde “tudo começou” no que diz respeito à educação. Inicialmente a palavra Paideia tinha o simples significado de “criação dos meninos.” Assim, antes do século V a.C., o termo originado do verbo *paideúo*, significava instruir, formar, dar formação, ensinar os valores, os ofícios, as técnicas; educação ou cultivo das crianças. Nas palavras de Ivo Tonet (2006, p.1): “Talvez nenhuma palavra tenha expresso tão bem a ideia de formação humana como a palavra grega *Paidéia*. Paidéia exprimia a ideia de desenvolvimento no homem daquilo que era considerado específico da natureza humana: espírito e vida política.”

A história da palavra Paideia não coincide com o ideal de formação de homem grego, pois a palavra só ganhará este sentido elevado de formação do homem a partir do século V a.C. Os exemplos mais antigos mostram claramente que, no início do século V a.C. a palavra tinha o simples significado de “criação de meninos”, em nada semelhante ao sentido elevado que adquire mais tarde, e que é o único que nos interessa aqui (JAEGER, 2013). A compreensão de educação dos gregos constrói-se ao longo da história e faz parte de um processo de aprimoramento do ideal de formação do homem.

Os gregos foram adquirindo gradualmente consciência clara do significado desse processo mediante aquela imagem do Homem, e chegaram por fim, através de um esforço contínuo, a uma fundamentação, mais segura e mais profunda que a de nenhum povo da terra, do problema da educação. (JAEGER, 2013, p. 13)

A formação integral do homem grego perpassa pelo conceito de *areté*,¹ que pode ser traduzida por virtude, não no seu sentido moral, mas enquanto uma força, uma capacidade. Desse modo, vigor e saúde são capacidades *areté* do corpo, enquanto sagacidade e penetração, *areté* do espírito. É no conceito de *areté* que se concentra o ideal de educação dessa época. (JAEGER, 2013). Aprimorar a *areté* do homem era, portanto, o objetivo da formação do homem grego.

O conceito de *areté* está presente nos três momentos da Paideia grega: a Paideia Homérica, a Paideia Sofista e a Paideia Socrático-Platônica. Na Paideia Homérica a *areté* está atrelada à nobreza (JAEGER,2013). A capacidade do homem torna-se nobre. Só haverá formação da totalidade humana na nobreza. O adestramento como formação da personalidade humana, mediante o conselho constante e a direção espiritual, é uma característica típica da nobreza de todos os tempos e povos. A educação converte-se em modelação do homem integral de acordo como um ponto fixo. E, neste ponto fixo, surge a figura do herói. “A *Iliada* fala-nos de um mundo situado num tempo em que domina exclusivamente o espírito heroico da *areté*” (JAEGER, 2013, p. 39).

Nesse sentido, no ideal de formação do homem homérico, encontra-se a busca da excelência humana, alcançada principalmente com a prática da virtude, entendida como um conjunto de qualidades físicas, espirituais e morais, tais como a coragem, a força, a destreza, a eloquência, a capacidade de persuasão e, numa palavra, a heroicidade. (JAEGER, 2013). Percebe-se que educação homérica era privilégio da nobreza: a educação só era acessível a quem tinha sangue divino. Observa-se, então, que, desde seus primórdios, a educação já se colocava a serviço de um grupo, no caso, a Paideia Homérica, constituída por detentores do sangue divino.

Com o advento da *pólis* temos uma mudança no cenário educativo grego: a *areté* divina de Homero é substituída pela *areté* política, - “a *areté* política não podia nem deveria depender da nobreza do sangue” (JAEGER, 2013, p. 337). Urge uma nova educação capaz de

¹ O tema essencial da história da formação grega é antes o conceito de *areté*, que remonta aos tempos mais antigos. Não temos na língua portuguesa um equivalente exato para esse termo; mas a palavra “virtude” na sua acepção não atenuada pelo uso moral, como expressão do mais alto ideal cavalheiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega *areté*. (JAEGER, 2013, p.23)

satisfazer o ideal de homem da *pólis*. A organização política da cidade-estado grega passa a ser uma questão fundamental para a educação da época. Nessa nova configuração surge o ideal de educação sofista.

Os sofistas põem seu ensino a serviço deste novo ideal da *ἀρετή* política: equilibrar o espírito do cidadão para a carreira de homem de Estado, formar a personalidade do futuro dirigente da cidade. [...] imaginar que seu ensino se destinasse a substituir por homens políticos oriundos do povo. [...] porque a democracia antiga continua ainda por muito tempo recrutando seus líderes no seio da nobreza. Sua clientela é uma clientela rica, entre a qual se poderia encontrar novos ricos em busca de uma pseudo-nobreza (MORROU, 1975, p.83).

A finalidade da Paideia Sofista não era a educação do povo, mas a dos chefes. Era uma nova educação dos nobres, baseada na eloquência, na retórica, na formação do orador. Há um empenho dos sofistas em ensinar as virtudes políticas, e este empenho é a expressão fundamental da mudança que se operou no Estado ateniense em sua nova forma de governo: a Democracia. Temos então a transição da estrutura estática do velho Estado para a forma dinâmica e democrática do século de Péricles.

A educação sofista tinha como objetivo a formação do espírito através de extraordinária multiplicidade de processo. A formação do espírito distingue-se em duas modalidades: a transmissão de valores enciclopédicos e a formação do espírito em suas diversas áreas. Assim, os sofistas colocam a educação em sólida ligação com o mundo dos valores e introduzem a formação espiritual na totalidade da virtude humana. O espírito não é entendido através do intelecto, mas em relação às condições sociais. Cabe ainda ressaltar que a ideia sofística de educação representa um ponto culminante na história interna do Estado grego, pois, até então na História, nunca a tarefa educacional do Estado fora exposta com tanta amplitude (JAEGGER, 2013). Os sofistas são considerados os iniciadores da ciência da educação. Para Protágoras, um dos principais sofistas da época, só a educação política é verdadeiramente universal. Nesse contexto, a educação ética e política torna-se um traço fundamental da Paideia Sofista.

É com Sócrates e Platão que a Paideia grega alcança novos horizontes. Eles pretendem negar e superar, ao mesmo tempo, a Paideia mítica de Homero e a Paideia retórica dos sofistas. E com eles surge uma forma de filosofia preocupada com a verdadeira educação. É com a tradição socrático-platônica que a educação ganhará contornos mais definidos. Na história do pensamento grego, a Paideia Socrático-Platônica, ambiciosamente, aspira resolver ambiciosamente o problema da educação do homem com base na filosofia.

Dessa forma, ao assumir a herança socrática, Platão encarregou-se de iniciar um processo de crítica às grandes potências educativas da sua época e à tradição histórica de seu povo. Criticava, ao mesmo tempo, a retórica sofista; o Estado e a legislação; a matemática e a astronomia; a ginástica e a medicina; a poesia e a música (JAEGER, 2013). Propunha uma educação que viesse a formar um tipo superior de homem, **modelá-lo por inteiro**, cultivando nele todas as virtudes, tanto as da alma quanto as do corpo. Essa dualidade da educação platônica é uma das bases da formação integral do homem. É necessário que a educação promova tanto o desenvolvimento das virtudes do corpo quanto as da alma - esse é um dos princípios da formação do homem em Platão.

A Paideia não é um conceito uníssono. Dela ecoam várias vozes, intenções e finalidades, do ideal heroico de Homero, passando pela retórica sofista, até o ideal de *areté* socrático-platônico. Contudo, a Paideia Socrático-Platônica é, sem dúvida, a que mais irá influenciar a educação integral moderna. Sendo Platão um autor fundamental para a compreensão do ideal de formação do homem grego, é sob sua ótica que continuaremos nosso mergulho enquanto pesquisador.

2.1.1O ideal de educação integral em Platão

Platão é considerado um clássico onde quer que se reconheça e professe a filosofia e ciência como força formadora do homem (JAEGER, 2013). Sendo um dos mais notáveis discípulos de Sócrates, foi o responsável pela sistematização do pensamento do seu mestre. Viveu em Atenas, numa época bastante peculiar, final do século V a.C. e início do século IV a.C., tendo presenciado o período áureo da democracia ateniense, no famoso século de Péricles², e seu declínio. Ao fundar a academia, Platão inicia uma nova configuração para a educação da época.

Sócrates era o filósofo da praça, dos espaços públicos, e essa exposição ao mesmo tempo em que imprimiu uma marca da sua filosofia, fez dele um alvo de críticas e condenação. Platão, por sua vez, fundou a academia e fez desse espaço um marco de sua filosofia.

²Neste século, Atenas tornou-se a principal cidade da Grécia Antiga, pois teve um grande desenvolvimento nas áreas da Política, Teatro, Artes Plásticas, Arquitetura, Filosofia, História, Literatura, organização social e desenvolvimento urbano. Esta época também foi marcada por investimentos em obras públicas e formação de um exército bem preparado, principalmente no tocante às estratégias militares. Todos os investimentos feitos por Péricles e outros governantes atenienses deste período resultaram na melhoria da qualidade de vida de grande parte da população de Atenas.

Mas de dois mil anos já se passaram desde o dia que Platão ocupava o centro do universo espiritual da Grécia e em que todos os olhares convergiam para sua academia e, ainda hoje, se continua a definir o caráter de uma filosofia, seja ela qual for, pela sua relação com aquele filósofo. (JAEGER, 2013, p. 583)

O filósofo ateniense deixou um grande legado. Suas obras chegaram até nós em sua totalidade e, dentre as principais, podemos destacar *A República*, obra imprescindível para a compreensão do pensamento platônico. (REALE, 1990). Nessa obra Platão apresenta seu ideal de educação e de Estado. A cidade perfeita ou a cidade ideal platônica é formada por homens igualmente justos e perfeitos. Para a constituição do Estado ideal era necessário educar a alma. “É necessário que a alma seja educada de acordo com a sua natureza, para o bem do Estado. Mas o que significa o Estado para Platão? Podemos partir da seguinte premissa: “O Estado para Platão, não é senão o engrandecimento da nossa alma” (REALE, 1990, p. 162).

Revela-se então no contexto de *A República* a essência superior da educação. Na obra encontramos de forma bem delineada a Paideia Platônica, o ideal de formação do homem, a essência da educação platônica, como observa Jean-Jacques Rousseau: “Se quiseres ter uma ideia da educação pública, lede *A República* de Platão. Não é uma obra política, como pensam os que só julgam os livros pelo título: é o mais belo tratado de educação jamais escrito” (ROUSSEAU, 2004, p. 13).

Um detalhe fundamental presente em *A República* é a estreita relação entre educação e Estado, evidenciada na polêmica proposta de educação dos guardiões. No livro III Platão fala sobre a “procriação” na Cidade Ideal:

Que as mulheres devem pertencer em comum a todos os homens, sem que nenhuma venha a formar com ninguém um casal particular. Os filhos, também, serão comuns, e nem o pai conhecerá o filho o nem o filho conhecerá o pai. [...] será preciso que os melhores homens se unam o maior número de vezes possível às melhores mulheres, e os indivíduos inferiores de um e de outro sexo só muito raramente o façam, devendo ser criados os filhos nascidos da união daqueles, porém não os destes últimos, se quisermos que o rebanho se mantenha sempre em excelente condições. (PLATÃO, 2000, 457 d-459e. p. 239-242).

Uma educação organizada e mantida pelo Estado, eis o ideal platônico. Desde o nascimento até a morte, o Estado exercerá seu poder e influência sobre o cidadão, tudo isso em prol de um bem comum. Homens, mulheres e crianças serão vigiados, selecionados e educados para um fim específico. “Quanto aos filhos, à medida que forem crescendo, serão

entregues a comissão adrede organizada, ou de homens somente, ou de mulheres, ou, ainda, dos dois sexos para serem comuns às funções públicas” (PLATÃO, 2000, 460b, p. 243). O Estado é um instrumento de poder nas mãos de um grupo privilegiado, e essa relação é claramente percebida neste tópico, quando Platão transfere para o Estado a responsabilidade pela educação em todas as instâncias.

Mas que educação será oferecida pelo Estado platônico a seus cidadãos? Eis o que responde o filósofo no livro II de *A República*: “Será difícil achar outra melhor do que a que já foi encontrada no discurso do tempo, a saber: ginástica para o corpo e música e poesia para a alma” (PL

ATÃO, 2000, p. 122- 373e). De certo modo, o filósofo conserva os princípios da Paideia Homérica baseada na arte, porém não é qualquer música ou qualquer poesia que deve ser ensinada. Há uma crítica à poesia e à música que não contribuem para o cultivo da *areté*. Platão propõe então que aqueles que contam histórias e lendas devem ser vigiados, pois a música e a poesia deixam na alma da criança um traço mais duradouro que as mãos que cuidam do corpo (JAEGGER, 2013). É necessário ter cuidado com a música e a poesia que devem ser ensinadas à juventude. No final do livro II é feita a seguinte advertência: “Censuraremos o poeta que se referir aos deuses por esse modo e não lhe concederemos coro; outrossim, não permitiremos que os professores empreguem suas composições na educação dos moços, caso queiramos que nossos guardas fiquem piedosos” (PLATÃO, 2013, 383c. p. 133). Para Platão a música e a poesia eram os instrumentos necessários para educar a alma, por isso deveriam ser corretamente escolhidos para que a alma não fosse desvirtuada.

Segundo o filósofo, a educação da alma é ponto de partida e de chegada do processo; uma alma bem educada é sinal de equilíbrio, e a sinfonia da alma é resultado de uma combinação acertada de dois elementos: - *gymnastike e mousike*. E essa harmonia só acontecerá a partir de uma educação completa. O Estado não é senão o engrandecimento da nossa alma, e esse engrandecimento ocorre a partir do processo educativo. A manutenção do Estado ideal só é possível a partir da educação: em um movimento circular, o Estado educa o homem para o Estado. Há um Estado ideal para um Homem ideal.

Cabe salientar que a relação entre Estado e educação é uma marca da educação grega. Como vimos em Platão, o Estado assumiu a responsabilidade da educação, é o Estado que determina todo o processo educacional. Contudo, essa relação será duramente criticada pela corrente socialista, que prega uma educação livre, um estado menos interventor ou - como defenderão os anarquistas ainda mais radicais - uma educação livre da autoridade do

Estado. O surgimento do Estado irá legitimar e perpetuar a divisão e, por conseguinte, a exploração de uma classe privilegiada sobre a outra, menos favorecida. Essa lógica da dominação será ainda mais evidente na educação moderna. Mas, para que o Estado exercesse sua função, era necessário preparar a classe dos dirigentes. Vejamos como Platão cuidou da educação dos governantes.

Após tratar da educação dos guardiões, Platão passa a preocupar-se com a **educação dos governantes**. Era necessário educar corretamente os futuros dirigentes. O filósofo em Platão assume a missão de governar a cidade. Para tornar-se governante, o cidadão precisaria ter uma educação diferenciada e, por isso, a Paideia Platônica volta-se para a educação política dos filósofos (JAEGER, 2013).

A educação filosófica platônica é distinta daquela oferecida aos guardiões e da educação sofista orientada só para a cultura, visto que Platão infunde ao conceito de cultura da época um sentido mais amplo, pois concebe cultura como um processo que abarca a vida inteira (JAEGER, 2013). Logo, a educação do filósofo é a mais completa, a mais verdadeira e a única que garante o governo justo e virtuoso da cidade: “E ainda se irritarão quando dissermos que enquanto a raça dos filósofos não passar a governar, tanto as cidades como os particulares não se verão livres de seus males” (PLATÃO, 2000, p. 302). A filosofia é posta por Platão como uma esfera inabalável, sendo impressionante a força e a confiança que ele deposita na filosofia. O filósofo é o homem que não se entrega à multiplicidade das impressões sensoriais, nem se deixa arrastar durante a vida pelas meras opiniões. Só ele possui o conhecimento no verdadeiro sentido dessa palavra.

O conhecimento do bem em si é uma característica essencial do filósofo. Em *A República*, a ideia de bem é associada à educação do governante filósofo. E essa compreensão é ilustrada no Livro VII da obra, *A Alegoria da Caverna*.³ Platão apresenta a ascense ao conhecimento verdadeiro. Na alegoria, ele descreve o seguinte cenário: No interior de uma caverna, encontram-se homens acorrentados; os prisioneiros acorrentados veem apenas sombras da realidade. O prisioneiro liberto ao sair da caverna passa por um longo processo: a princípio, não poderia ver senão sombras; em seguida, já consegue ver imagens dos homens e das coisas refletidas na água e, só por fim, poderia olhar para o sol diretamente. O liberto entenderá que aquela é a realidade, e tudo que ele via antes não passava de mera ilusão. E

³A *Alegoria da Caverna* é uma das passagens mais formosas da obra *A República* de Platão e sintetiza, de certo modo, alguns dos temas mais centrais da filosofia platônica. “Trata-se da Alegoria ou Mito da Caverna, que precisamente complementa a linha dividida, já que diz respeito ao processo pelo qual chegamos a obter esse conhecimento mais elevado, partindo do nível inferior, pela dialética, enquanto elevação do espírito” (MARCONDES, 2008, p. 62).

assume outra missão de voltar para libertar os prisioneiros. Esse prisioneiro liberto é o filósofo que tem a missão de libertar os outros presos da ilusão. O filósofo é a única pessoa com capacidade para tanto.

Nesse contexto, Jaeger (2013) destaca a “responsabilidade social” da filosofia platônica que a diferencia da filosofia pré-socrática, pois o filósofo tem o dever de descer à caverna para libertar seus companheiros. A libertação do prisioneiro da caverna ilustra o processo de saída do homem do cenário da ilusão, da opinião *doxa*, para o conhecimento da verdade *Alétheia*. E essa saída só é possível através da educação. A alegoria da caverna ilustra o ideal de educação platônica, uma educação capaz de libertar o homem da ignorância.

O conhecimento em Platão, todavia, não é apartado do homem, ele encontra-se na alma. A verdadeira educação consiste em despertar os dotes que dormitam na alma (JAEGER, 2013). A finalidade da educação em Platão é expressa na passagem do Livro VII de *A República*:

A educação não é o que muitos indevidamente proclamam quando se dizem capazes de enfiar na alma o conhecimento que nela não existe, como poderiam dotar de vistas os olhos privados de visão. [...] a educação não é a arte de conferir vista à alma, pois vista ela já possui; mas, por estar mal dirigida e olhar para o que não deve, a educação promove aquela mudança de direção. (PLATÃO, 2000, p. 324)

Destarte, a educação dada ao filósofo deve ser a mais completa e perfeita para que ele alcance o conhecimento e esteja pronto para governar. “Só depois de quinze anos de teoria e outros tantos de prática é que o dialético reconhece a possibilidade de atingir a meta suprema que é a ideia do bem” (JAEGER, 2013, p.930). E após esse longo processo de aprendizado terá o filósofo a capacidade de bem governar a cidade. E assim temos ilustrado a imagem do governante filósofo que constitui o objetivo supremo da *Paideia Platônica*, por meio da qual se poderá realizar o Estado ideal. Ora, mas como os filósofos estruturarão esse Estado? A resposta será dada através da *Paideia*. Segundo Jaeger (2013), a educação estatal em Platão lançará precedentes para compreensão da educação no Estado moderno.

A educação dos Guardiões de acordo com um sistema legalmente estabelecido pelo Estado é uma inovação revolucionária de alcance histórico incalculável. É ela que em última instância remonta à exigência do Estado Moderno sobre a regulamentação autoritária da educação dos cidadãos, defendida no **Século das Luzes** e à época do absolutismo por todos os Estados qualquer que fosse sua forma de governo. (JAEGER, 2013, p. 773, grifo nosso)

A relação Estado e educação alcança maior notoriedade com a Paideia Sofista, quando o Estado passa a assumir o papel de educador supremo. Como observa Jaeger (2013, p. 374), “Foi entre esses dois pólos - educação e poder- que o Estado dos tempos clássicos se realizou em tensão constante. Essa tensão gera-se em todos os casos em que o Estado educa os homens exclusivamente para si.” Tal relação, como vimos, faz parte do ideal platônico, um Estado que educa e, como podemos ler ao longo da obra, um Estado que vigia, seleciona e organiza todo o processo educativo. Como afirma Platão (2000, p. 146), “Podemos utilizar algum animal para o mesmo serviço, se não se lhe tiver dado a mesma criação e educação, o mesmo deveria acontecer com os homens, era necessária uma educação comum a todos para que todos pudessem contribuir para o bem da cidade.” A relação Estado e educação será nosso fio condutor para a compreensão da educação na modernidade.

Cabe destacar na filosofia de Platão o ideal de educação integral, como afirma o próprio: “tendo sido a educação que vos demos a mais perfeita e completa” (PLATÃO, 2000, 520c, p. 326). Sob o foco dessa educação “completa e perfeita” para o corpo e para a alma, é que Platão lança as bases para se pensar sobre a formação integral do homem. Notamos, porém, que a educação platônica é necessariamente integral. Platão não apresenta uma educação não integral e uma educação integral. Pelo contrário, a educação platônica fala sobre a educação do homem em sua totalidade, assegurando que só é possível educar o homem de forma plena. Paradoxalmente, a educação integral platônica já apresenta entraves como o ideal de perfeição que exclui do convívio comum crianças com deficiências⁴ e as mulheres do processo educativo. Estas e outras questões, no entanto, precisam ser analisadas à luz dos determinantes históricos da época. Todavia, nada nos impede de fazermos alusão a essas questões, visto que elas fazem parte, ainda hoje, do cenário educacional, ou seja, ainda não foram superadas. Desse modo, ao longo da pesquisa, iremos desenvolver ainda mais a relação entre o ideal de formação do homem em Platão e as concepções de educação integral na atualidade.

2.2 O ideal de homem moderno

Neste tópico, analisamos como se constitui a formação do conceito de homem moderno, tomando como base a Renascença e o Movimento Iluminista. Elegemos como palavras-chave: a razão, o conceito de civilização, tolerância e revolução, categorias que nos

⁴ Em Atenas, Platão (428-348 a. C.), ao procurar descrever sobre como deveria ser uma república perfeita, afirma: “[...] e no que concerne aos que corpo mal organizado, deixa-os morrer, quanto às crianças doentes e as que sofrerem qualquer deformidade, serão levadas, como convém, a paradeiro desconhecido e secreto.” (PLATÃO, 2000).

ajudam a compreender a antropologia moderna, e os novos paradigmas da modernidade que orientam a formação do Estado e da educação moderna.

Podemos afirmar que a base da concepção moderna de homem encontra-se na Renascença. O Renascimento⁵ pode ser entendido como um fenômeno de regeneração de retorno ao ideal grego. “Neste período, não ocorrem apenas mudanças no pensamento filosófico, mas também em geral, em toda a vida do homem, em todos seus aspectos: sociais, políticos, morais, literários, artísticos, científicos e religiosos” (REALE, 2003, p.16). O Renascimento pretende fazer um retorno à Antiguidade. A máxima do sofista - *O homem é a medida de todas as coisas*⁶ - é reabilitada e traz consigo o ideal humanista⁷. Assim, o Humanismo renascentista rompe com a visão teocêntrica medieval e passa a valorizar o interesse pelo homem considerado em si mesmo.

A Renascença busca apartar-se da visão do homem medieval e aproxima-se do ideal grego de homem. Mas o humanismo renascentista não a copia do grego. O Humanismo grego é contemplativo, *theorein*; na Renascença o que garante a grandeza do homem é o seu agir, o *operari*. “A capacidade do homem de transformar seu mundo passa a ser o início incontestável da superioridade do homem, anunciando-se aqui uma das direções fundamentais da antropologia moderna” (LIMA VAZ, 2004, p. 80). A antropologia da Renascença pode ser compreendida como uma tentativa de ruptura da imagem cristã para a imagem moderna de homem, estabelecendo ainda precedentes para o racionalismo que dominará os séculos XVII e XVIII.

O século XVII é fundamental para compreender o complexo processo da modernidade. Conforme Cambi (1995, p 277), “Para a pesquisa histórica atual, o verdadeiro ponto inicial daqueles complexos processos designados como Modernidade deve ser colocado no século XVII.” É nesse século que vemos surgir duas correntes de pensamentos

⁵ O conceito de Renascimento designa um período histórico intermediário entre o medieval e o moderno, abrangendo um período histórico do século XV ao XVI. O conceito origina-se da obra do historiador suíço Jacob Burckhardt, *A Civilização do Renascimento na Itália*. Esse conceito foi adotado por outros historiadores da arte como o inglês Walter Pater, cuja obra *The Renaissance* (1873) teve também grande repercussão, generalizando-se posteriormente para outras áreas além das artes (MARCONDES, 2008).

⁶ “*O homem é medida de todas as coisas, das que são por aquilo que são e das que não são por aquilo que não são.*” Este célebre fragmento é atribuído ao sofista Protágoras nascido entre 491 e 481.a.C. “Com efeito, com esse princípio, Protágoras pretendia negar a existência de um critério absoluto [...] O único critério é somente o homem” (REALE, 1990, p.76). O princípio sofista será reabilitado no Renascimento e marcará de forma decisiva a ruptura com o mundo medieval, com sua visão hierárquica de mundo, com sua arte e filosofia voltadas para o sagrado.

⁷ O Humanismo renascentista tem como fonte de inspiração a cultura greco-romana. “A Grécia já havia descoberto o homem” (JAEGGER, 2013). Não se trata da descoberta do eu objetivo, mas da essência humana. O princípio espiritual dos gregos não é o individualismo, mas o “humanismo”, para usar a palavra no seu sentido clássico e originário.

fundamentais para a epistemologia da modernidade: o Racionalismo de René Descartes e o Empirismo de Bacon. No século XVII, o filósofo René Descartes legaria para o mundo a descoberta do *sujeito* racional, o homem que, ao pensar, descobre que existe: *cogito, ergo sum*⁸. O problema principal da filosofia cartesiana reflete bem a crise vivenciada em seu tempo, onde as crenças antigas estão sobre suspeita e, ao mesmo tempo, as novas crenças ainda não foram totalmente aceitas. Ao ver-se rodeado de incertezas, Descartes volta-se “para si,” para a luz da razão.

Mas no que diz respeito a todas as opiniões que até então acolhera em meu crédito, não podia eu fazer melhor do que retirar-lhes essa confiança para depois adotar outras melhores, ou então as mesmas, quando as tiver **ajustado ao nível da razão** (DESCARTES,2004,p.28-29-grifo nosso).

A antropologia racionalista cartesiana é a guinada por um otimismo fundamental com respeito à natureza humana e à capacidade humana de conhecer e *agir por si*. O racionalismo cartesiano prova metodologicamente que o sujeito existe e tem em si a capacidade de conhecer. René Descartes aponta que apenas as ideias inatas parecem ser independentes, pois não está em nosso poder pensá-las ou não. Estas ideias seriam as responsáveis por todo conhecimento científico.

Entretantes, o Racionalismo ganhará uma nova versão - o Empirismo - que tem como precursor Francis Bacon (1561-1626). O Empirismo rejeita as ideias inatas e parte do pressuposto de que o conhecimento deriva da experiência. “O termo é derivado do grego *empeiria*, significando basicamente uma forma de saber derivado da experiência sensível de dados acumulados com bases na nossa experiência” (MARCONDES, 2008, p. 181). A obra que concentra traços fundamentais do Empirismo racionalista é a do inglês John Locke (1632-1704): *Ensaio acerca do entendimento humano*. Na obra, o empirista expõe seus argumentos acerca da inexistência das ideias inatas e afirma que o conhecimento humano deriva da experiência.

Todas as ideias derivam da sensação ou reflexão. Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel branco, desprovido de todos os caracteres, sem quaisquer ideias. Como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todas as matérias da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra: da experiência. (LOCKE, 1999,p. 57

⁸Penso, logo existo, esse é o primeiro princípio cartesiano. “Ora eu sou uma coisa verdadeira e verdadeiramente existente; mas que coisa? Digo: uma coisa que pensa” (DESCARTES, 2005, p.46). Pensar não seria só entender, seria também querer, afirmar, negar etc. Tais formas de pensar unificam-se na coisa pensante - o homem. Então o que haveria em nós de mais verdadeiro seria a capacidade de pensar.

Com a ciência moderna surge uma nova visão do saber e uma nova imagem do mundo que imprime uma mudança profunda no âmbito da educação. Essa nova concepção tem por base, sobretudo, as ideias de Descartes e Bacon. Descartes estabelece que a mente é *cogito*, pensamento autoconsciente e autoevidente. Essa mente é depois colocada como a base das ciências da natureza. A esse respeito afirma Cambi (1995,p.302):

Essa ideia de mente, que encontramos também na base do pensamento de Galileu, de Newton ou de Leibniz, terá uma essencial importância pedagógica e influirá sobre a concepção dos estudos, sobre o processo de aprendizagem escolar, sobre o modelo de homem que muita cultura pedagógica - ligada ao racionalismo - irá elaborar.

A concepção de Francis Bacon implica consequências educacionais ainda mais precisas, pois exercita a mente para um tipo de conhecimento indutivo que deve ser elaborado de modo constante e sistemático. Uma nova visão de saber que deve separar-se da religião e da retórica para confiar no rigor analítico e experimental. Temos então o caráter de laicização, marca da ciência moderna, sendo colocado como base da formação do homem moderno. Segundo Cambi (1995, p.303), “trata-se de uma nova imagem da natureza transportada pelos cientistas para classe dos eruditos, depois para a sociedade civil aristocrata e burguesa. [...] e que se caracteriza pela laicização por supor uma separação nítida entre fé e realidade natural.” No entanto, somente a partir do século XVIII, com o Movimento Iluminista, é que a concepção de homem moderno ganhará novos contornos. Com o Iluminismo teremos claramente desenhada a nova concepção antropológica ocidental moderna.

A ilustração abrange vários aspectos, mas o centro que unifica esses aspectos é justamente uma **concepção do homem** bem como da história humana e de seu sentido que, em pontos fundamentais, afasta-se do que fora a concepção dominante nos séculos cristãos e, mesmo, na civilização do classicismo racionalista, não obstante o fato de que os primeiros traços do espírito da ilustração comecem a se manifestar já na civilização da Renascença. (LIMA VAZ, 2004. p.92, grifo nosso).

Sem dúvida, a categoria chave para se compreender a **ilustração** é a Razão, considerada una e universal, visto que a razão traça os caminhos para o progresso humano. “Quando o século XVIII quer designar essa força, sintetizar numa palavra a sua natureza, recorre ao nome Razão” (CASSIRER, 1999, p. 22). A crença na luz da razão estabelece o pressuposto básico de que todos os homens são dotados de uma luz natural, uma racionalidade, uma capacidade para aprender. A tarefa da filosofia e da ciência é remover os obstáculos que impedem a razão de promover o seu desenvolvimento. O iluminista Immanuel

Kant(1784, s/p) expressa esse caráter na seguinte passagem: “Que limitação, porém, impede o esclarecimento? Qual não o impede e até mesmo o favorece? Respondo: o uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento entre os homens.”.

A compreensão do homem focada pela ilustração não prioriza a relação com o divino, mas na relação com outros homens, tendo como lugar central a ascensão do indivíduo. A concepção de humanidade presente na ilustração tem por princípio a relação dos indivíduos entre si, rompendo com a ideia medieval de humanidade atrelada a Deus. A sociedade iluminista, por sua vez, é **civilizada** e busca a formação do homem civil. O termo civilização significa um estágio avançado da história de um grupo humano com relação aos estágios anteriores; o conceito de civilização atrelado à noção de progresso é uma atitude de otimismo em relação ao futuro. Como destaca Kant (1784, p.19): “Mediante a arte e a ciência, nós somos cultivados em alto grau. Nós somos civilizados até a saturação por toda espécie de boas maneiras e decoro social”. A ideia de civilização traz em si a crença iluminista no progresso humano com base na ciência.

A proposta de civilização moderna se estruturou, como é obvio, a partir do estilo de vida das classes altas, aristocracia e burguesia. São elas que definem as regras que abrangem a linguagem, o uso do corpo e das relações sociais, dando vida a códigos que têm uma conotação de reconhecimento e de distinção social (CAMBI, 1995). A “civilização das boas maneiras” é posta como centro da sociedade civil pela burguesia em ascensão que, de certo modo, imita a aristocracia, simplificando seus cerimoniais, separando-se do povo, estabelecendo suas regras de vida. E esse complexo processo civilizatório de base burguesa é considerado o processo educativo central da sociedade moderna.

Tal concepção de civilização corresponde a um processo evolutivo vivenciado pela sociedade, no qual os sujeitos deixariam um estágio considerado inferior, em direção a um estágio classificado como superior. A concepção está dotada de uma carga visivelmente valorativa, posto que supõe que as sociedades, ao longo do processo histórico, caminhem em uma direção avaliada como “melhor” . E essa crença justificará a imposição cultural aos povos tidos como “civilizados” aos não “civilizados.” Porém o processo civilizatório será criticado por antropólogos e sociólogos do século XIX, que passariam a compreender o processo civilizatório como uma imposição cultural.

Tolerância e Revolução são categorias que também nos ajudam a analisar a concepção de homem da ilustração. O conceito de tolerância nasce no século XV, no contexto do diálogo das grandes religiões, proposto pelo cardeal Nicolau de Cusa, tendo se fortalecido

no século XVI com a divisão religiosa e as guerras de religiões. (LIMA VAZ, 2004). Uma humanidade civilizada não podia aceitar a intolerância, por isso a tolerância tornou-se bandeira da ilustração. Locke é considerado um dos grandes teóricos da tolerância. Na obra *Carta sobre a Tolerância (1689)*, apresenta um consistente argumento em defesa da tolerância:

[...] nenhum indivíduo deve atacar ou prejudicar de qualquer maneira a outrem nos seus bens civis porque professa outra religião ou forma de culto. Todos os direitos que lhe pertencem como indivíduo, ou como cidadão, são invioláveis e devem ser-lhe preservados. Estas não são as funções da religião. Deve-se evitar toda violência e injúria, seja ele cristão ou pagão (LOCKE, 1964).

Voltaire (1694-1778) reforça o ideal de tolerância defendido na ilustração. “O que é a tolerância? É o apanágio da humanidade. Somos tão cheios de fraquezas e de erros; perdoemo-nos reciprocamente as nossas tolices, tal é a primeira lei da natureza.” (VOLTAIRE, 1978, p. 2). Outro conceito basilar para compreensão da ilustração é o de **Revolução**. De origem astronômica⁹ o termo revolução evolui para designar uma mudança profunda na sociedade, anunciando o advento de um mundo melhor. A Revolução Americana de 1776 pareceu um primeiro ensaio desse novo mundo, enquanto a Revolução Francesa de 1789 encarnou a natureza de todo o movimento da ilustração. Todavia, o caráter revolucionário da ilustração transfere para a esfera política a matriz conceptual segundo a qual irá moldar-se à concepção de homem da idade pós-revolução. (LIMA VAZ, 2004). Os séculos que seguem depositarão no ideal revolucionário suas maiores ideologias. Dentre elas destaca-se a ideologia revolucionária socialista, como veremos no capítulo subsequente.

Destarte, o projeto iluminista coloca o homem racional no centro do universo, irradiando o primado da razão em todos os horizontes. Humanidade, civilização, tolerância e revolução são conceitos basilares para a compreensão do homem iluminista. “Assim, o século da Ilustração assiste ao nascimento da *Antropologia* como ciência propriamente dita, como ciência do homem que engloba os vastos campos de investigação e sistematização que se desenvolvem no século XVII” (LIMA VAZ, 2004, p.95). Nasce então uma nova imagem de homem, sistematizada pelos teóricos do Iluminismo: um homem racional, civilizado nos paramentos sociais da classe burguesa.

⁹Referindo-se a revolução, Nicolau Copérnico (1473-1543) realizou uma das mais radicais revoluções astronômicas de todos os tempos, na medida em que alterou completamente o entendimento que se tinha até então do Cosmos. O livro *Das revoluções das esferas celestes* marcou o começo da mudança de um universo geocêntrico ou antropocêntrico, com a Terra em seu centro, para o universo heliocêntrico. Segundo o astrônomo, era o Sol que ocupava o centro das órbitas dos planetas.

E será a partir dessa nova configuração antropológica que buscaremos compreender as instituições e ideologias do Estado Moderno e principalmente o conceito de educação. A escola passa a ser um ambiente em que se organiza e se difunde a civilização e as boas maneiras que projetam um sujeito humano diferente do medieval, menos natural e mais social, cada vez mais dependente da sociedade civil. De acordo com Cambi (1995, p. 307), “a escola se racionaliza e se laiciza, torna-se um instrumento cada vez mais central na vida do estado (e também da sociedade civil) e, portanto, cada vez mais submetida ao controle e à planificação por parte do poder público.” A escola moderna, com base no ideal de homem burguês, desempenha o papel de formar o homem para a moderna estrutura social.

A educação constitui, ao longo da História, um pressuposto político-ideológico do Estado, com o propósito de formar homens e mulheres, a partir de uma estrutura social previamente definida, o que será analisado na subseção a seguir.

2.3 Formação do Estado Moderno

[...] ainda estava faltando alguma coisa: uma instituição que não só defendesse a nova forma privada de adquirir riquezas [...] como também que legitimasse e perpetuasse a nascente divisão de classe e o ‘direito’ de uma classe proprietária explorar e dominar as que nada possuíam. E essa instituição surgiu: **o Estado**. (PONCE, 2005, p. 32, grifo nosso).

O Estado Moderno é produto de várias transformações sociais e ideológicas que ocorrem na Europa. Entretanto, embora os arranjos e formas de poder do Estado Moderno não tenham ocorrido da mesma forma em todos os locais, é possível encontrar características comuns desse processo de reordenamento político. Com base nesses pontos, é que dissertaremos sobre o complexo processo de formação do Estado Moderno.

Destacamos inicialmente três pensadores que marcaram a reflexão política desse contexto histórico: Hobbes, Locke e Rousseau, conhecidos como filósofos contratualistas, visto que cada um deles, de modo muito peculiar, estruturou sua teoria com base no contrato social. Desse modo, o ponto comum que perpassa o pensamento desses três filósofos é a ideia de que a origem do Estado encontra-se no contrato social.

Thomas Hobbes (1588-1679), em suas duas principais obras: *Do Cidadão* (1642) e *O Leviatã* (1651), teoriza sobre a noção do contrato social e defende a importância do pacto social entre os homens. Não obstante, o contrato social em Hobbes não é natural, mas parte do interesse individual: é uma necessidade de sobrevivência, visto que o homem no Estado de natureza hobbesiano vive em guerra, uma guerra de todos contra todos. “O homem é lobo do

homem” (HOBBS, 2002, p. 33). Nesse sentido, torna-se necessário o pacto entre os homens, a concentração do poder em um só homem ou em uma assembleia, para que assim possam ser garantidas a paz e a segurança a todos.

Isso equivale a dizer: designar um homem ou uma assembleia de homens como portador de suas pessoas, admitindo-se e reconhecendo-se cada um autor de todos os atos que aquele que assim é portador de sua pessoa possa praticar ou levar a praticar, em tudo o que disser respeito à paz e à segurança comuns. [...] Isto é, mais do que consentimento ou concórdia é uma verdadeira unidade de todos eles, numa só e mesma pessoa, realizada por um pacto de cada homem com todos os homens. (HOBBS, 2008, p. 147).

John Locke (1632-1704) é um dos grandes representantes do empirismo que influenciará todo o pensamento liberal posterior. O empirismo lockeano, com a primazia no indivíduo, fundamenta a sua teoria política que influenciará todo o pensamento liberal posterior. John Locke seria um dos grandes responsáveis em traçar a imagem do homem que prevalecerá em toda cultura europeia. É a imagem do “homem liberal” ou do “burguês” que resume seu credo no otimismo naturalista - postulado na bondade natural do homem. (LIMA VAZ, 2004, p. 87). O inglês é considerado como o pensador que logrou traçar com maior exatidão a imagem do homem que prevaleceu na cultura europeia nos séculos XVIII e XIX e que transmitiu muitas das suas características ao homem do século XX. Locke é um dos primeiros teóricos a elaborar a ideologia do Liberalismo, dominante no Estado Moderno

No que se refere ao estado natural, Locke tem uma visão diferente de Hobbes. Segundo o empirista, os homens, em seu estado de natureza, são iguais e desfrutam de liberdade. A guerra hobbesiana de “todos contra todos” é apenas uma possibilidade no estado de natureza, não uma constante, podendo ser possível haver paz no estado de natureza, bem como é possível haver guerra no estado de natureza e também na vida política. Mas aí surge então uma questão: Se os homens vivem iguais e livres no estado de natureza por que haveriam de renunciar à sua liberdade em favor de outro? Eis a resposta do filósofo: “E não é sem razão que ele procura e almeja unir-se em sociedade com outros que já se encontram reunidos e protegidos, une-se para a mútua conservação de suas vidas, liberdade de bens, à qual atribui o termo de *propriedade*” (LOCKE, 2005, p. 484). A finalidade do contrato social para ele é a garantia da propriedade privada. Assim sendo, a passagem do estado de natureza para o estado civil em Locke tem como meta a conservação da propriedade.

O contrato social dá ensejo à formação da sociedade civil - que Locke também denominará de sociedade política. Ao contrário de Hobbes, ele dirá que a monarquia absoluta

é incompatível com a sociedade civil. “Fica, portanto, evidenciado que a monarquia absoluta, que alguns consideram o único governo no mundo, é de fato incompatível com a sociedade civil e, portanto, não pode ser de modo algum, uma forma de governo civil”(LOCKE, 2005, p. 380). Desse modo, apoia a distinção dos poderes¹⁰, considerando que essa divisão é a melhor forma de garantir os direitos naturais do indivíduo.

Por outro lado, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)¹¹, no que concerne à formação do Estado, lançaria uma análise diferenciada acerca do estado de natureza e, por conseguinte, sobre as bases do contrato social. Ao estabelecer a teorização sobre o homem no estado de natureza, o filósofo contrapõe-se à compreensão hobbesiana de homem no estado hipotético de natureza.

Os filósofos que examinaram os fundamentos da sociedade sentiram todos necessidade de retornar ao estado de natureza, mas nenhum deles o atingiu. [...] Todos, falando incessantemente de necessidade, de avidez, de opressão, de desejo e de orgulho, transportaram para o estado de natureza ideias que haviam tirado da sociedade: falavam do homem selvagem e descreviam o homem civil. (ROUSSEAU,2005, p.160).

Para Rousseau o homem no estado de natureza é livre das corrupções e das desigualdades políticas e morais, essas desigualdades são marcas da civilização. No estado de natureza existem apenas as desigualdades naturais, diferença de idade, saúde, corpos e qualidade do espírito e da alma; o homem nesse estágio não pode ser mal, como afirma Hobbes. Rousseau expressa o contraste de sua posição em relação a Hobbes na primeira parte do discurso. “Não vamos principalmente concluir como Hobbes que, por não ter nenhuma ideia de bondade, o homem seja naturalmente mau; que seja vicioso, porque não conhece a virtude” (ROUSSEAU, 2005, p. 189). Segundo ele, não é possível transferir os vícios que são do estado civilizado para o estado de natureza. Para o genebrino o homem no estado de natureza é muito mais um bom selvagem do que um lobo do próprio homem. A bondade do homem no estado de natureza permite que ele viva harmonicamente.

¹⁰A divisão de poderes, destacando três: legislativo executivo e judiciário, no pensamento de Locke, é fundamental para evitar a concentração de poder nas mãos de um apenas. Locke considera que o governo com poderes distribuídos tem a possibilidade de melhor garantir os direitos naturais dos indivíduos.

¹¹No discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens, Rousseau faz uma profunda reflexão sobre o estado de natureza, umas das mais completas análises dentre os filósofos modernos. Em ocasião do concurso promovido pela Academia de Dijon na França escreve o Discurso sobre as Ciências e as Artes, obtendo o primeiro lugar, o que lhe conferiu notoriedade e fama. Em seguida, escreve o Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens. Nos anos posteriores, escreve Do Contrato Social e a clássica obra Emílio, ou Da Educação, onde o filósofo apresenta sua proposta pedagógica que terá grande relevância para a educação moderna.

Concluimos que, errando pelas florestas, sem engenho, sem palavras, sem domicílio, sem guerras, sem vínculos, sem a menor necessidade de seus semelhantes, assim como sem nenhum desejo de prejudicá-los,[...] tinha apenas os sentimentos e as luzes próprias desse estado, sentia apenas suas verdadeiras necessidades, só olhava o que acreditava ter interesse de ver e sua inteligência não fazia mais progresso do que sua vaidade (ROUSSEAU, 2005, p. 197)

Mas o que irá desarmonizar essa bondade natural do homem? A condição do bom selvagem não é estática; a ela Rousseau atribui duas características: a liberdade e a perfectibilidade, esta entendida como a capacidade do homem de aperfeiçoar-se. Assim, com o passar dos tempos, a calma das paixões se modifica; o estado natural, antes pacífico e sereno, transforma-se, dando origem ao estado de desigualdade. É, portanto, na segunda parte do *Discurso da desigualdade* que será expressa a causa originária dos conflitos e desigualdades, o surgimento da propriedade privada. “O primeiro que, tendo cercado um terreno, atreveu-se a dizer: isso é meu, e encontrou pessoas simples o suficiente para acreditar nele, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil” (ROUSSEAU, 2005, p. 191). É justamente o surgimento da propriedade privada que marca a destruição das condições de felicidade natural.

A ideia do pacto social em Rousseau terá conotação distinta da de Locke e Hobbes. “Ao contrário de Hobbes e Locke, que enxergam o indivíduo como uma espécie de elemento isolado, cujos direitos lhe seriam atribuídos ou retirados pacificamente. [...] Rousseau enxerga o indivíduo como membro ativo da comunidade” (MASCARO, 2010, p.197). Nesse contexto, o contrato social aparece como o elemento fundamental da vontade geral. O contrato social garante a todos os homens um corpo no qual sua força individual será a força da coletividade.

Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja com toda força comum a pessoa e os bens de cada associado, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedeça, contudo, a si mesmo e permaneça tão livre quanto antes. Este é o problema fundamental cuja solução é fornecida pelo contrato social. (ROUSSEAU, 2006, p. 195).

A teoria rousseauiana com base no contrato social expande-se por terrenos diversos fazendo do pacto sociopolítico o meio de manter a ordem e a justiça do Estado, privilegiando a liberdade e enaltecendo os fins sociais. A injustiça, nesse caso, representa a negação da vontade geral em favor de interesses particulares. Desse modo, a filosofia de

Rousseau será o berço dos ideais da Revolução Francesa. As ideias de Rousseau influenciaram Robespierre¹² e constituíram as coordenadas teóricas da Revolução Francesa.

Os princípios de liberdade e igualdade política, formulados por ele, constituíam as coordenadas teóricas da Revolução Francesa (Robespierre era seu fervoroso seguidor) e inspiraram sua segunda fase, quando foram destruídos os restos da monarquia e foi instalado o regime republicano, colocando-se de lado os ideais do liberalismo de Voltaire e Montesquieu (1689-1755). (ARBOUSSE-BASTIDE; MACHADO, 1983, p. XIX).

Todavia, o Estado Moderno não é resultado simplesmente do contrato social em que acreditavam os contratualistas. Ele é produto de um longo processo histórico em que os interesses de classe tornam-se fundamentais. Objetivamente, a vontade geral e a soberania do povo não prevaleceram após a Revolução Francesa. Outros interesses surgiram e, dentre os mais interessados, estava a burguesia, classe econômica que, ao longo da História, acumulou capital, influência e prestígio e, ao chegar ao poder, instaurou uma nova ordem, qual seja, o sistema econômico capitalista. A burguesia estabelecerá não só uma nova ordem econômica, mas também uma nova ordem sociocultural e política. Sob essa ótica, analisaremos o Estado Moderno e as configurações assumidas pela educação nesse contexto.

Podemos então inferir que o Estado Moderno é resultado das ideias dos teóricos iluministas com os interesses da classe burguesa em ascensão. Partiremos da seguinte premissa: o Estado Moderno é capitalista e tem a burguesia como classe dominante. Esta é a primeira e mais importante afirmação que deve ser feita sobre ele. Contudo, o Estado burguês capitalista não surge ao acaso, mas é fruto de um longo processo de transformação social, política e ideológica e tem como marco a Revolução Francesa. Supostamente, como resultado da vontade geral, a Revolução, de fato, foi uma Revolução burguesa que, com apoio do proletariado, tomou o poder e instaurou uma nova ordem no mundo. Em linhas gerais, assistimos ao surgimento de uma sociedade burguesa e capitalista em lugar da anterior, feudal e aristocrática.

Os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade deram à Revolução um caráter nobre, eram as lutas por direitos iguais, o fim dos privilégios da nobreza e a esperança da construção de uma sociedade esclarecida. Todavia, o que assistimos foi à instauração de uma nova ordem, de dominação e exploração, como afirma Goblot (1989):

¹²Maximilien François Marie Isidore de Robespierre (1758 -1794) foi um advogado e político francês. Considerado uma das personalidades mais importantes da Revolução Francesa.

Seremos eternamente devedores à revolução de 1789 por nos ter dado a igualdade civil e a igualdade política. Ela não nos deu igualdade social. Os homens daquela época não previram nem podiam prever a burguesia moderna, essa pseudo-aristocracia que sucedeu imediatamente às ruínas da anterior e que a suplantando, consegue eliminá-la. Não porque o sonho de igualdade social fosse alheio ao espírito revolucionário. Mas, para nossos antepassados, esse sonho ficou apenas no sentimento e só se realizou em novas fórmulas de polidez e na palavra *fraternidade*. (GOBLOT, 1989, p.11).

O Estado Moderno que ideologicamente seria o reino da razão, objetivamente passa a ser visto como reino da força; não é o Estado do bem comum, mas do interesse de uma classe. Com isso, surgem as bases contraditórias do Estado Moderno. Os direitos fundamentais da sociedade moderna serão expressos em lei, o Estado Moderno será compreendido como Estado de Direito, instaurando um pleno regime de circulação das vontades políticas e dos atos de poder estatal. Dentre os direitos fundamentais, destaca-se o direito à propriedade privada que ganhará *status* de direito sagrado e inviolável.

Na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a propriedade aparece imediatamente depois da liberdade, entre os direitos naturais e imprescritíveis. E se, por acaso, esse artigo da Declaração puder se prestar a equívocos, aí está o último artigo para diminuir qualquer dúvida, afirmando que a propriedade é um direito **inviolável e sagrado**. (PONCE, 1985, p.134).

A legalização do Estado garante a manutenção de ordem que é fundamental para o desenvolvimento do modelo econômico capitalista. O direito, assim, se revela como um aparato necessário à reprodução capitalista. As instituições que se consolidam por meio do aparato estatal possibilitam a existência de mecanismos de dominação. Somente com o aparato legal é possível a reprodução capitalista. (MASCARO, 2013).

Do Humanismo renascentista ao ideal da ilustração vimos surgir uma nova e complexa concepção de Homem e de Estado, dos quais buscamos apresentar até aqui alguns aspectos, analisando-os criticamente na perspectiva de identificar os pressupostos da educação moderna, bem como os elementos fundamentais para a compreensão do conceito de educação integral e seus desdobramentos.

2.4 A educação no Estado Moderno.

Na modernidade a educação se renova. A formação individual segue novos itinerários sociais, orientando-se segundo novos valores, distintos dos vigentes no período medieval. Na vanguarda da Idade Moderna, o movimento renascentista busca inspiração na

antiguidade clássica, em uma releitura de mundo com inspiração na Paideia. Emerge, então, uma nova ordem econômica e social e, por conseguinte, outro olhar sobre a educação.

Mudam assim os fins da educação, destinando-se esta a um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens, posto como *artifex fortunae suae* e do mundo em que vive; um indivíduo mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas consequências. [...] Enfim, mudam também as teorias pedagógicas, que se emancipam de um modelo unitário, definido *a priori* e considerado invariante, e tomam uma conotação histórica e empírica, encarregando-se das novas exigências sociais (CAMBI, 1999, p. 199).

O mundo moderno é marcado por contradição e ambiguidade entre a guinada da liberdade, que pretende libertar o homem, a sociedade e a cultura de vínculos, ordens e limites, enquanto, por outro lado, tenta moldar profundamente o indivíduo tornando-o produtivo e integrado. O Estado Moderno estabelece novas relações de poder e dominação. Como bem observa Michel Foucault (2007), há uma mudança no mecanismo de poder, desde os séculos XVII e XVIII, sendo fundamental estudá-lo a partir das técnicas e táticas de dominação.

Enquanto durou a sociedade do tipo feudal, os problemas a que a teoria da soberania se referia diziam respeito realmente à mecânica geral do poder, à medida como este se exercia, desde os níveis mais altos até os mais baixos. [...]. Com efeito, o modo como o poder era exercido podia ser transcrito, ao menos no essencial, nos termos da relação soberania-súdito. Mas nos séculos XVII e XVIII, ocorre um fenômeno importante: o aparecimento, ou melhor, a invenção de uma **nova mecânica do poder**, com procedimento específico, instrumentos totalmente novos e aparelhos bastante diferentes. [...] Este novo mecanismo de poder apoia-se mais nos corpos e seus atos do que na terra e seus produtos (FOUCAULT, 2007, p.187).

A modernidade apresenta uma projeção pedagógica que transita entre a dimensão de emancipação e conformação. Essa dualidade constituída permanece no centro do debate até a contemporaneidade. Contudo, a base dessa dualidade encontra-se na relação Estado e educação, uma relação já presente na Paideia grega e que, na modernidade estreita-se e torna-se ainda mais complexa, pois engendra outras formas de poder e dominação. Toda essa conjuntura contraditória encontra-se presente no âmago da escola pública estatal moderna, que visa atender aos anseios e interesses da nova ordem, política e social. Podemos afirmar que, ao longo da História, a escola passa a ser uma instituição central tanto das classes dominantes, que reconhecem a função estratégica da escola como mecanismo de dominação,

como dos movimentos revolucionários que se opõem ao modelo de exploração da ordem burguesa, pois para estes a escola deve servir para libertar o povo das ideologias dominantes.

Como vimos, a sociedade moderna é herdeira das mudanças advindas dos movimentos políticos e ideológicos que marcaram a gênese da modernidade e redimensionaram o papel social da educação. A nova concepção antropológica, as ideias iluministas, a instauração da ordem econômica capitalista burguesa são determinantes para a compreensão do fenômeno educacional. A educação moderna é fruto desse processo e deve ser analisada com base nesse cenário. Nosso ponto de partida é a análise da educação burguesa liberal, buscando perceber suas contradições e interesses. Para nortear nossa análise tomaremos como base as contribuições de Aníbal Ponce (2005) e Franco Cambi (1999).

2.4.1 A educação liberal burguesa

Aníbal Ponce (2005) divide a educação burguesa em dois momentos: do Renascimento até o século XVIII e da Revolução Francesa até o século XIX. Na primeira fase ganha destaque a pedagogia protestante burguesa alicerçada nas ideias de Martinho Lutero e a pedagogia da igreja feudal articulada pela ordem dos Jesuítas. A Reforma Protestante inicia um movimento contrário à igreja feudal que levará a uma reação imediata da Igreja, a Contrarreforma, e essa querela terá impactos diretos na educação.

O protestantismo dava ao homem a responsabilidade pela sua fé e colocava a fonte da fé nas Sagradas Escrituras, cuja leitura era imprescindível para os crentes. Desse modo, a instrução elementar passa a ser o primeiro dever de caridade de Lutero. Em seus sermões, ele aconselhava os pais a levarem os filhos à escola. Porém, apesar do protestantismo ampliar o acesso de seus seguidores da classe popular à escola, nem de longe pensou em beneficiar as massas populares (PONCE, 2005). Havia ao mesmo tempo um temor e um desprezo à multidão de miseráveis, denominada *senhor todo mundo*.

Não se pode brincar com o senhor todo mundo. Deus instituiu as autoridades porque deseja que haja ordem aqui na Terra. [...] mas o senhor todo mundo deve ser obrigado violentamente a trabalhar e cumprir os seus deveres piedosos, da mesma forma que mantemos acorrentados e aprisionados os animais selvagens” (LUTERO, apud PONCE, 2005, p.120).

Nesse contexto, as classes inferiores continuaram excluídas da educação e o que se presenciou foi o ensino do catecismo luterano. O intuito do protestantismo era educar a burguesia, sem abandonar as massas desfavorecidas. A relação entre capitalismo e

protestantismo serviu de tema para a obra de Marx Weber: *A ética protestante e o espírito capitalista* (1905). “Na *Ética Protestante*, Weber traça detalhadamente o tipo ideal de conduta religiosa que contribuirá decisivamente para o desenvolvimento qualitativo do capitalismo” (SAN’ANNA, 2004, in WEBER, 2004, p.21), contribuindo para a consolidação do ideal burguês e da lógica capitalista.

A Contrarreforma foi um movimento que buscava conter os avanços do protestantismo e reforçar o poder da Igreja. No campo educacional, os jesuítas buscavam dar aos seus colégios o mais brilhante verniz cultural. Entretanto, a preocupação dos padres era reforçar a educação dos nobres e da burguesia. Os professores jesuítas eram os mais bem preparados, e seus estudos eram mais bem dirigidos. Os jesuítas interpretavam a melhor exigência educacional de sua época, dando a seus alunos a melhor educação possível, desde soletração até representações teatrais, conforme, é claro, os interesses da Igreja e da Ordem.

À educação jesuítica é atribuído o mérito de ter o mais completo regulamento de educação o *Ratio Studiorum*¹³, mas, nas palavras de Ponce(2005), o plano de educação jesuíta foi elaborado para tolher do aluno toda a forma de liberdade e autonomia.

Esse plano de estudo, vigente até hoje nos colégios jesuítas, é a mais perfeita organização que se conhece para quebrar nos alunos o mais tímido assomo de independência pessoal. [...] da mesma maneira que se enfaixam os membros das crianças desde o berço - escrevia o jesuíta Cerutti na sua apologia - é também necessário enfaixar-se a vontade, para que conserve pelo resto da vida uma feliz e saudável flexibilidade (PONCE,2005,p. 121).

A intenção do ensino jesuíta era apoderar-se do ensino clássico, colocando-o a serviço dos interesses da Igreja, por mais que, para isso, deturpasse os conhecimentos históricos e científicos, utilizando os recursos pedagógicos como instrumento de domínio. A Companhia de Jesus foi hegemônica no campo da educação do século XVI ao XVIII e constituiu, durante muito tempo, a base da educação nacional. Entretanto, a educação das camadas populares não estava entre os interesses da educação dos Jesuítas (PONCE, 2005).

Por outro lado, a partir do século XVI, a burguesia reunia operários para formarem cooperativas simples, por meio de uma gradual socialização dos trabalhadores e dos instrumentos de produção, momento em que ocorreu o avanço da manufatura simples para as cooperativas e das cooperativas para a grande indústria. Esse movimento de industrialização

¹³A *Ratio Studiorum* é o plano de estudo, de métodos e das bases filosóficas dos jesuítas. Representou o primeiro sistema organizado de educação católica, sendo promulgado em 1599, depois de um período de elaboração e experimentação. “A educação jesuíta foi criticada por suprimir a originalidade de pensamento e comandar a invasão cultural colonialista europeia, no mundo” (GADOTTI, 2005, p.72).

exigiu uma nova forma de pensar a educação. Emerge então neste cenário João Amos Comênio(1592-1671) que lança a *Didática Magna*,¹⁴ obra que estabelece os princípios para a educação burguesa. O título do capítulo XIX da referida obra traz como tema *Bases para Rapidez do Ensino, com Economia de tempo e fadiga* e chama a atenção para a relação entre economia e tempo, além de suscitar o debate entre a relação tempo e educação.

Ora, na Antiguidade Clássica, o tempo não tinha qualquer valor econômico, a própria valorização do *ócio*¹⁵ dispensava a demarcação cronológica. Com a nova ordem econômica o tempo ganha peso e valor. Era necessário à burguesia apressar o passo para a produção, não mais perder tempo. Assim, “John Floyer criou o instrumento necessário para medir o tempo e acrescentou, no relógio, em 1690, o ponteiro dos segundos.” (PONCE, 2005, p.127). É, portanto, a partir da relação tempo e economia que a sociedade moderna organizará a educação. E essa relação entre tempo e educação constitui um ponto fundamental na atualidade.

Com o advento da sociedade moderna industrial houve uma mudança na organização temporal, sob a tecnologia do relógio, formando-se a concepção de tempo contemporânea. Encontramos em todos os espaços sociais o tempo cronológico engendrando e organizando a vida, sobretudo a vida no espaço escolar. A fragmentação do tempo leva para a escola, em certa medida, a fragmentação do ensino, o engavetamento das disciplinas, determinando horários previamente estabelecidos. Com isso, a sociedade organizada, a partir do tempo cronológico, traz si uma organização social baseada na fragmentação.

Contudo, a economia do tempo é apenas uma das características da “nova educação.” Outro ponto diz respeito à praticidade ou solidez da educação. “Ao invés dos livros mortos - diz Comênio -, por que não podemos abrir o livro vivo da natureza?” (PONCE, 2005, p.128). Surge então uma inquietação com o ensino isento de utilidade prática: questiona-se o ensino do Latim e das disciplinas que não seriam úteis à vida nas cidades. A

¹⁴João Amos Comênio (1592-1671) lança em 1657 a *Didática Magna*, sua obra mais importante, que marca o início da sistematização da pedagogia e da didática no Ocidente. É uma obra à qual o autor se dedicou ao longo de sua vida. Na prática, o ensino de Comênio foi o pioneiro na aplicação de métodos que despertassem o interesse dos alunos. No currículo incluía música, economia, política, história e ciência. Entre as grandes obras do século XVII destacam-se: *O Novo Organum*, de Bacon (1620); *O discurso de Método*, de Descartes (1637) e *O fragmento do tratado sobre o vazio*, de Pascal (1651). Comênio chamou para si a tarefa de apresentar no campo educativo, o quarto grande livro do período, a *Didática Magna* (PONCE, 2005).

¹⁵O *ócio* na Antiguidade estava ligado ao tempo do deleite, necessário à contemplação do mundo. Para os gregos o *ócio* era atividade mental de reflexão e estava diretamente relacionado à ideia de liberdade. O tempo livre teria uma utilidade fundamental para os gregos, pois permitiria a dedicação à vida pública bem como à reflexão sobre o mundo. O *ócio* ainda proporcionaria ao grego a oportunidade de se dedicar a diversas questões estimulantes. Na Modernidade, quando a ideia de tempo é atrelada ao lucro, o *ócio* perde espaço, ou ainda é marginalizado, pois não se pode perder tempo. Há uma desvalorização do *ócio* e uma hipervalorização da produtividade.

nova educação volta-se então para a prática. A nobreza, antes despreocupada em contabilizar gastos, passa a se preocupar com as questões mais utilitárias.

Nesse cenário ganham destaque as obras do empirista John Locke. O empirismo de Locke valoriza as ciências como meio e como fim educativo, reportando à educação a importância da instrução, submetendo toda afirmação à prova da experiência. Também em pedagogia, Locke desenvolve um empirismo explícito e radical, contrapondo-se ao inatismo e a toda ideia de predestinação. Em 1693, lança uma importante obra pedagógica: *Pensamentos a respeito da educação*, cujo foco era a educação do jovem *gentleman*. Ao colocar a figura do *gentleman* como modelo educativo, Locke traça uma nova proposta pedagógica que tem como princípios:

1. *A mens sana in corpore sano*, afirmada como um “estado feliz neste mundo e como critério-guia de todo educador”; 2. a importância do “raciocinar com as crianças” como meio de ensino; 3. a prioridade de formação prática moral em relação à prática intelectual e do critério da “utilidade” das disciplinas a ensinar aos jovens; 4. a centralidade da experiência, que desenvolve a natural curiosidade das crianças, amadurece seus interesses e se afirma também através do jogo e do trabalho. (CAMBI, 1999, p. 318).

Contudo, a proposta pedagógica lockiana precisa ser entendida no seio das transformações que ocorrem na Inglaterra. O foco na figura da educação do *gentleman* se justifica pelo processo de transformação social e econômica que ocorreu na sociedade inglesa no século XVII. Transformação esta que levou a alta burguesia a assumir o controle político e econômico, influenciando Locke a centrar sua reflexão na educação do jovem *gentleman*, compreendido como modelo pedagógico ideal para a nova classe dirigente.

A obra de Locke dedicada à educação, por um lado, oferece também um significativo testemunho da evolução que se produziu na sociedade inglesa no curso do século XVII: uma evolução caracterizada por uma radical mudança econômica e política [...] e pela emergência de novos grupos sociais, a começar daquela alta burguesia que, na segunda metade do século, foi assumindo um papel cada vez mais relevante até conquistar [...] uma substancial hegemonia no país. (CAMBI, 1999, p.317).

A burguesia em ascensão tem como uma de suas características a liberdade comercial e defende uma maior liberdade de crenças e ideias. A relação burguesia e nobreza é um ponto fundamental para se compreender a estrutura social pré-revolução. O horizonte que se vislumbra é a ascensão de uma classe com a qual vão surgindo novos ideais e novas relações sociais. A burguesia afirma os direitos do indivíduo e assume o papel importante de

defesa da sociedade em geral. “Para que uma classe possa assumir a representação de uma sociedade - ensinava o jovem Marx em a sua *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* - é necessário que todos os vícios da sociedade estejam concentrados em outra classe” (PONCE, 2005, p. 131).

Ao final do século XVIII, a nobreza era a classe dos escândalos e dos vícios, abrindo caminho para a classe burguesa com seu novo ideal de educação. Assim afirma Goblot (1989): “A burguesia pretende ser elite e ser reconhecida como tal; a educação destina-se a dar-lhe essa aparência. [...] Viver burguesamente é, antes de tudo, proporcionar aos filhos uma educação burguesa (p.19-36).” O jovem burguês tem acesso ao ensino secundário e superior, passando mais tempo na escola; já as classes populares possuem uma instrução reduzida. Só isso já bastaria para construir duas classes: uma, obrigada pela necessidade da vida a contentar-se com uma instrução reduzida e, por isso, destinada aos ofícios manuais; outra, com o conhecimento de ciências, letramento e arte, única capaz de exercer as profissões liberais (GOBLOT, 1989). Com isso, temos uma educação burguesa dual, ou seja, a educação oferecida à elite tem caráter distinto da educação oferecida às classes populares. Nesse sentido, a educação burguesa estabelece uma perspectiva de educação parcial, instrumental e utilitarista, afasta-se da ideal grego de uma educação completa, integral. Como veremos na crítica marxista à educação burguesa, tanto os filhos da burguesia quanto os do proletariado são vítimas de uma educação unilateral e fragmentada.

2.4.2 A pedagogia iluminista

Os filósofos iluministas, de modo mais ou menos compacto, iniciaram o que se denomina ‘assalto da Bastilha ideológica’ e, de certo modo, deram fibra à Revolução Francesa, que culminou com a chegada da burguesia no poder. Não podemos negar este mérito aos burgueses. De fato, a burguesia consegue lançar-se na História e alcança um espaço privilegiado, entretanto a classe que prometeu um novo ideal de homem, um homem total, liberto, pleno e esclarecido, objetivamente, não favoreceu a universalização desses ideais. A liberdade, a igualdade e a fraternidade, em certos aspectos, se perderam na fumaça das fábricas (PONCE, 2005).

A Revolução que se iniciou com o clamor do proletariado por igualdade, liberdade e fraternidade, terminou beneficiando muito mais os filhos da indústria. As massas exploradas da antiguidade ao feudalismo apenas mudaram de senhor. Tão logo a burguesia

consegue chegar ao poder, a “humanidade” renascentista e a “razão” iluminista que haviam sido enaltecidas, ganham ares de humanidade e razão burguesa.

No interior do século XVIII, assistimos a um amplo crescimento e renovação da filosofia da educação e dos modelos educativos de organização escolar. Nesse quadro de mudanças, dois filósofos têm lugar de destaque: o genebrino Jean-Jacques Rousseau e o filósofo alemão Kant. Na obra *Emílio*, Rousseau promove uma revolução no campo pedagógico, enquanto Kant apresenta em suas obras uma proposta educativa com base no esclarecimento. O Iluminismo possui um caráter pedagógico, enquanto projeto de formação do indivíduo, podendo ser visto também como herdeiro do Humanismo iniciado no Renascimento.

Na célebre obra *Emílio*, Rousseau faz uma revolução análoga à copernicana na educação, ao colocar a criança no centro do processo. “Procuramos sempre o homem na criança, sem pensar no que ele é antes de ser homem” (ROUSSEAU, 2004, p. 4). O filósofo elaborou uma nova imagem da infância, próxima ao conceito do homem no estado de natureza, ou seja, “bom e animado pela piedade, sociável, mas também autônomo, como articula em etapas sucessivas [...] bastante diversas entre si por capacidades cognitivas e comportamentais morais” (COMBI, 1999, p. 343).

Enquanto seus contemporâneos mais ativos, também preocupados com o tema da educação, ocupam-se com uma educação que visa remodelar o homem, tornando-o senão um humanista, um bom cristão, um cavalheiro ou um bom cidadão -, a exemplo da proposta de educação de John Locke que, como vimos, visa formar um *gentleman*, ou seja, forma a criança para um finalidade previamente estabelecida -, Rousseau, por sua vez, deixa de lado o conjunto das técnicas, rompendo com todos os modelos e proclamando que a criança não tem que se tornar outra coisa senão naquilo que ela deve ser.

As boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirando sua existência absoluta para dar-lhes uma relativa, transferindo o eu para a unidade do comum, de sorte que cada particular já não se julgue como tal, e sim como parte da unidade e só seja perceptível no todo. (ROUSSEAU, 2004, p.12).

A originalidade de Rousseau encontra-se no fato de ter pensado a educação de uma nova forma. Critica de início toda forma de educação fundada sobre o princípio de uma autoridade que submeta a vontade da criança à de seu mestre. Para ele a educação deve ser

natural,¹⁶ pois acredita que a sociedade é permeada de valores superficiais e que, por isso, não garante a formação livre e autônoma do homem. A naturalidade com que Emílio aprende é fruto de um conceito de liberdade, presente desde o nascimento. Essa liberdade objetiva tornar a criança, o adolescente e o jovem forte em todos os sentidos (físico, moral, político), visando à formação integral do um homem livre. “A educação deve ser de modo ‘natural’ longe das influências corruptas do ambiente social e sob a direção de um pedagogo iluminado que oriente o processo formativo do menino para a finalidade que reflitam as exigências da própria natureza” (CAMBI, 1999, p. 346).

No campo eminentemente educativo, a obra de Rousseau apresenta inovações originais que tiveram uma enorme importância para o pensamento pedagógico moderno. Dentre elas podemos destacar o descobrimento da infância como idade autônoma, dotada de características específicas, distintas das características da idade adulta. Assim afirma Rousseau (2004, p. 74): “A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem seu lugar na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança.” Cambi (1999) também destaca dois outros pontos: a relação entre motivação e aprendizagem, colocada pelo filósofo como centro da educação moral de Emílio; e ainda a relação entre liberdade e autoridade no ato educativo, a liberdade (antinomia) e também os limites (heteronomia).

A atenção dedicada à antinomia e à contraditoriedade da relação educativa, é vista por Rousseau, ora como orientada decididamente para antinomia, ora como necessariamente condicionada pela heteronomia; entre liberdade e autoridade, no ato educativo, não há exclusão, mas apenas uma sutil e também paradoxal dialética. (CAMBI, 1999, p. 347).

A obra *Emílio* é dividida em cinco partes que descrevem como deve ser a educação nas cinco etapas de formação do homem, da infância até o casamento. A primeira refere-se à infância, caracterizada por uma educação higiênica, capaz de não criar hábitos inatuais. A segunda etapa é dedicada à fase em que acaba propriamente a infância. “É nessa idade que se tomam as primeiras lições do coração e, suportam sem pavor as dores leves, aprende-se aos poucos suportar as grandes” (ROUSSEAU, 2004, p.70). O objetivo da educação nesta fase deve ser o fortalecimento do corpo e o uso correto dos sentidos. A terceira fase é a idade da curiosidade ativa, é a idade do útil. É a melhor idade para iniciar o

¹⁶ Cabe lembrar que o termo “natureza” possui três significados distintos em Rousseau: 1. Como oposição àquilo que é social; 2. Como valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres de crescimento; 3. Como exigência de um contínuo contato com um ambiente físico não urbano e por isso mais genuíno (CAMBI, 1999).

indivíduo no estudo de noções limitadas sobre o que é justo. (CAMBI, 1999). O método deve ser mais empírico e não sistemático. Aqui Emílio também aprenderá um trabalho justo e honesto que o acostume a submeter-se a regras e a manter contato com os outros. Sobre essa fase Rousseau (2004, p.213) pondera: “É, portanto, o tempo dos trabalhos, da instrução, dos estudos; observai que não sou eu quem faz arbitrariamente essa escolha, mas é a própria natureza quem a indica.” Na quarta parte do livro, o autor francês trata da adolescência. “A adolescência não é a idade nem da vingança nem do ódio: é a da consideração, da clemência e da generosidade” (ROUSSEAU, 2004, p. 301). Nesta fase as matérias devem ser: moral, história e religião. Agora, o homem, dotado de razão de paixão, pode livremente apaixonar-se.

Na quinta e última fase, o filósofo dedica-se mais intensamente à história de amor entre Emílio e Sofia. Nesta parte do livro, Rousseau também apresenta um ‘projeto para a educação da mulher’, sendo a marca central do projeto uma natural submissão das mulheres aos homens. “Devemos treiná-las primeiro para as coisas obrigatórias, para que nunca lhes custem; devemos ensiná-las a domar todas as suas fantasias, para submetê-las à vontade de outrem” (ROUSSEAU, 2004, p.534). A submissão da mulher, defendida pelo filósofo, será criticada pelos movimentos de emancipação feminina, já iniciados na época. (CAMBI, 1995). Além da educação da mulher, na quinta parte será desenvolvido o projeto de educação política e social através das viagens de Emílio.

A política e a pedagogia estão estreitamente ligadas em Rousseau, uma é pressuposto e complemento da outra e, só a partir dessa relação, será possível a reforma integral do homem e da sociedade (CAMBI,1999). A educação política, no entanto, deve ser garantida por meio das viagens. “Assim vai viajar o meu Emílio; assim viajará aquele jovem, digno de um século melhor [...] tudo que se faz com razão deve ter regras. Consideradas como uma parte da educação, as viagens devem ter as suas” (ROUSSEAU, 2004, p. 672). Nesse contexto, a educação política torna-se um elemento fundamental para formação do homem natural.

O projeto de educação em Rousseau tem um caráter integral, pois leva em consideração a formação do homem, buscando desenvolver nele as dimensões: física, intelectual, moral, social e política. Pode-se ainda observar que as cinco fases de formação do Emílio são desenvolvidas na perspectiva da integralidade do tempo. Emílio é acompanhado da infância até a fase adulta pelo seu preceptor. Rousseau, tal como Platão, traz para o debate pedagógico a ideia de uma educação completa que atenda aos anseios da formação humana. Há uma tentativa de garantir, por meio da educação, a formação integral do homem. Em

ambas as propostas educativas, vislumbra-se a preocupação com o desenvolvimento do corpo em consonância com a mente, merecendo destaque a preocupação com as temporalidades de aprendizagem inerentes a cada fase da vida. O caráter político e social, presente no projeto educacional de Rousseau, também mostra claramente sua preocupação em formar um indivíduo em sua totalidade, dando ao aluno uma percepção abrangente da realidade. Entretanto, apesar da influência pedagógica de Rousseau, as condições sociais objetivas estabelecem outras conotações para a educação.

Immanuel Kant teve forte influência de Rousseau, porém fez uma contraposição mais nítida entre natureza e moralidade e coloca esta como finalidade específica da educação. O naturalismo de Kant conserva a noção da bondade da criança, já salientada por Rousseau, de que a criança é boa e deve ser educada livremente sem coerção dos adultos. Porém a base educacional do filósofo alemão é a moralidade. “Kant, põe o acento sobre uma contraposição mais nítida entre natureza e moralidade, fixa a moralidade como o fim específico da educação” (CAMBI, 1999, p. 361).

O objetivo da educação para Kant é levar os homens ao esclarecimento por meio da razão. Pode-se afirmar que o princípio fundamental da pedagogia kantiana está relacionado à palavra *aufklärung* ou esclarecimento, como o próprio Kant (1784) afirma:

O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento.

O iluminista alemão acentua a importância do uso da razão para se chegar ao esclarecimento, tendo a educação um papel determinante para que o homem alcance tal fim, pois é mediante a educação que o homem chega ao esclarecimento. Para ele a educação deve garantir o progresso da humanidade e o esclarecimento dos homens (CAMBI, 1999). Assim como Rousseau, Kant buscava restaurar através da educação a totalidade do ser humano. “O homem não pode tornar-se verdadeiro homem senão pela educação” (KANT, 1999, p. 15). No livro *Sobre a Pedagogia* ele reflete sobre a importância da educação para o desenvolvimento da humanidade e apresenta quatro pontos fundamentais para a formação do homem.

Na educação o homem deve ser, portanto: 1. *Disciplinado*[...] a disciplina consiste em domar a selvageria. 2. Tornar-se *culto* - a cultura abrange a instrução de vários conhecimentos. 3. A educação deve também cuidar para que o homem torne-se *prudente* [...] que ele seja querido e tenha influência. A essa espécie de cultura pertence aquela chamada propriamente de civilidade. 4. Deve por fim, cuidar da *moralidade* [...] na verdade não basta

que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém ainda que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. (KANT, 1999, p.13).

Kant distingue três aspectos da educação: a educação do corpo ou física, a educação intelectual e a educação moral, porém estes três aspectos devem ser desenvolvidos com base na autonomia da razão. “Entretanto, não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar” (KANT, 1999, p. 28). O intuito de toda educação no pensamento kantiano, tanto a física quanto a prática, consiste no acompanhamento da criança para que ela possa tornar-se capaz de se guiar pela razão, ou seja, ser livre e autônoma. Nota-se também que a perspectiva educacional kantiana de educação pretende educar o homem levando em conta as dimensões física, intelectual e moral, o que abre precedentes para se pensar a educação em uma perspectiva integral. Todavia, essa perspectiva de educação livre, autônoma e integral talvez tenha ficado apenas nas ideias. Sob a ótica de Ponce (2005, p.172), “o pensamento da burguesia contemporânea a respeito da ‘nova educação’ não lança às massas as flores da cultura, reservando apenas para os homens superiores *o completo desenvolvimento do espírito.*”

Assim é que a pedagogia iluminista com seu ideal de formação humana, no que concerne ao desenvolvimento da humanidade, fracassou na meta proposta. Objetivamente as massas continuam pouco esclarecidas, e apenas a elite teve acesso ao conhecimento. A burguesia do século XIX preparava os seus especialistas para as indústrias da mesma forma que a do século XVI preparava nas suas escolas comerciais os seus especialistas mercantis. Uma educação primária para as massas, uma educação superior para os técnicos, eis o que, em essência, a burguesia exigia no campo da educação. (PONCE, 2005).

A sociedade moderna reconheceu um espaço cada vez mais central para a educação. O programa de reforma da Revolução Francesa pôs em ação um trabalho educativo que deveria criar no indivíduo uma consciência cidadã, de sentir-se pertencente ao Estado, aceitando e compartilhando seus ideais e valores.

O programa pedagógico elaborado pela Revolução resulta, portanto, rico, articulado e até grandioso; mostra-se bem consciente das rupturas que deve efetuar em relação ao passado e das inovações radicais que deve realizar, em chave de pedagogia civil. [...] inicia aquele modelo de instrução-educação coletiva e ideológica que estará cada vez mais ao centro nas sociedades de massa contemporâneas. (CAMBI, 1999,p.368)

O Estado passa a ser responsável pela educação, contudo a escola surge muito mais como uma instituição pública de controle do que como um espaço de desenvolvimento e esclarecimento humano. O Estado Moderno assume a responsabilidade pela educação do

povo, educação é um direito a ser garantido pelo Estado. Daí, o anseio da própria sociedade, ainda hoje, por uma educação pública, gratuita e universal. Mas a complexidade e as contradições do sistema fizeram com que a educação pública estatal se transformasse num meio de dominação do Estado. Essa dinâmica contraditória entre os interesses do Estado e os impactos desses interesses na educação pública torna-se um ponto crucial para a compreensão e análise da proposta e finalidade da educação na modernidade.

Em linhas gerais, podemos destacar três momentos históricos, da educação formal até o surgimento da escola pública em meados do século XIX. O primeiro momento ocorre no período feudal, quando a educação institucionalizada encontra-se atrelada à Igreja, direcionada à formação do clero e dos membros de uma classe privilegiada. Nesse período, se destacou uma educação elitizada à qual poucos tinham acesso. O segundo momento, no período de transição do feudalismo para o capitalismo, a “revolucionária” burguesia, ao assumir o poder, exigiu que a educação deixasse de ser privilégio de classe e passasse a ser um direito. O terceiro momento aconteceu quando a burguesia, firmando-se definitivamente no poder, instituiu a educação como um dever.

A escola pública que surge no século XIX retrata-se como um dever do Estado, um direito que deve ser garantido a todos; a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino passam a ser defendidas com grande afincamento, é necessário garantir o acesso à educação para todos. “Também a gratuidade, já afirmada pelos teóricos mais radicais da instrução no século XVIII, foi um princípio que acompanha o crescimento da escola, que a colocou a serviço de todos” (CAMBI, 1999, p. 398). Enfim, o estatismo da escola representou o controle de toda instrução por parte do Estado. Ao assumir a gestão da escola, o Estado visa substituir as influências e os interesses de grupos religiosos e étnicos, substituindo-os pelo interesse comum através de uma ‘escola de todos’, ou seja, dos e para os cidadãos, sem uma ideologia predominante, pelos menos em teoria (CAMBI, 1999).

A escola passa então a assumir um papel determinante na vida social e na organização política contemporânea, ou seja, um papel de rearticulação e de fortalecimento da vida coletiva, em que o social, o cultural e o espiritual convivem em um tênue equilíbrio. Sem dúvida, dentro da dinâmica social, a escola assumiu um papel estratégico, um mecanismo de poder, socialmente reconhecido, sendo, portanto, um espaço de disputa e de interesse.

Diante do exposto, cabe-nos agora analisar como o tema da educação integral surge e se articula no contexto da escola pública. Até então nos dedicamos a uma análise, em linhas gerais, acerca da concepção de educação na modernidade. Agora, a partir desse

contexto, voltaremos o olhar para a compreensão sobre o nosso objeto de pesquisa: a educação integral.

No bojo da educação moderna temos um processo de afirmação da educação pública como instância fundamental para a formação do homem e da sociedade. Com base em uma lógica política, a educação moderna é fruto dos movimentos políticos e ideológicos que determinaram a formação do Estado capitalista burguês. Nesse cenário, destacamos alguns pensadores que em seus projetos pedagógicos apontaram caminhos para uma educação com um caráter integral, tais como Rousseau e Kant. Cada qual - com suas especificidades - teorizou sobre a formação do homem em sua totalidade. Ambos apontaram para uma perspectiva educacional que pretendia formar o homem levando em conta os mais variados aspectos da sua formação humana, pois acreditavam que, através da educação, os indivíduos chegariam ao esclarecimento e a um pleno desenvolvimento livre e integral.

Contudo, objetivamente, a proposta pedagógica iluminista não se consolidou enquanto uma ação pedagógica integral. Pelo contrário, a educação burguesa serviu apenas ao interesse de uma classe, esclarecendo a uns e obscurecendo a outros. “A educação iluminista não realizou o projeto de formação integral emancipatório, a educação de base burguesa, tornando-se utilitária, modelou o indivíduo em conformidade com exigências de sociabilidade numa sociedade dividida em classes sociais” (LIMA, 2013, p. 37). Na prática, assistimos ao surgimento de uma educação unilateral, técnica e excludente.

Como contraponto à educação e ao modelo econômico de base liberal burguesa, emergem na Europa os movimentos socialistas que, em suas bases, abrem novos caminhos para se repensar a sociedade e apresentam um novo modelo educacional e político, defendendo uma educação na perspectiva integral, entendida com uma instância fundamental para a emancipação humana.

3.ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Analisaremos o discurso da educação integral, partindo do pressuposto de que cada visão de mundo revela uma visão diferente de educação. Como bem observa Foucault (2012, p. 41): “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo.” Corroboramos a compreensão de que a educação se organiza a partir de um discurso intencionalmente

articulado por interesses políticos, econômicos e ideológicos. Sob essa ótica, analisaremos dois movimentos específicos: o marxismo e o anarquismo, com o intuito de investigar a concepção de E.I presente nesses movimentos. Antes, porém, faz-se necessário entender o contexto histórico desses movimentos.

Marxismo e anarquismo devem ser entendidos à luz do movimento socialista, um movimento de crítica à ordem social burguesa que se desenvolveu na Europa e se espalhou pelo mundo, influenciando decisivamente o cenário político social. Podemos, entretanto, afirmar que os movimentos revolucionários socialistas, foram marcados por três correntes ideológicas: os socialistas marxistas, os socialistas anarquistas e o socialismo utópico. Daremos ênfase aos dois primeiros movimentos.

Apesar de possuir uma matriz ideológica comum, esses movimentos apresentam peculiaridades ideológicas, políticas e educacionais. No que tange à educação anarquista e marxista, defenderam a educação integral como um meio para libertar o homem da educação burguesa unilateral que o alienava, no intuito de explorar sua força de trabalho.

A partir da Revolução Industrial, a escola começa a exercer importante papel social, enquanto aparelho ideológico do Estado. A fragmentação das áreas de conhecimento, a fragmentação do tempo e a divisão de trabalho são reproduzidas pela escola. Os apitos das fábricas anunciavam o início e o fim das atividades. Não por acaso, nas escolas as sirenes desempenhavam o mesmo papel. A hierarquia e a ordem também eram reforçadas na escola. Assim, os alunos aprendiam desde cedo a obedecer, a seguir e cumprir ordens, sob um processo disciplinador.

Em contraponto à rígida estrutura escolar burguesa, surge uma nova forma de pensar a educação. As escolas de iniciativa popular, as sociedades operárias, os ateneus, as casas do povo e toda uma gama de atividades similares compunham um considerável movimento de autoinstrução. Essa nova forma de pensar a educação tem por objetivo restituir aos trabalhadores as habilidades morais e intelectuais necessárias para reassumir o controle de todo o processo produtivo e econômico, enfim, para reconstruir a autonomia dos trabalhadores.

Desde a Revolução Francesa, com a instituição de uma sociedade burguesa, que a massa assalariada dos trabalhadores vem lutando para conseguir que o Estado forneça um sistema educacional que propicie maiores e melhores oportunidades para o operariado e para seus filhos. Assim, os partidos políticos, em especial aqueles considerados “de esquerda”, sempre trazem em seus programas propostas para se pensar a educação, e nos movimentos sociais é constante a crítica à educação burguesa e uma gama de sugestões para a realização de uma educação renovada e até mesmo **revolucionária**. (GALLO, *in* CAVALIERE, 2002, p.13, grifo nosso).

É, portanto, no âmbito da educação revolucionária que emergem os pressupostos para se pensar a educação integral moderna. A concepção de educação integral construída em finais do século XIX e nos primeiros anos do século XX, surge no seio do movimento operário, como crítica da exploração capitalista e busca uma forma de viver mais humana e mais solidária. (GALLO, 1995). A educação socialista emerge na contramão da ordem estabelecida, após anos de exploração, quando os trabalhadores iniciam um movimento de luta pelos seus direitos.

A ideia moderna [de educação integral] nasceu do sentimento profundo de igualdade e de direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias de seu nascimento, de desenvolver, de forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais. Estas últimas palavras definem a Educação Integral. (ROBIN, in MORIYÓN, 1989, p.88)

A perspectiva de educação integral marxista traz em seu bojo o conceito de homem omnilateral em oposição à educação unilateral, já que a perspectiva anarquista pauta-se na prática de uma pedagogia libertária. Com base nas reflexões acima, vejamos como cada uma dessas correntes desenvolve o conceito de educação integral, buscando analisar suas influências e correlações.

3.1 Educação integral marxista

Apesar de Marx não ter se dedicado especificamente a uma pedagogia socialista, fica evidente em suas obras a importância da educação. A educação burguesa encontra-se a serviço do estado capitalista e reproduz o modelo de exploração capitalista. “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade, é ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (MARX, ENGELS, 2007.p.47)

A denúncia de Althusser¹⁷ sobre o papel ideológico da escola provocou, segundo Gallo(1995), certa frustração nos meios intelectuais. Muitos professores foram acordados (através de um processo de reflexão) para sua realidade como peça do sistema de dominação.

¹⁷Louis Althusser é um dos grandes intelectuais que contribuíram para o desenvolvimento do pensamento marxista, não somente na França, mas em todo o mundo. Sua perspectiva teórica e sua proposta de leitura rigorosa das obras de Marx tiveram grande ressonância no campo do marxismo, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970, influenciando gerações de estudiosos e militantes com a “tendência crítico-reprodutivista” das obras de Bourdieu e Passeron - *A reprodução*; Althusser - *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*; e Baudelot e Establet - *A escola capitalista na França* (SAVIANI, 1987a, p. 39). De acordo com Maria Alice Nogueira, tem-se como representantes da teoria da reprodução cultural, principalmente, Bourdieu, Passeron e seus seguidores. Já representando a teoria da reprodução de filiação marxista, principalmente, Althusser, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis (NOGUEIRA, 1990, p. 50).

Louis Althusser (1973) concebe a Escola como aparelho ideológico do Estado, bem como a religião, o direito, a cultura, a política, a informação. Esses aparelhos ideológicos funcionam para garantir a ordem vigente, disseminando ideias que corroborem o sistema.

Designamos como Aparelho Ideológico do Estado certo número de realidade que se apresenta ao observador imediato sob forma de instituições distintas e especializadas. [...] podemos desde já considerar como Aparelho Ideológico do Estado as seguintes instituições (a ordem pela qual são enumeradas não tem qualquer significado particular):

- AIE Religioso (o sistema das diferentes igrejas);
- AIE Escola (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares);
- AIE Família;
- AIE Jurídica;
- AIE Política (o sistema de que fazem parte os partidos políticos);
- AIE Sindical;
- AIE Informação (imprensa, rádio, televisão etc.),
- AIE Cultural (letras, belas artes, desportos etc).

(ALTHUSSER, 1985,p.43-44)

O referido autor alerta para o fato de que a escola é um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, porém essa verdade não é revelada, ela é forjada pela classe dominante que não tem o menor interesse em revelar a natureza de classe da instituição. Dessa forma, a base para se pensar o papel ideológico da escola encontra-se nas obras de Marx. A pedagogia marxista parte então da compreensão da escola como instrumento fundamental para a revolução e não como um instrumento de reprodução da lógica dominante. Marx reconhece o poder ideológico da escola, bem como seu papel no processo de emancipação humana. Para romper com essa lógica, ele propõe a educação omnilateral.

Para analisar a educação integral marxista é fundamental compreender o conceito de homem omnilateral. A educação omnilateral é o avesso da educação unilateral burguesa, que visava formar o homem em uma única dimensão. Através de uma concepção de educação dual, a burguesia objetivava manter a ordem de uma sociedade dividida entre exploradores e explorados, com uma parte excluída de toda participação nos prazeres e no consumo - dos bens materiais e intelectuais -, e a outra, mantendo privilégios exclusivos. No processo educacional burguês fica evidente a separação entre ciência (teoria) e trabalho (produção manual). Para a pedagogia marxiana é necessário que a escola supere essa dualidade e recupere a integralidade do homem (LOMBARDI, 2011).

É, pois, nessa perspectiva, que Marx destaca o trabalho como sendo uma característica essencialmente humana. A capacidade de transformar a natureza, de produzir o necessário para sua sobrevivência é o que faz do homem essencialmente o que ele é. O modo

de agir do homem sobre a natureza é o trabalho (LOMBARDI, 2011). A essência do homem é feita pelo trabalho, mas um trabalho que se aprofunda e se estrutura no processo histórico. A existência humana para Marx não é garantida pela natureza, mas é produzida pelo próprio homem. O homem precisa aprender a ser homem, precisa, portanto, aprender a produzir sua própria existência. A produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem. Partindo dessa premissa, a origem da educação marxista, coincide com a origem do próprio homem. Marx então apresenta o trabalho no sentido ontológico, diferente da compreensão de trabalho burguês, que tem como marca a exploração da potencialidade humana de produzir e transformar a natureza, tornando essa capacidade apenas um meio de favorecimento do capital.

A concepção de trabalho em Marx funda-se sob o ponto de vista ontológico primário do ser social. Constata que esse ser social não se define pela espiritualidade, mas pela sua práxis (TONET, 2008). Ora, a formação omnilateral só pode ser realizada, à medida que existir uma articulação entre trabalho produtivo e formação intelectual. Não se trata de um ensino técnico ou de um ensino de ofícios, mas de uma compreensão de educação fundada no elo entre ensino e trabalho produtivo. Essa articulação entre educação e ensino é tratada por Marx e Engels em *A ideologia alemã*, com fundamentação do entendimento do trabalho como um modo de ser do homem, como meio de produzir sua própria existência. “O trabalho é, em consequência disso, toda atividade do homem, mediante a qual ele procura submeter a natureza ao seu domínio em termos intelectuais e materiais”(Rh[einische];J[Ahrbücher]s/d p.164, *apud* Marx,2007,p.463).

Desse modo, torna-se necessário evitar que jovens sejam formados em um processo educativo unilateral. Deve-se, portanto, orientar seu percurso educativo privilegiando o desenvolvimento da omnilateralidade. Na gênese dessa compreensão pedagógica encontra-se a divisão do trabalho e, por consequência, a divisão de classes e do próprio homem, limitado dentro da educação unilateral burguesa. Torna-se imprescindível a recuperação da unidade do homem na sociedade. A escola assume, portanto, um papel singular nesse processo. A esse respeito, Manacorda (2010, p. 45-46) assim se pronuncia:

A constatação de que a divisão de trabalho “enfraquece a capacidade de cada homem individualmente considerado ” e comporta “o debilitamento e empobrecimento da atividade intelectual,” Marx também a encontra nos economistas, mas é dele a definição histórico-dialética da divisão do trabalho como nada mais que “a expressão econômica da sociabilidade do trabalho na condição histórica de alienação humana”.[...] Dessa condição histórica do trabalho alienado - no qual a atividade humana, completamente

estranha a si mesma, nega o próprio homem - decorre uma situação de “imoralidade, monstruosidade, hilotismo dos operários e dos capitalistas”, pois o que em um é atividade alienada, é estado de alienação no outro, e uma potência desumana domina ambos. Eis aí o homem unilateral fruto da divisão de trabalho.

Constata-se que o trabalho ocupa um lugar central para a pedagogia marxista. Ao discorrer sobre o conceito de trabalho, Manacorda (2010) apresenta as acepções negativa e positiva do trabalho. Na acepção negativa, o trabalho é uma atividade humana completamente estranha ao homem e à natureza, na medida em que é historicamente determinado, e por isso é visto como a única forma de trabalho existente. A atividade humana tem sido até agora trabalho e, portanto, indústria, atividade alienada de si mesma. Um trabalho no qual o homem se perde a si mesmo, o trabalho estranho ou alienado. Sob este foco negativo, o trabalho subsume os indivíduos sob uma determinada classe social, em uma relação de exploração. Vale destacar que o trabalho alienado é resultado histórico da divisão originária do trabalho, e a superação dessa divisão constitui ponto de partida para se pensar o trabalho na acepção positiva. O problema é voltar a abolir a divisão do trabalho.

Todo homem, subsumido pela divisão do trabalho, aparece unilateral e incompleto. Essa divisão se torna real quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, porque aí se dá a possibilidade, ou melhor, a realidade de que a atividade espiritual e a atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se apliquem a indivíduos distintos. O problema é, pois, para Marx, de voltar a abolir a divisão do trabalho (MANACORDA, 2011, p. 64).

Em oposição à anterior, temos o trabalho na acepção positiva. Essa compreensão parte da capacidade humana de produzir seus meios de subsistência. O homem torna-se homem a partir do seu trabalho, aqui entendido como troca com a natureza, uma troca consciente voluntária e universal, não ligada a qualquer esfera particular; é o trabalho num sentido pleno, em que o homem consciente de si transforma a natureza. Marx retoma a oposição positiva e negativa do trabalho sublinhando que não se trata mesmo de uma contradição.

Em outras palavras: não é uma objetividade situada fora da existência imediata do próprio indivíduo. Trabalho não objetivado, não como valor concebido positivamente, ou negatividade referida a si mesma, ele é a existência não objetivada, logo não objetiva a existência subjetiva do próprio trabalho. O trabalho não como objeto, mas como atividade; não como valor ele mesmo, mas como a fonte viva do valor. A riqueza universal, perante o

capital, no qual ela existe de forma objetiva como realidade, como possibilidade universal do capital, possibilidade que se afirma enquanto tal na ação. Portanto, de nenhuma maneira se contradiz a proposição de que o trabalho é, por um lado, a pobreza absoluta como objeto e, por outro, a possibilidade universal da riqueza como sujeito e como atividade, ou, melhor dizendo, essas proposições inteiramente contraditórias condicionam-se mutuamente e resultam da essência do trabalho. (MARX, 2011, p. 365).

Para que o homem recupere toda a essência do trabalho é necessário superar a divisão do trabalho e, para isso, a escola assume um papel determinante. A divisão do trabalho leva à divisão da sociedade e, por conseguinte, à divisão do homem. “Na sociedade em que rege o modo capitalista de produção, condicionam-se reciprocamente a anarquia da divisão social do trabalho e o despotismo da divisão manufatureira do trabalho” (MARX, 2013, p. 411). Para superar essa divisão é necessário que os homens sejam educados de forma omnilateral. E a união entre ensino e trabalho, que não é inventada por Marx, mas defendida pelos pedagogos e reformadores sociais, revela-se como parte de um processo de recuperação da integralidade do homem que foi comprometida pelo processo histórico de divisão do trabalho.

A problemática educacional não pode ser tratada por si e em si mesma. É fundamental pensá-la historicamente, acompanhando o processo de transformação das relações fundamentais do modo de produção capitalista (LOMBARDI, 2011). Com o desenvolvimento da produção capitalista, as relações de trabalho passaram a ser tratadas pela lei da oferta e da procura e, para chegar a tal ponto, foi preciso que a classe trabalhadora aceitasse as exigências desse modo de produção como uma lei natural e evidente, o que concorre para que a educação assuma um papel estratégico para a manutenção e naturalização do modo de produção capitalista.

O modelo econômico capitalista, ao organizar a produção, realizou a divisão, a automatização e o isolamento das diversas operações, introduzindo a divisão do trabalho (LOMBARDI, 2011), gerando assim uma separação, um novo agrupamento dos trabalhadores, segundo determinadas qualidades ou características dominantes. A divisão manufatureira aprofundou a separação entre trabalho qualificado e não qualificado, criando uma divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual conforme explicitado a seguir:

A divisão manufatureira do trabalho opõe-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade de outrem e como poder que o domina. Esse processo de dissociação começa com a cooperação simples. [...] Esse processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, reduzindo-o a uma fração de si mesmo, e completa-se na

indústria moderna, que faz da **ciência uma força produtiva independente de trabalho**, recrutando-a para servir o capital. (MARX, ENGELS, 2013, p. 416, grifo nosso.)

A lógica da divisão do trabalho, da sociedade e do próprio homem leva a um processo educativo unilateral, cujas bases ideológicas reafirmam dentro da escola, a lógica da divisão. E, contra o modelo unilateral de educação, emerge a pedagogia marxista que foi gradativamente se configurando e se orientando pelos seguintes princípios: eliminação do trabalho das crianças na fábrica; associação entre educação e produção material; educação politécnica que leva à formação do **homem omnilateral**. (LOMBARDI, 2011). Sob a lógica desses princípios a educação pretende efetivar a rearticulação do trabalho manual e intelectual, voltando-se pra a formação integral do homem. Assim, a educação marxista não visa orientar uns para uma profissão e outros para outra, mas sim, possibilitar o conhecimento da totalidade das ciências, como capacidade prática em todas as atividades produtivas. Para melhor compreender a pedagogia marxista, debruçar-nos-emos sobre o conceito de homem omnilateral, compreendendo-o como ponto de partida e chegada para a concepção de educação integral nas perspectivas marxista.

3.1.1 Educação integral na perspectiva da omnilateralidade

Nessa perspectiva, reafirmamos a compreensão de que Marx e Engels não produziram uma obra específica sobre educação e ensino, visto que as ideias acerca desses temas, encontram-se diluídas em suas obras, tais como: *Ideologia Alemã* (1933), *O Capital*, (1807) e *Manifesto do Partido Comunista*(1848), dentre outras. Apesar dos diversos estudos existentes, cabe destacar que a problemática educacional, não é tratada em si, mas é parte integrante do quadro teórico fundamental de Marx. (LOMBARDI, 2011). Alguns estudiosos se dedicaram a organizar e sistematizar as referências de Marx e Engels a respeito da educação e do ensino. Entre eles podemos destacar os estudos do polonês Bogdan Suchodolski na obra *Teoria Marxista sobre Educação* (1957), publicada em português em 1976. As bases da educação marxista foram amplamente discutidas em meados da década de 1960, como destaca a obra do pedagogo italiano Mário de Alighiero Manacorda, sobretudo em *A Pedagogia Moderna*, de 1966. Além de Manacorda, na década de 1970, é publicada uma antologia de textos de Marx e Engels sobre educação e ensino, organizada pelo francês Roger Dangeville. A antologia foi traduzida e publicada em português em 1978, chegando a receber o título de *Crítica da Educação e Ensino*.

No Brasil, em 1990, foi publicado o livro *Educação, saber, produção em Marx e Engels*, resultado da tese de doutorado de Maria Alice Nogueira. Esses estudos são fundamentais para se compreender as bases conceituais da pedagogia marxiana. Como afirma Lombardi (2011, p.222), “Suchodolski, Dangeville, Manacorda e Nogueira articularam seus escritos com base no pressuposto de que existe uma pedagogia marxiana.” Com base nos trabalhos publicados por esses teóricos, José Claudinei Lombardi, no seu livro *Educação e Ensino na obra de Marx e Engels*, sistematiza três direcionamentos acerca da concepção marxiana da educação:

1. Crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa, analogamente à crítica à economia política.[...] 2. Relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação.[...] 3. Educação comunista e formação do homem. A educação como articuladora do saber pensar - superação da monotecnia pela politecnia (LOMBARDI, 2011, p.223).

Daremos enfoque ao terceiro aspecto, *educação comunista e a formação do homem integral*, destacando inicialmente a percepção de que a educação comunista busca superar a monotecnia pela politecnia, rearticulando trabalho manual e atividade intelectual, voltando-se plenamente à formação integral do homem em seus “aspectos: mentais, físicos e técnicos, adequados à idade das crianças e jovens e adultos; inseparabilidade da educação com a política, articulação entre o tempo livre de trabalho, isto é, o trabalho, o estudo e o lazer” (LOMBARDI, 2001, p.224). A educação integral marxiana não pretende ensinar uma profissão específica, não é uma educação meramente técnica, visa garantir tanto o conhecimento da totalidade das ciências, como das capacidades práticas para a produção. Essa perspectiva de educação integral é expressa no Parágrafo 20 dos *Princípios do Comunismo*:

A educação permitirá aos jovens passar rapidamente por todo o sistema de produção; colocá-los-á em condições de passar sucessivamente de um ramo de produção para outro, conforme o proporcionem as necessidades da sociedade ou as suas próprias inclinações. Retirar-lhes-á, portanto, o carácter **unilateral** que a actual divisão do trabalho impõe a cada um deles. Deste modo, a sociedade organizada numa base comunista dará aos seus membros oportunidade de pôr em acção, **integralmente**, as suas aptidões integralmente desenvolvidas (MARX E ENGELS, 1982. Grifo nosso)

A educação não tinha a finalidade de aumentar a produtividade. Seu principal objetivo era a formação omnilateral do homem, uma formação integral livre da alienação e da limitação da educação unilateral burguesa. Ademais, a educação fora tomada como um importante instrumento de emancipação do proletariado, um meio propício para consolidar os princípios da revolução. Nesse sentido, a formação omnilateral proporcionada através da

educação marxista traz em seu bojo uma estrutura de formação direcionada, determinada para um fim previamente determinado. Nas palavras do pedagogo marxista Pistrak (2000) fica evidente a intencionalidade da educação marxista.

Desenvolver a educação das massas, condição da consolidação das conquistas e das realizações revolucionárias, significa fazê-las compreender seus interesses de classe, as questões vitais e urgentes que derivam da luta de classes, significa dar-lhes uma consciência mais clara e mais exata dos objetivos sociais da classe vitoriosa. A revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é a arma ideológica da revolução. (PISTRAK, 2000, p. 30).

Na base da proposta educacional omnilateral de Marx encontra-se a hipótese histórica da divisão do trabalho e da conseqüente divisão social e, por sua vez, da divisão do próprio homem. Emerge então a perspectiva de restauração da unidade social e da omnilateralidade: “O fim educativo de evitar nos jovens toda a unilateralidade e de estimular a omnilateralidade, com resultado prático de torná-los disponíveis para alternar a sua atividade, de modo a satisfazer tanto as exigências da sociedade quanto às suas inclinações pessoais” (MANACORDA, 2010, p.42). A proposta de educação integral marxista pretende restaurar a unidade humana e social que foi historicamente relegada por um longo processo de alienação. Porém, a omnilateralidade do homem só pode ocorrer em uma sociedade sem classes. Assim, não seria possível à sociedade de classes garantir uma educação integral, visto que a base de sua estrutura é a divisão, a unilateralidade, ou seja, a formação parcial do homem. Nesse sentido, Ivo Tonet reafirma a impossibilidade de uma educação omnilateral em uma sociedade *regada pelo capitalismo*.

Vale enfatizar: uma formação integral do ser humano, no sentido definido acima, é uma impossibilidade absoluta nesta forma de sociabilidade regada pelo capital. Uma formação meramente integral pressupõe uma humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, esta pressupõe necessariamente a superação do capital. (TONET, 2008. p.5).

O modelo de educação unilateral burguesa é reflexo das transformações desencadeadas pela Revolução Francesa. Os teóricos do Liberalismo atribuíram à educação a responsabilidade de criar condições de igualdade entre todos os cidadãos e, nesse contexto, verificou-se a institucionalização do aparato escolar, sob a justificativa liberal de que a educação deveria ser considerada como necessidade social e direito de todos os cidadãos. No entanto, o aparato escolar é controlado pelo Estado e essa dependência estatal terá impacto direto na proposta educacional, tal como expresso a seguir:

Isso de “*educação popular a cargo do Estado*” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para escolas públicas, as condições de capacidade do pessoal docente, as matérias de ensino etc. e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado. [...] e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disso, o que deve ser feito é subtrair a escola de toda influência por parte do governo e da igreja. (MARX, 2002,p.102).

A partir da análise da citação acima, reafirma-se a compreensão de que o Estado burguês, antes de qualquer interesse, segue o interesse do capital. Por isso, longe de garantir uma escola que contribua para a formação do homem, levando em consideração todas as suas dimensões, o Estado tende a transformar a escola em mais um instrumento de perpetuação da lógica da divisão. Desde o princípio, o ensino tornou-se um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, um instrumento para consolidação da hegemonia da classe no poder. Assim, o estado de classe estava diretamente ligado ao ensino de classe.

Para romper com a lógica do ensino de classe ou ensino unilateral, que imprime a cada indivíduo uma função limitada de trabalho, a educação comunista pretende dar aos seus membros oportunidades para desenvolverem todas as aptidões e sentidos, com o intuito de abolir toda a diferença de classe. “Por isso, a sociedade organizada segundo o modelo comunista é incompatível com a existência de classes sociais e oferece diretamente os meios para eliminar tais diferenças de classe” (MARX, 2004). A educação assume, sobremaneira, um caráter social, político e ideológico, e visa formar o homem omnilateral.

A omnilateralidade é o estágio de superação da educação unilateral. Esta reúne todas as determinações negativas: a divisão de classes, a divisão do trabalho, a alienação do homem. A omnilateralidade, por conseguinte, reúne todas as perspectivas positivas, enquanto um modo de restaurar a integralidade do homem e da sociedade. No modo de produção capitalista, “as forças intelectuais da produção só se desenvolvem num sentido, por ficarem inibidas em relação a tudo que não se enquadre em sua unilateralidade” (MARX,2013,p. 416). Pela divisão do trabalho, o trabalhador é rebaixado a uma máquina, torna-se cada vez mais unilateral e dependente. A manufatura deforma o trabalhador monstruosamente, levando-o, artificialmente, a desenvolver habilidades parciais em detrimento de outras capacidades produtivas. Assim, não só o trabalho é dividido, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado em um aparelho automático de um trabalho parcial (MARX, 2013).

A sociedade de classe submete capitalistas e trabalhadores a uma formação unilateral. O homem da classe dominante recebe uma educação restrita e também se torna

alienado, pois é membro de uma classe e não um indivíduo. Mario Alighiero Manacorda considera que

Isso nos dá toda safra de indicação que se apresenta como testemunha de uma investigação sociológica negadora de toda validade positiva da cultura e do modo de educação tradicional, e, naturalmente, nos remete ao fato de que também a classe dominante aparece claramente como uma classe **dominada e alienada** (MANACORDA, 2010, p. 93, grifo nosso).

Sob tal cenário temos uma sociedade dividida e unilateral, onde uma parte encontra-se à vontade na autoalienação, e a outra parte, o proletariado, por sua vez, consciente de sua miséria intelectual e física, é explorado em sua força de trabalho. O homem aparece como coisa, mutilado e dividido, sendo assim descrito por Marx em *O Capital I*: “O próprio homem é visto como coisa, embora uma coisa viva e consciente” (MARX, 1998, p. 238). A divisão do homem implica a divisão das relações na esfera moral e, conseqüentemente, a divisão social que nega a própria realidade humana. “Aquilo que constitui uma vantagem de um indivíduo em relação a outro é, hoje em dia, ao mesmo tempo um produto social. [...] O indivíduo como tal, considerado por si mesmo, é subordinado à divisão do trabalho, que o torna unilateral, deformando-o e determinando-o” (MARX; ENGELS, 2007, p.421).

A eliminação histórica da formação unilateral será possível através da reintegração do homem. Para tanto, é necessária uma práxis educativa, fundada em um modo de ser associativo e coletivo em seu interior e, ao mesmo tempo, unido à sociedade real que o circunda (MANACORDA, 2010). Nesse contexto, irrompe o conceito de educação omnilateral voltada à formação do homem integral. Diante da realidade alienada humana, em que um homem é explorado por outro, e suas capacidades são limitadas por um modelo econômico de exploração e alienação, surge, então, a necessidade de um desenvolvimento total, completo em todos os sentidos.

Todavia, para que o indivíduo se desenvolva de forma omnilateral, é necessária uma totalidade de força produtiva que, por sua vez, só pode ser produzida por indivíduos livremente associados, assim com afirmar Marx: “os indivíduos participam sempre de si mesmo, mas naturalmente, de si mesmo no interior de condições e relações históricas dadas, e não do indivíduo ‘puro’, no sentido dos ideólogos.” (MARX, 2007, p. 64). Cria-se então um nexo de forças entre o desenvolvimento omnilateral do indivíduo e a totalidade de forças produtivas.

Marx lança as bases para se pensar a possibilidade do homem romper os limites de uma formação que o fecha numa experiência limitada, unilateral, propondo atividades mais

elevadas a todos os indivíduos. Trata-se do homem omnilateral que, segundo Marx, alcançará esse patamar, utilizando a articulação trabalho e ensino. Esse novo homem não terá suas relações limitadas nem dilapidadas pelo modo de produção capitalista. A pedagogia marxista trata da reconstrução do homem, o conceito de reconstrução remete à problemática histórica. “A capacidade de desenvolvimento das crianças orienta-se pelo desenvolvimento dos pais e todas essas deformações surgem historicamente [...] e podem, por sua vez, ser suprimidas exatamente do mesmo modo historicamente” (MARX; ENGELS, 2007, p.410).

A reconstrução do homem, na perspectiva omnilateral, não acontecerá no seio da escola capitalista. Faz-se imperiosa uma nova forma de pensar a educação, como afirma Manacorda (2010): “Quanto às implicações pedagógicas que tudo isso comporta, podem expressar-se, em síntese, na afirmação de que, para a **reiteração da omnilateralidade do homem**, se exige a reunificação das estruturas das ciências com as da produção” (p. 100. Grifo nosso). Logo, não se pode esperar que o modelo de escola capitalista possa garantir a formação omnilateral. Na obra *O Capital I*, Marx e Engels expressam a precariedade da educação oferecida aos filhos do proletariado, ao afirmarem que:

Antes da lei fabril emendada, de 1844, não eram raros os certificados de frequência à escola subscritos com cruz por professores ou professoras que não sabiam escrever. Quando se elaborava a lei 1844, os inspetores de fábrica denunciaram a situação lamentável das pretensas escolas, cujos certificados eram obrigados a aceitar como legalmente válidos. Tudo o que conseguiram foi que, a partir de 1844, (...) o mestre-escola tinha de escrever, com seu próprio punho, o número do certificado escolar, subscrivendo-o com seu nome e sobrenome. (MARX; ENGELS, 1998, p. 458).

A omnilateralidade é uma proposta educativa que pretende romper com a divisão do trabalho implementada pelo modo de produção capitalista que transformou o trabalhador em mero acessório e a escola em um meio de alienação (LOMBARDI,2011). A educação omnilateral propõe a formação humana em suas dimensões sociais, históricas, políticas, econômicas, para multiplicidade e dinâmica da sociedade. A sociedade encontra-se em constante movimento dialético, e a educação precisa ser observada a partir desse movimento. A educação marxista busca restaurar o homem em todas as dimensões, visando a uma formação integral, completa, com o intuito de libertar todos os homens da visão unilateral e limitada da educação burguesa.

Cabe ainda destacar que certas concepções, algumas terminologias, certas formas exteriores e secundárias podem até ser transmitidas da escola capitalista para a escola comunista, porém os objetivos da educação, sua organização, seus métodos relativos ao

trabalho, à autodireção, precisam ser rearticulados à luz da nova educação. (PISTRAK, 2000). O caráter ideológico da educação marxista está expresso na obra de Pistrak *Fundamentos da escola do trabalho*, tal como expressa a seguir: “A criança precisa ser educação partindo desse objetivo, armar os alunos para a revolução. Os alunos não devem apenas estudar a realidade atual, é necessário que eles se envolvam com a realidade, sentindo-se parte dela” (PISTRAK,2000,p. 40)

Assim, a escola deixaria de ser arma de alienação social e passaria a ser arma ideológica para a emancipação social. É importante compreender, entretanto, que por mais que a educação marxista tenha um caráter libertário, continua permeada de interesses ideológicos, ainda que não advindos de uma classe. E, mais uma vez, educa-se para um fim, com um propósito previamente estabelecido.

Por fim, salienta-se que a educação omnilateral deve proporcionar um desenvolvimento integral do homem em todas as suas potencialidades. Para tanto, essa educação deve combinar trabalho intelectual com produção material, instrução com exercícios físicos e estes com o trabalho produtivo. Essa medida busca eliminar as diferenças entre trabalho manual e trabalho intelectual, garantindo a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção. A tese pedagógica marxista tem como motivação a necessidade da eliminação da propriedade privada, da divisão do trabalho, da exploração e da unilateralidade do homem, para que possa se recuperar a omnilateralidade.

A educação oferecida pela classe dominante não garante o acesso de todos ao conhecimento científico, cultural, das artes, da filosofia. Há um monopólio do conhecimento, que precisa ser abolido (LOMBARDI, 2011), e essa abolição só se concretizará através de uma nova educação. Com isso, só é possível, na perspectiva marxista, uma formação integral do homem em uma sociedade também integral, ou seja, sem divisão, sem classes.

A essência desses objetivos é a formação de um homem que se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta contra um regime agonizante e por uma nova vida, por um novo regime social em que as classes sociais não existam mais. (PISTRAK, 2000, p.31).

O conceito de omnilateralidade da pedagogia marxista encontra-se diretamente ligado à proposta de formação integral do homem. A educação unilateral proposta pela classe dominante não garante a formação integral do indivíduo, pelo contrário, forma um indivíduo parcial, limitado e alienado. Nesse caso, torna-se necessário restaurar o homem por meio da

educação, não qualquer educação, mas uma educação revolucionária que implique a reintegração da omnilateralidade do homem.

A concepção de educação integral marxista possui um caráter estritamente revolucionário e busca a emancipação humana, exige a superação *status quo*. Como assevera Ivo Tonet (2012, p.23): “É evidente que uma educação voltada para a construção de uma sociedade que tenha por horizonte a emancipação da humanidade [...] deverá encontrar formas profundamente diferentes daquela voltada para a reprodução da sociabilidade regida pelo capital.”

Em uma notória crítica ao modelo de educação capitalista, a concepção de educação integral marxista propõe uma transformação ontoepistemológica da base social, pois o que está em jogo não é apenas a mudança de um modelo educativo por outro, mas sim, que tipo de sociedade se deseja construir (TONET,2012), o que inclui todo um conjunto de concepções a respeito do homem, da sociedade e da História.

Até agora, analisamos duas concepções de educação, o modelo de educação burguesa e a proposta de educação marxista, concepções que se contrapõem de modo evidente. Na primeira, como vimos, temos um processo de formação unilateral; a segunda, por sua vez, apresenta as bases para se pensar uma educação na perspectiva integral à medida que busca formar o homem omnilateral. Entretanto, temos outra concepção de educação, quiçá ainda mais radical na crítica ao modelo educacional burguês, a educação anarquista. Analisaremos a seguir as bases da concepção anarquista de educação.

3.2.Educação integral e anarquismo

A reflexão sobre educação integral necessariamente deve abordar a influência do anarquismo, visto que a educação tem um papel central no projeto social e político desse movimento. (GALLO, 2012). Os pensadores anarquistas estabeleceram bases políticas e ideológicas para a E.I tendo em vista os ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia. Tendo como base tais pressupostos, iremos analisar a concepção de educação integral presente no anarquismo.

O anarquismo é um movimento político e social moderno que surgiu na Europa em meados do século XVII e início de século XX. Pierre-Joseph Proudhon, pensador político francês foi o primeiro a se descrever como um anarquista, sendo considerado como fundador da teoria anarquista moderna. Outros anarquistas que merecem destaque são: Mikhail Bakunin, Faure, Paul Robin e Piotr Kropotkin. As ideias anarquistas predominaram no

movimento operário socialista francês, tendo essa influência se estendido pela Europa chegando até a América Latina. Os anarquistas eram críticos da ideologia liberal do Estado, mas também teceram críticas ao projeto do comunismo, no que se refere à manutenção do Estado. Os comunistas pregavam a tomada de poder, não o seu fim (SIMÕES, 1999). Já os anarquistas defendem o fim do Estado e de toda forma de poder e dominação.

Entretanto, anarquistas e comunistas têm em comum a crítica que fazem à divisão de classe, à exploração e à alienação do trabalhador pela classe dominante. O ponto de convergência entre essas correntes fica evidente no trecho da obra de Bakunin, *O sistema Capitalista*, em que o autor cita Karl Marx para endossar a crítica à pseudoliberalidade do trabalhador na sociedade capitalista:

O Sr. Karl Marx, o ilustre líder do comunismo alemão, observou devidamente, em seu grande trabalho *Das Kapital*[2], que se o contrato feito livremente entre os fornecedores de dinheiro – em forma de salários – e os fornecedores de seu próprio trabalho – ou seja, entre o empregador e os trabalhadores – fosse finalizado não apenas com um termo definitivo e limitado, mas com a vida de uma pessoa, ele constituiria a verdadeira escravidão. Finalizado com apenas um termo, e reservando ao trabalhador o direito de livrar-se de seu empregador, o contrato constituiria um tipo de servidão transitória e voluntária. [...] O trabalhador sempre tem o direito de deixar seu empregador, mas será que ele tem recursos para tanto? E, se ele o abandona, será para levar uma vida livre, para qual ele não terá qualquer senhor senão si mesmo? Não, ele o faz para vender-se a outro empregador. [...]. Assim, a liberdade do trabalhador, **tão exaltada pelos economistas, juristas e republicanos burgueses**, é apenas uma liberdade teórica, sem quaisquer meios de realizar-se, e, conseqüentemente, é apenas uma liberdade fictícia, uma absoluta mentira. (BAKUNIN, 2007.p.10,grifo nosso).

Podemos então inferir que comunistas e anarquistas possuem um *inimigo comum*, porém dispõem de armas diferentes para combatê-lo. Não é nosso objetivo, entretanto, analisar todas as similitudes e antagonismos entre as duas correntes, mas sim compreender a proposta de educação integral desenvolvida pelo anarquismo, tal como a reflexão já realizada no capítulo acima sobre a educação integral marxista.

A educação é um dos temas centrais do movimento anarquista. O elo entre educação e o plano de mudanças sociais anarquistas conferiu uma peculiaridade ao pensamento político e social da época. Podemos destacar os três grandes temas desenvolvidos pelo movimento: a) o questionamento da ordem social; b) o projeto de uma nova ordem social; e c) o processo capaz de fundar essa nova ordem. (MORIYÓN, 1986). Para realizar essa mudança, a educação assume uma posição estratégica. O último tema - o processo para fundar essa nova ordem - coloca a educação, tanto no campo da teoria quanto da prática, em uma importante posição no processo da revolução social.

Os anarquistas pensaram a educação de maneira ampla, concebendo não apenas a educação escolar, mas os múltiplos processos formativos das crianças e dos adultos trabalhadores, porém a centralidade da educação encontrava-se na escola. Eles buscavam, através da educação, construir uma nova moralidade e uma nova mentalidade, no sentido de libertar o homem das garras do autoritarismo. Era imprescindível suprir o Estado e com ele todas as formas de autoritarismo (GALLO, 2012).

Um dos pilares do anarquismo é o conceito de liberdade: para Bakunin uma sociedade justa é uma sociedade livre. A educação anarquista, também chamada de educação libertária ou pedagogia libertária, tem na liberdade o princípio básico da vivência social. Todavia, o termo liberdade permite inúmeras interpretações. O movimento iluminista, por exemplo, com base no pensamento do filósofo francês Jean-Jacques Rousseau, reflete sobre a liberdade como uma característica natural do homem, cabendo ao Estado garantir a liberdade individual. Esse conceito dará origem ao liberalismo e, séculos depois, ao neoliberalismo. Contudo, o conceito de liberdade dos socialistas anarquistas pauta-se em outros princípios. Para Bakunin a liberdade é o ponto de chegada do homem e não o ponto de partida, como acreditava Rousseau. Nas palavras de Silvio Gallo (2002), a liberdade para os anarquistas era um processo: o homem vai pouco a pouco caminhando para a conquista da liberdade.

Na aurora da humanidade, estando o homem ainda inconsciente de si, ele não era mais do que uma marionete nas mãos das forças naturais. Sua vida regia-se pelo princípio da necessidade, fazia aquilo que era necessário para garantir a sobrevivência, vivia sob o jugo da fatalidade. Com o processo cultural e o desenvolvimento da civilização, o homem vai aos poucos se libertando das fatalidades naturais, construindo seu mundo e conquistando a liberdade. (GALLO, in CAVALIERE, 2002, p. 17).

A liberdade, na vertente anarquista, possui um caráter coletivo. A liberdade do homem não é individual é um fato coletivo. Tal caráter de coletividade é expresso na seguinte afirmação: “A liberdade do outro eleva a minha ao infinito” (BAKUNIN, s/d). Nesse sentido, a educação também será pautada na ideia de liberdade. A educação libertária anarquista tem o objetivo de conseguir que as crianças sejam donas de suas próprias vidas e não se deixem oprimir nem explorar; as crianças devem ser educadas a fim de que não tenham confiança cega, nem no professor, tampouco devam obediência às autoridades sociais (MORIYÓN, 1989). Cabe salientar que os anarquistas não são contra a organização social, só contestam a forma autoritária como funciona essa organização.

A pedagogia anarquista, como todos os movimentos modernos, sofre influência das revoluções que ocorreram no século XVIII e que provocaram modificações na ordem

política, econômica e social mundial. A Revolução Francesa e o movimento iluminista são exemplos de fenômenos que modificaram de forma decisiva o modo de ver e pensar a sociedade. Características como a ênfase na razão, os princípios da liberdade, igualdade, fraternidade e a defesa de educação, que afloram na gênese da modernidade, serão defendidas durante toda a modernidade. Herdeiros da paixão pedagógica da ilustração, os anarquistas mantiveram a crença de que a educação era uma peça fundamental para libertar os indivíduos e para estabelecer a mudança social. Essas mudanças em direção à construção de uma nova ordem social não aconteceriam do dia para noite, mas sim, como resultado de um longo processo pedagógico.

Os anarquistas pretendiam formar pessoas capazes de decidir por si mesmas, capazes de sair da opressão e não voltar a cair nela. Comungavam, dessa forma, do entendimento de que era necessário educar as crianças desde pequenas, fomentando o desenvolvimento do senso crítico, da autonomia pessoal. Depreende-se, então, que o antiautoritarismo é uma marca da pedagogia anarquista que se contrapõe à obediência às autoridades previamente estabelecidas; a única autoridade a ser respeitada será o espírito coletivo e público.

A única autoridade grande e todo poderosa e ao mesmo tempo natural e racional, a única que nós podemos respeitar, será a do espírito coletivo e público de uma sociedade fundada na igualdade, na solidariedade, assim como na liberdade e no respeito humano e mútuo de todos os seus membros. Sim, eis uma autoridade nada divina, totalmente humana (BAKUNIN, In MORIYÓN, 1989,p.18)

A opção pelo antiautoritarismo incita divergências entre os pedagogos anarquistas. Os mais radicais insistem no fato de que não se deve impor absolutamente nada às crianças, que estas devem crescer seguindo seus próprios interesses e opções sociais, mesmo correndo o risco de que sejam contrárias ao próprio ideal libertário anarquista; outros concebem a educação antiautoritária como um processo, sendo necessário fomentar nas crianças o espírito revolucionário, ensinando-as a enfrentar o sistema social injusto em que vivem. A polêmica foi importante na Espanha, porque colocou frente a frente Ricardo Mella, partidário da primeira opção, e Ferrer i Guardia, partidário da segunda opção. Essa polêmica influenciou sobremaneira as práticas de educação anarquistas que se desenvolveram neste período.

A escola de Yasnaia Poliana era tão radical e inovadora como a de Robin ou Faure e, inclusive, superava-as na aceitação até as últimas consequências da liberdade das crianças, pois na sua escola não eram obrigatórios, nem

horários, nem assistência às aulas, nem programas e nem normas disciplinares. Somente o movimento pedagógico das comunidades escolares de Hamburgo, desenvolvido durante a república de Weimar, chega a conclusões tão radicais e aplica-os na prática (MORIYÓN, 1989,p. 19).

Em um ponto os dois grupos anarquistas concordam: na crítica de que a escola submetia as crianças e não as educava de maneira libertadora. As ideias de liberdade defendidas por esses revolucionários estavam pautadas na obra de Bakunin, que defendia que o único caminho para liberdade é a liberdade. Assim afirma: “Só serei verdadeiramente livre quando todos que me cercam, homens e mulheres, forem igualmente livres” (BAKUNIN, s/d, p. 22). Para tanto, era necessário garantir a esses homens e mulheres uma educação libertária. Os pedagogos anarquistas mantêm como ponto de convergência a educação para liberdade. Essa prerrogativa fica evidente na seguinte citação:

Assim, o primeiro dia de vida escolar - a escola deve receber as crianças que mal começaram a balbuciar - deve ser o de maior autoridade e de ausência quase total de liberdade, porém o último dia será o de maior liberdade e o de abolição absoluta de todo vestígio do princípio da autoridade (MORIYÓN, 1989, p.18)

Com base nas reflexões aqui desenvolvidas, depreende-se que, na concepção anarquista, a educação e a instrução são fundamentais para a conquista da liberdade. Daí a importância primordial que os teóricos desse movimento deram à educação. Durante meados de século XIX e nas primeiras décadas do século seguinte, consolidou-se a perspectiva libertária de educação, que se efetiva através do conceito de educação integral. A educação integral anarquista baseia-se na igualdade entre os indivíduos e no direito de que todos podem desenvolver suas potencialidades. Em uma sociedade desigual onde nem todos podem desenvolver-se plenamente, a educação integral deve assumir necessariamente uma postura de transformação e não de manutenção dessa lógica.

O conceito de educação integral foi se delineando dentro da teoria dos anarquistas Proudhon e Bakunin, dentre outros, e consolidou-se na primeira experiência de educação integral de Paul Robin no Orfanato de Prévost, em Cempuis. A educação integral anarquista surge como um caminho para a superação da lógica burguesa, um passo para a transformação social, pois pretende educar o homem fora da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, buscando desenvolver as capacidades intelectuais, físicas e ainda desenvolver uma educação moral, igual para todos, uma educação para a vivência da liberdade social. A educação libertária tem seu grande pilar na educação integral. É necessário que todos tenham a mesma educação e que ela forme o homem por inteiro. É necessário garantir a liberdade a

igualdade e fraternidade social. Para isso é fundamental instruir as pessoas para que elas estejam preparadas para pensar e decidir por si (MORIYÓN, 1989).

Proudhon, anarquista francês, chamou a atenção para a necessidade de eliminar as diferenças entre o trabalho braçal e o trabalho intelectual. Ele criticava duramente o excesso de especialização que levava as pessoas a desenvolverem atividades fragmentadas e mecânicas, pois isso significava um empobrecimento do desenvolvimento pessoal. O objetivo da educação integral anarquista era o contrário, deveria ser capaz de formar pessoas inteligentes com uma visão completa e aberta da realidade (GALLO, 2002). O anarquista francês critica a educação desenvolvida pela sociedade capitalista, tendo em vista que em uma sociedade hierarquizada é evidente que o ideal de educação pretendida é uma educação hierarquizada. A classe dominante receberá através da educação os meios e o conhecimento indispensáveis para controlar toda produção e consumo; a classe operária, por sua vez, recebe apenas a instrução necessária para desempenhar suas tarefas, sempre numa posição de submissão, opressão.

A educação burguesa pretende manter através da educação a ignorância das classes dominadas para que estas não tenham consciência dos seus direitos à liberdade e à igualdade. A existência de educação desigual não tem outro objetivo senão o de manter as desigualdades entre as classes sociais. Contra essa desigualdade, os anarquistas propõem o ensino integral que se estende a toda a sociedade. Porém não basta garantir o ensino a todos, é fundamental que esse ensino não perpetue a dualidade entre trabalho manual e intelectual. A educação integral anarquista defende uma concepção de educação que prima por uma sociedade onde todos sejam trabalhadores instruídos.

A existência de uma educação desigual não tem outro objetivo senão o de perpetuar as desigualdades já recebidas em virtude da classe social à qual se pertence. Enquanto uns recebem uma maior e melhor instrução, os filhos da burguesia, outros, os velhos, os camponeses e os operários recebem uma educação insuficiente e incompleta. (MORIYÓN, 1989, p.22).

A educação integral anarquista tem como objetivo destruir a ideologia social e ensinar para a liberdade, para a autonomia, buscando fazer a revolução através da educação. “A partir do momento que educamos para liberdade e igualdade, numa sociedade de exploração e desigualdade já estamos fazendo a revolução” (GALLO, *in* CAVALIÈRE, 2002, p.27), uma revolução das ideias, mudando a consciência e contribuindo para que homens e mulheres possam ver o mundo de maneira diferente, sendo importante que todos dominem todos os conhecimentos disponíveis. O saber não pode ser instrumento de

poder. Para que essa mudança possa ocorrer é preciso que o conhecimento esteja acessível a todos de forma livre e democrática.

Defensores de uma nova estrutura social, que significa uma forma de vida diferente, os anarquistas entendiam a escola como uma comunidade organizada sobre os valores de uma sociedade libertária. Igualdade, fraternidade e solidariedade deveriam ser os pilares da escola. E todas as relações travadas no seio escolar deveriam ser pautadas nesses princípios, o que incluía relação entre professor e aluno. Para tanto, a formação integral procurava articular a educação física, a educação intelectual e educação moral. A educação moral tem papel de destaque na pedagogia anarquista, tal como afirma Silvio Gallo, (2002, p.178): “Para dizer de forma justa, a intenção com a educação moral era a de criar, na prática das relações cotidianas, uma nova moralidade, que privilegiasse o exercício da liberdade e da solidariedade, além do respeito e da igualdade.

Fica evidenciado, portanto, que este era um modelo de educação integral que pretendia formar uma nova moralidade, pautada nos princípios anarquistas, levando os homens a aprenderem a viver de modo justo, livre e fraterno. “É necessário, moralizar acima de tudo, a própria sociedade” (BAKUNIN, s/d, p.20). Tanto a educação física quanto a intelectual tinha por finalidade a construção de uma nova moralidade. O caráter revolucionário da educação anarquista pode ser observado neste ponto. A revolução nas ideias ocorreria concomitante à revolução social, visto que a educação, sob o prisma anarquista, não prepara para a revolução, pois a educação é um aspecto da própria revolução.

Na segunda metade do século XIX, quem melhor definiu o conceito de educação integral foi Bakunin que defendia a articulação entre trabalho manual e trabalho intelectual como possibilidade de superar a alienação. Ao tratar o homem como produto social, Bakunin assume uma perspectiva dialética, na qual aquilo que é humano comporta tanto características *a priori* como características resultante de escolhas e atos *a posteriori*, tornando o conceito de educação integral muito mais complexo (GALLO, 2002). O pedagogo e jornalista Paul Robin, por sua vez, desenvolveu na prática o conceito de educação integral anarquista durante os anos em que foi diretor do Orfanato de Prévost entre 1880 e 1894. Para melhor compreensão do conceito de educação integral anarquista, recorreremos à teoria desses dois pensadores anarquistas: o russo Bakunin e o francês Robin.

3.2.1 Mikhail Bakunin: igualdade como ponto de partida

Mikhail Bakunin (1814-1876), filho de um proprietário de terra na Rússia, desistiu da carreira militar para estudar Filosofia na Alemanha. Fez parte dos “jovens hegelianos.” Sempre se mostrou perplexo com a situação de injustiça e opressão social reinante na Europa. Dedicou-se à construção, à implementação do socialismo e à luta pela transformação social. Participou de revoltas e disseminou ideias socialistas entre os operários, tendo sido preso várias vezes, sempre conseguindo fugir da prisão. Não era muito adepto de métodos. Seus escritos são, na maioria, artigos em jornais e revistas, cartas, panfletos e suas obras quase todas estão incompletas, entretanto essas condições não diminuíram a profundidade de suas reflexões

Para o anarquista russo a educação tem um papel imprescindível na luta contra a injustiça social, é uma arma indispensável para disseminar e consolidar as ideias da Revolução. No seu entendimento, era necessário conscientizar as massas, através da educação, não só por meio da escola formal, mas também pela educação informal, através de textos publicados em jornais, revistas, palestras e debates. Para ele a educação é um processo complexo que tem a escola como espaço fundamental, mas não o único. Fala ostensivamente da educação libertária para as crianças, contudo não descarta o ensino da classe trabalhadora. É preciso educar os trabalhadores para a liberdade, retirando deles os preceitos impregnados pela educação burguesa. Não se trata de mandar as massas para escola, pois essa instituição não se encontra preparada para tal fim. É necessário construir espaços alternativos onde se possam difundir os conhecimentos que foram negados a essa parcela da população. Nessas “academias populares” o saber não pode ser instrumento de poder, e o princípio da autoridade deve ser abolido; as atividades pedagógicas devem ter por base um ensinamento mútuo, um ato de fraternidade intelectual entre a juventude instruída e o povo.

Através de uma postura crítica e revolucionária, Bakunin denunciava a educação burguesa que tinha como objetivo perpetuar a estrutura de classe e as injustiças sociais. “Todas as invenções da inteligência, todas as grandes aplicações da ciência à indústria, ao comércio e geralmente à vida social, até hoje, só tem servido às classes privilegiadas, assim como ao poder dos Estados, esses protetores eternos de toda iniquidade política e social.” (BAKUNIN, in MORIYÓN,1989,p.37). Cabe ressaltar a tentativa burguesa de *naturalizar* as desigualdades, atribuindo o fracasso ou o sucesso dos homens no mundo do trabalho exclusivamente ao seu desempenho. Logo, a sociedade é desigual, pois os homens possuem

uma natureza desigual. Sob tal lógica o homem é rico porque teve aptidão para aproveitar as oportunidades que lhe apareceram; outro é miserável porque suas características naturais assim o determinaram. Para Bakunin o homem é produto social. Ele reconhece a existência de características naturais. Como observa Silvio Gallo: “As características naturais não podem ser transformadas, mas devem ser plenamente conhecidas, através da ciência, para que possam ser dominadas” (GALLO, 1995, p. 71), porém, as características naturais por si não determinam o homem.

O pressuposto de que o homem é um produto social, visa negar a teoria burguesa da desigualdade natural. Com isso Bakunin lança um olhar diferenciado para o conceito de desigualdade: esta não deve ser entendida como condição apriorística do homem, mas como fruto de interesses sociais. Afirma ainda que **a igualdade é ponto de partida** para a justiça social.

Quando houver *igualdade do ponto de partida* para todos os homens da terra, somente então - ressalvada, sem embargo, os direitos superiores da solidariedade, que são e serão sempre o maior produto de todas as coisas sociais: inteligência humana e bens materiais - se poderá dizer, com muito mais razão que hoje, que todo indivíduo é filho de suas obras (BAKUNIN, in MORIYÓN, 1989, p. 41).

Para que as capacidades individuais floresçam é necessário que todos os privilégios, tanto econômicos como políticos, sejam eliminados, ou seja, que todas as classes sociais sejam abolidas e, ainda, que desapareça a propriedade privada e o direito de herança. Em *O conceito de Liberdade*, Bakunin apresenta o seguinte argumento sobre o fim do direito de herança: “Será preciso mostrar como o direito de herança origina todos os privilégios econômicos políticos e sociais? É evidente que a diferença de classes só se mantém por ele!” (BAKUNIN, s/d, p.29). O anarquista não descarta, entretanto, a existência de diferenças de grau e de energia entre as pessoas, já que essas diferenças sempre existiram e devem ser entendidas como causas da solidariedade social. Graças a elas a humanidade forma um grupo de pessoas onde uma complementa a outra.

Quanto às diferenças de talentos entre as pessoas, Bakunin assim se posiciona: “Quanto aos homens de talentos, tem-se que observar em primeiro lugar que, feliz ou infelizmente, como se queira, elas apareceram na história com raras exceções a todas as regras conhecidas, e as exceções não se organizam” (BAKUNIN, in MORIYÓN, 1989, p.42). Chega ainda a afirmar que esses talentos não se manifestam em crianças ou na adolescência. Dessa forma, não cabe ao professor determinar qual carreira o educando deverá seguir, devendo somente garantir aos seus alunos uma educação para além das diferenças, contribuindo para

uma educação e um ensino absolutamente igual. Temos então a compreensão da educação como um mecanismo de garantia da igualdade entre os seres, ou seja, a igualdade como ponto de partida.

É, portanto, a partir do princípio de igualdade, que Bakunin desenvolve o conceito de educação, a qual deve ser igual para todos e, por conseguinte, integral. É preciso preparar a criança de ambos os sexos tanto para a vida teórica como para o trabalho, a fim de que todos possam igualmente tornar-se homens e mulheres completos e livres. Apenas o homem completo em sua humanidade pode alcançar a liberdade. A educação integral anarquista não tem como escapar da liberdade, pois ao formar o homem completo, a liberdade será o seu destino. (GALLO, 1995). A liberdade é ponto de chegada da educação, é resultado da construção social.

Para Bakunin a educação integral assume um caráter de educação para a liberdade. Nesse sentido, a educação é compreendida como processo que acompanha o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual da criança, levando-a a um desenvolvimento social com vistas para a conquista da liberdade. Na obra *Deus e o Estado*, Bakunin afirma que a educação anarquista deve tornar a liberdade com um fim, não como meio.

Toda educação racional nada mais é, no fundo, do que a imolação progressiva da autoridade em proveito da liberdade, onde esta educação tem como objetivo final formar homens livres, cheios de respeito e de amor pela liberdade alheia. Assim, o primeiro dia da vida escolar, se a escola aceita as crianças na primeira infância, quando elas mal começam a balbuciar algumas palavras, deve ser o de maior autoridade e de uma ausência quase completa de liberdade; mas seu último dia deve ser o de **maior liberdade** e de abolição absoluta de qualquer vestígio do princípio animal ou divino da autoridade (BAKUNIN, 1882, p.40)

Uma educação libertária é então uma educação em que na própria atividade pedagógica os alunos e os professores são iniciados num gradativo processo de convivência livre e autêntica. No entanto, para que uma pessoa possa assumir a liberdade é importante que ela se conheça por inteiro, descubra-se como um corpo, como uma consciência, como um ser social integralmente articulado. Por essa razão, a educação libertária proposta por Bakunin deve ser também uma **educação integral**, em que o homem se reconheça em todas as suas facetas e características. Esse é, portanto, o ponto principal da proposta de educação integral anarquista. O ponto de partida para a educação é a igualdade; a finalidade da educação é a liberdade e, para garantir esse processo, há necessidade de uma proposta sólida de educação

integral. Assim sendo, é fundamental que todos sejam tratados como iguais e, através da educação integral, alcancem a liberdade.

Notamos que o conceito de educação integral anarquista apresenta um caráter inovador, pois se fundamenta numa reestruturação do conceito de igualdade, liberdade e autoridade. Nesse sentido, cabe-nos agora analisar a experiência de Paul Robin no Orfanato de Prévost, em Cempuis (França), para melhor compreendermos o conceito de educação integral anarquista.

3.2.2 Paul Robin: princípios da educação integral

Paul Robin, pedagogo anarquista, tem um importante papel na consolidação do conceito de educação integral anarquista. Podemos considerar Robin como o primeiro a conseguir na prática desenvolver sua proposta de educação integral. Pedagogo, professor, conhecia a fundo a educação libertária, suas teorias e sua prática na pedagogia. Entre 1861 e 1864 foi professor da rede pública ensinando Matemática e Ciências no Liceu de Brest, mas sempre inconformado com a aridez do ensino oferecido. Robin acreditava que deveria educar integralmente seus alunos e que o aprendizado dava-se na vida, no campo, na cidade e não apenas na sala de aula. “Se a educação de cada homem tivesse por base não uma porção restrita dos conhecimentos humanos, mas a sua totalidade, veríamos desaparecer as funestas divergências sobre os grandes problemas de princípio, que atrasam de forma considerável o progresso da humanidade”(ROBIN, apud MORIYÒN, 1989, p.91).

Nesse sentido, organizava passeios com seus alunos, estimulando o estudo da Botânica, da Astronomia e da Geologia. Fazia visitas aos artesãos nas fábricas e ainda incentivava o ensino da Música. Porém, a forma de ensino laico e crítico proposta por Robin não foi bem aceita pela comunidade, pois além do seu pensamento político, não respeitava os programas e fomentava protestos entre alunos. Desiludido com o burocracismo do ensino público e pressionado pelos seus superiores pede demissão. Em Bruxelas, aproxima-se dos socialistas. Após desempenhar diversas tarefas durante seu exílio em Londres, Robin, finalmente, realiza seu sonho de colocar em prática as teorias da educação integral. (GALLO, 1995).

Em 1880 foi nomeado como diretor do Orfanato de Prévost, em Cempuis, na França. O pedagogo dirigiu o orfanato por quatorze anos, de forma revolucionária e original, garantindo um “ninho” de liberdade em meio a uma educação castradora e tradicional. A queda de Robin da direção do orfanato, em 1894, deu-se após uma intensa campanha da

imprensa, liderada pelos católicos, contra a educação mista oferecida pelo orfanato, pois a prática educativa não separava a educação por gênero, meninos e meninas eram educados conjuntamente. Robin foi, portanto, muito mais professor que teórico da educação, visto que, em vez de realizar a sistematização de seu pensamento em grandes obras, escreveu apenas pequenos artigos para revistas e poucos folhetos.

A educação integral proposta por ele é resultado do processo de evolução de diversos educadores que levantaram a questão, torceram ideias amadurecidas em pleno século XIX e que foram sistematizadas em uma teoria orgânica. Assim, a ideia moderna de educação integral anarquista nasceu de um profundo sentimento 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. Estas últimas palavras definem a Educação integral” (ROBIN, in MARIYÒN, 1989, p.88). Robin defende a necessidade de uma educação política, baseada no direito de todos à liberdade. O socialista libertário vê no homem alienado um dos pilares da sociedade de exploração e enxerga na educação o caminho para superar a alienação. A educação integral é o caminho para esta superação e, por conseguinte, um passo para a transformação social, pois pretende educar o homem sem separar o trabalho manual do intelectual, desenvolvendo a capacidade física e intelectual do indivíduo. É uma educação integral que pretende formar para a vida social, uma educação moral, uma educação para a liberdade.

Há na proposta de Robin um caráter notoriamente emancipador, com base na ideia de liberdade defendida pelo anarquismo, ou seja, uma liberdade individual em meio à liberdade de todos, uma liberdade social. Aqui cabe destacarmos a base libertária da educação anarquista a partir de Bakunin: “Não se pode esquecer as palavras de Voltaire: ‘Existe alguém que tem mais inteligência do que os maiores gênios, este alguém é *todo mundo*’. Trata-se, portanto, de organizar este todo mundo com a maior liberdade” (BAKUNIN, in MARIYÒN, 1989, p.42). A liberdade é coletiva. A educação anarquista reforça, na teoria orgânica de Robin, o princípio social e moral do anarquismo, presente na proposta de educação integral.

Uma das primeiras conclusões de Robin sobre a educação integral é que ela deve cuidar do homem em dois aspectos: enquanto indivíduo e enquanto ser social. “Todo homem deve ser considerado sob dois pontos de vista: como ser isolado, independente, completo por si só, e como membro da coletividade. Nenhuma dessas duas maneiras de considerá-lo pode ser sacrificada pela outra” (ROBIN, in MORIYÓN, 1989, p.89). Por conseguinte, como ser

distinto e completo ele tem o direito de desenvolver todas as faculdades como membro participante da coletividade. Partindo desse princípio, a educação integral deve ser igualitária e integral para todos, superando as desigualdades sociais. O primado da justiça é o ponto inicial da educação integral. “Em nome da justiça, queremos para todos uma educação completa, integral” (ROBIN, in MORIYÓN, 1989, p. 89).

Outro ponto de destaque diz respeito à especialização do conhecimento. Segundo o pedagogo anarquista, o ensino da época era baseado em conhecimentos estanques, fechados dentro de suas especialidades, o que levava as pessoas a viverem em um mundo restrito. Tal fragmentação do conhecimento era reflexo da fragmentação do próprio sistema capitalista, da exacerbação do individualismo, do olhar reducionista diante da realidade. “Se a educação de cada homem tivesse por base não uma porção restrita dos conhecimentos humanos, mas sua totalidade, veríamos desaparecer as funestas divergências sobre os grandes problemas de princípios, que atrasam de forma considerável o progresso da humanidade” (ROBIN, in MORIYÓN, 1989, p. 89-90). Desse modo, Robin afirma que a educação integral deve levar a todos as bases dos conhecimentos gerais. Entretanto, a sociedade de dominação, marcada pela hierarquização, priva as pessoas de qualquer desenvolvimento múltiplo e, o que é ainda mais grave, dificulta ou até impossibilita qualquer tentativa de aprimoramento das habilidades pessoais.

Nesse contexto, a educação integral vai procurar garantir condições para que cada pessoa, cada criança, descubra e desenvolva suas próprias habilidades, podendo “especializar-se” em algumas, sem, no entanto, esquecer-se das demais (GALLO, 1995). É necessário que a escola forneça uma base de educação geral a todos, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de todas as suas inclinações. Ora, para a educação libertária ninguém pode ser feliz se seu desenvolvimento se constrói apenas em facetas, relegando os demais conhecimentos. A educação busca um desenvolvimento harmonioso da pessoa, um desenvolvimento físico e mental.

Um grande atleta que não tenha o domínio sobre um mínimo conhecimento teórico do mundo e de si mesmo é um ser incompleto, mutilado, que não pode ser feliz, pois vive na ignorância; por outro lado, um intelectual, um cientista com grandes contribuições e descobertas, mas que não cuida do seu corpo, também não será uma pessoa feliz, por ser incompleto, pois a felicidade necessita ser vivida plenamente, em corpo e espírito (GALLO, p. 97, 1995).

A educação para mente e corpo ou corpo e espírito já estava presente na Paideia Platônica, pois, como visto anteriormente, existia entre os gregos a preocupação com uma

educação completa que levasse o homem ao pleno desenvolvimento. Essa prerrogativa já presente nos antigos é retomada na modernidade em quase todas as propostas de educação integral e, na perspectiva anarquista, ela surge imbricada no conceito de *inteireza*, ou seja, a educação deve reconhecer a multiplicidade do ser humano, compreendendo-o como um todo orgânico, constituído de várias facetas que se completam, buscando assim, educá-lo levando em conta todos os aspectos que formam o ser humano por inteiro. A educação não deve ser apenas intelectual, mas também física. Paul Robin acredita que a educação integral precisa resgatar a totalidade harmônica do homem, dando-lhe condições para a conquista da felicidade e, socialmente, para a construção de uma sociedade mais justa.

Outro aspecto a ser destacado no modelo de educação integral é a divisão da prática educativa em duas fases distintas, as quais estão relacionadas à idade e ao nível de conhecimento da criança. A primeira fase é o período da infância, uma fase mais prática, a primeira explosão; a segunda, a da adolescência é uma fase mais teórica, obedecendo a ordenamentos mais racionais. Porém no plano da educação integral “é necessário estabelecer várias divisões cujos limites, não são absolutos, mas cômodos para uma exposição teórica” (ROBIN, in MORIYÓN, 1989, p. 91). Assim, na primeira fase, a criança deve ser tratada como um ser mais isolado, trabalhando-se nela os conhecimentos específicos e individualizados, para só depois passar a percebê-la como ser social ligado a uma comunidade, aprofundando-se os conhecimentos básicos adquiridos na fase anterior.

Robin estabelece que a educação integral tenha como primeira divisão *o saber e o fazer*, ou seja, a criança só pode dar início à aprendizagem dos ofícios após ter uma base de conhecimentos que componha uma interpretação do mundo. Não há supervalorização de uma fase sobre outra, as duas fases são fundamentais para o desenvolvimento integral do homem. De uma boa educação na primeira infância depende todo o processo de formação da pessoa. Consciente da importância da educação na primeira infância, Robin busca entender como a criança aprende a fixar suas primeiras impressões sobre os conhecimentos, para assim poder estabelecer uma metodologia de ensino que respeite a forma de apreensão da própria criança. Com isso, não pretende fechar o interesse da criança pelo saber, mas sim, aguçá-lo cada vez mais sua curiosidade.

A primeira fase da educação é inteiramente espontânea e o acúmulo de conhecimento se faz completamente ao acaso. Quando os fatos são adquiridos são bem numerosos, a criança sente necessidade de recomeçar e de completar o seu estudo na ordem racional. É neste momento que nos parece justo estabelecer com Comte, por volta dos doze anos, o começo do ensino dogmático. [...] Em resumo, nova divisão da educação em período

espontâneo e período dogmático. (ROBIN, in MORIYÓN, 1989, p.91-92).

A primeira fase deve ser necessariamente espontânea e aleatória, porém o pedagogo anarquista reconhece a dificuldade de organizar um processo pedagógico baseado na espontaneidade e nos fatos aleatórios (GALLO, 1995). Como planejar o imprevisível? Essa é uma grande questão para Robin, no entanto uma educação que se propõe revolucionária precisa saber lidar com a complexidade do seu método. Assim, o pedagogo constitui uma série de considerações que não devem ser vistas de forma absoluta ou acrítica. A primeira fase trata de suscitar práticas nas crianças, para estimular sua curiosidade, pelos conhecimentos práticos e teóricos, fornecendo bases para que ela possa trabalhar uma educação moral, ou prática de uma convivência libertária.

O pedagogo anarquista faz severas críticas à metodologia de ensino tradicional que enchia a criança de preconceitos, o que a impossibilitava de desenvolver os princípios da liberdade. A criança era educada por preconceitos, não gozava de uma educação para a liberdade a que tem direito. Assim é que ele propõe um recomeço desprezando tudo o que conduz à prisão e ao cerceamento da liberdade. A educação tradicional sempre está vinculada a uma série de preconceitos e dogmas, permitindo que a criança tenha uma visão de mundo viciada, limitada, pois os próprios professores foram formados atrás desses preconceitos e dogmas. Para romper com esse círculo vicioso faz-se imprescindível, segundo os anarquistas, destruir todos os velhos dogmas e construir sobre as ruínas uma nova percepção de mundo.

Até aqui, durante a primeira parte da vida, a criança esteve sempre entregue às pessoas mais ignorantes e mais cheias de preconceitos. Grande número de trabalhos que tem enchido as livrarias não é mais do que o relato lúgubre das torturas que sem escrúpulos se infligiu à inteligência dos jovens. Há de se fazer quase tudo de novo, desprezando todas as metafísicas e baseando-se sem reservas nos princípios da liberdade da criança. (ROBIN, in MORIYÓN, 1989, p.92).

Ainda no que diz respeito à primeira fase da educação, nada deve ser imposto, mas o educador deve perceber os interesses dos alunos e, espontaneamente, acompanhar o desenvolvimento próprio das crianças. Como já afirmamos, um dos princípios da educação integral anarquista é o individualismo e a coletividade. Assim é que, mesmo na primeira fase da educação, esse princípio já se faz presente. Ao se respeitar “o desenvolvimento próprio das crianças, ao mesmo tempo, se promove uma abertura cada vez maior da individualidade para a coletividade, para a solidariedade e para a realização das tarefas em grupo” (GALLO,

1995, p.103). Nesse sentido, o fim da primeira fase tem como marca o instante em que as crianças já conseguem uma elaboração lógica do conhecimento, com uma capacidade mínima de abstração.

A segunda fase da educação integral de Robin denomina-se dogmática. Este segundo período se caracteriza pela sistematização do conhecimento adquirido na fase anterior. Segundo Robin, é uma etapa mais fácil que a anterior, pois os adolescentes já estão preparados para elaborar questões lógicas, semelhantes aos adultos. Nesta fase ocorre o ensino das ciências positivas: Matemática, Astronomia, Física e Química. Robin alerta que o ensino das ciências positivas aos doze anos não se trata de uma especialização, mas a aplicação dessas ciências a uma atividade mais prática. Como observamos até agora, a educação integral trabalha muito mais com o conhecimento generalizante do que com conhecimentos específicos, isto é, nega o pensamento compartimentalizado e uma visão de mundo particularizada que faz o recorte do real e não garante uma visão de conjunto.

Nesse período, a criança deve aprender sobre diversos ofícios, para que possa fazer a escolha consciente do ofício que pretende seguir. Os alunos devem reservar algumas horas para certo número de profissões para que possam escolher com liberdade à qual irão se dedicar. “O aluno deverá reservar certo número de horas ao conhecimento profundo de um pequeno número de profissões e escolher o tipo de trabalho ao qual dedicará sua existência” (ROBIN, in MORIYÓN, 1989, p.93). Terão ainda nessa fase as noções sobre a aplicação das ciências concretas, tais como Meteorologia, Geologia e Medicina. Segundo a educação integral libertária, os alunos educados a partir dessa proposta serão menos preconceituosos que seus antepassados.

A experiência da educação integral do orfanato de Cempuis articula-se nas três instâncias básicas da educação: educação física, educação intelectual e educação moral. Essas são as bases para uma formação integral da pessoa, pois garantem o desenvolvimento individual e coletivo do ser. Importa saber que, na educação integral anarquista, essas três instâncias devem ser plenamente articuladas. A educação intelectual é fundamental, porém o anarquismo faz uma crítica ao intelectualismo, pois é óbvio que a educação não pode ser resumida apenas ao intelecto. No que tange à educação física há uma subdivisão entre a educação esportiva e a profissional; por outro lado, a educação moral anarquista organiza-se em torno da vivência cotidiana e comunitária, através da solidariedade e da liberdade. Faremos um breve passeio sobre as três instâncias da educação integral anarquista presentes na experiência de Paul Robin.

Iniciemos com a educação física. Uma das preocupações de Robin e dos grandes educadores socialistas da época relacionava-se à higiene e à saúde física dos alunos, devido à situação precária em que vivia o proletariado, situação também presente nas escolas que funcionavam em péssimas condições de higiene. Por isso, a educação física praticada em Cempuis era dividida em dois princípios básicos: de um lado, o desenvolvimento do corpo e, de outro, a higiene e saúde dos alunos (GALLO, 1995). Ora a preocupação com o corpo ou com o bom desenvolvimento do corpo, como vimos, era uma marca da Paideia grega e estava presente no modelo de educação proposta em *A República* de Platão. Era necessário educar o homem para que ele tivesse boa saúde do corpo, pois a saúde é *areté* (virtude) do corpo. A educação anarquista reconhecia ser fundamental a educação do corpo, porém, assim como a educação platônica, guardadas as devidas especificidades, valorizava a prática da educação física como busca da harmonia entre corpo e mente. “O cérebro dirige, com efeito, os movimentos em geral, mas a sua precisão, sua rapidez provém, sobretudo, dos hábitos adquiridos pelos órgãos de pegar, de um movimento determinado no momento da sensação” (ROBIN, in MORIYÓN, 1989, p.100).

Havia ainda o cuidado da educação física não descambar para o “atletismo.” A principal função da educação física era a sanidade do corpo e da mente. No orfanato praticavam-se inúmeras atividades esportivas, mas não para formar atletas. A competição e a disputa entre os alunos não era incentivada. O desenvolvimento físico deles era acompanhado através de realizações periódicas de medidas antropométricas e verdadeiras “inspeções sanitárias”. No intuito de verificar as condições de higiene de todos os membros da comunidade eram ainda inspecionadas as instalações físicas da escola. Outro ponto que merece destaque no que se refere à educação física é a instrução profissional, situada na fronteira entre a educação intelectual e a educação física. Nesse sentido, afirma Silvio Gallo (1995, p.117): “Uma mescla de educação física com educação intelectual era denominada por Robin de *educação orgânica e manual*. Tratava-se de afinar a precisão dos sentidos e as habilidades manuais”. Seguindo a lógica da educação socialista há, para Robin, uma relação indissociável entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Com o objetivo de garantir uma “pré-aprendizagem” das atividades profissionais, o orfanato possuía granja, sapataria, oficinas de costura e encadernação, forja e lavanderia. Com isso, meninos e meninas tinham disponível um leque de opções de trabalhos importantes na época. Assim, ao conhecerem as mais diversas opções de atividades tanto práticas como teóricas, os alunos poderiam escolher com maior propriedade qual profissão seguir. Uma

escolha mais consciente, menos alienada, capaz de favorecer uma base de conhecimento mais generalizada. Outro ponto a ser salientado é a educação mista presente no orfanato. Meninos e meninas aprendiam juntos a coser, a forjar e a praticar todos os outros ofícios, reafirmando na prática a proposta de educação igual para ambos os sexos.

No que concerne à educação intelectual, podemos destacar o aguçamento da curiosidade da criança, ou seja, aquilo que Silvio Gallo (1995) define como *pedagogia da pergunta*. O conhecimento não era entregue pronto ao aluno, havia um incentivo à pergunta, levando o aluno a procurar, a questionar. Obviamente, uma educação libertária e antiautoritária deveria levar em conta o aprendizado de forma espontânea e livre, sendo esse um grande desafio para a educação anarquista, principalmente na relação professor-aluno. Como deve proceder o professor? Qual o seu papel? Essa relação deve ser de estímulo à curiosidade e ao questionamento, e as respostas aos questionamentos - livres de preconceitos e de ideias que mascarem a realidade - devem suscitar nos alunos novas perguntas. O relacionamento professor-aluno baseava-se na discussão e na pergunta, fazendo com que a criança desenvolvesse o espírito crítico e a autonomia, nunca a submissão e o silêncio. (GALLO, 1995).

O conhecimento deve sempre prosseguir e não estagnar. A criança deve aprender a exercitar o raciocínio e para isso precisa ser estimulada. A escola deve contar com salas de aula e outros ambientes para estimular a observação e o raciocínio das crianças. “A criança deve saber que raciocina bem, quando as conclusões que tira da observação de alguns fatos estão de acordo com as novas observações. [...] Para alcançar este objetivo, contamos muito também com o modo de organização do estabelecimento de ensino” (ROBIN, in MORIYÓN, 1989, p. 108). O orfanato contava com as oficinas de ofício, além de um jardim botânico, laboratórios, uma estação meteorológica, um museu de matemática, um embrião de um museu histórico. Naquele ambiente os alunos tinham oportunidade de observar e vivenciar experiências educativas próprias.

No orfanato de Cempuis, o saber nascia das vivências práticas de cada aluno. Ao professor cabia criar condições para que essa construção social pudesse acontecer. Tudo isso, sem impor suas ideias, apenas auxiliando os alunos na compreensão do conhecimento. Os livros serviam de apoio, constituíam um complemento aos conhecimentos já trabalhados na prática. Por meio de uma metodologia prática e crítica, eram estudados os temas relevantes da ciência moderna e sua base social, além do ensino da matemática e das formas de comunicação: língua oral e escrita e as expressões artísticas. A História era estudada numa

abordagem crítica e pacifista, a Geografia recebia um tratamento todo especial. As Ciências Naturais tinham papel de destaque e eram ensinadas mais nos laboratórios do que nos livros; tinha ainda o ensino de línguas estrangeiras, datilografia, estenografia e, por fim, as atividades artísticas: música, dança e canto, dentre outras (GALLO, 1995).

Chegamos ao último aspecto da educação integral: a educação moral. O termo moral aqui utilizado não possui o mesmo significado burguês. A educação moral anarquista pretendia ensinar uma nova moral, a moral da liberdade da solidariedade, ou, como classifica Silvio Gallo (1995), educação moral como prática da vida solidária. Esse era o objetivo de Robin: ensinar uma nova moral, a moral libertária. Para alcançar tal objetivo, o pedagogo anarquista acreditava que a educação moral deveria ser desenvolvida em duas esferas: uma no próprio modo de vida escolar, no aspecto pedagógico; outra, na orientação geral dada ao ensino para que o aporte teórico não transmitisse falsas noções de vida e de organização social.

Nesse sentido, a própria organização escolar buscava colocar todos os membros da comunidade em um plano de igualdade. Professores, alunos, direção e funcionários, todos deveriam respeitar-se mutuamente, e a liberdade de cada um era considerada fundamental. Todo o relacionamento comunitário na escola seguia o princípio da moral. Como já salientamos, os jogos realizados no orfanato buscavam incentivar o espírito de cooperação, respeito e fraternidade, não era incentivada a competição nem a submissão (GALLO, 1995). Desse modo, era mantido o clima de permanente vivência libertária, reproduzindo na escola o ideal de uma sociedade fraterna e igualitária.

A educação moral tinha influência direta de Rousseau, em especial da obra *Emílio*. A proposta pedagógica de uma educação moral anarquista parte do pressuposto rousseauiano de criar um ambiente de aprendizado afastado das corrupções sociais, em que a criança possa ser educada em liberdade e assim possa desenvolver todas as suas potencialidades. Porém a teoria do genebrino não é assimilada pacificamente pelos anarquistas. Podemos dizer que estes se aproveitaram da estrutura educacional proposta por Rousseau, mas modificaram-na de acordo com seus interesses. Assim, para os anarquistas não fazia sentido preparar um ambiente e um preceptor para educar apenas um indivíduo, como pretendia Rousseau em *Emílio*. A proposta anarquista pretendia criar uma microssociedade onde as relações fossem baseadas na solidariedade, na igualdade e na construção da liberdade (GALLO, 1995).

Outro ponto acerca da educação moral diz respeito à defesa da educação igual para homens e mulheres. No Orfanato de Prévost, como vimos, a coeducação era praticada, mesmo sendo considerada *imoral* na época. “O ensino deve ser igual para todos em todos os graus, por conseguinte deve ser integral, quer dizer, deve preparar cada criança de ambos os sexos tanto para a vida do pensamento como para o trabalho, a fim de que todos possam ser iguais tornando-se homens completos” (BAKUNIN, in MORIYÓN, 1989,p.39). Na escola de Robin meninos e meninas tinham a mesma educação. Com isso ele pretendia superar a condição de dominação dos homens sobre as mulheres. A coeducação mostrava a necessidade de uma educação sexual, clara e natural. Durante a infância, as crianças presenciavam fatos que despertam sua curiosidade e que devem ser explicados naturalmente (GALLO, 1995).

A respeito de educação religiosa, outro aspecto da educação moral anarquista, Robin defendia a educação laica no orfanato. Segundo Silvio Gallo (1995), a educação era ateia, pois não se praticava o ensino religioso, como nas outras escolas cristãs, porém não se falava contra Deus. Os conteúdos de História que tratavam sobre as igrejas e os seus atos eram ensinados de forma crítica. Na escola de Robin não havia lugar para cultos religiosos e políticos. E foi a educação moral atípica para a época, praticada em Cempuis, um dos motivos que levaram o pedagogo anarquista a pedir demissão da direção do orfanato, devido às duras críticas da Igreja e da imprensa contra essa prática educativa.

Apesar da radicalidade da concepção de educação integral anarquista, ela traz a possibilidade de pensar a educação em outras bases, dado que, assim como a educação marxista, a proposta educacional anarquista só poderia ser analisada mediante uma mudança estrutural das bases sociais, políticas e ideológicas. Como vimos, as propostas de educação socialista, nas duas vertentes aqui desenvolvidas, divergem da educação liberal burguesa. São, portanto, propostas revolucionárias. Não se trata de uma mudança, mas de uma transformação ontológica e epistemologia da sociedade. Nessa perspectiva, a análise das concepções de educação integral marxista e anarquista é fundamental para a compreensão das contradições que envolvem os atuais modelos de E.I.

4. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: análise da proposta de educação integral do município de São Luís–MA

O debate nacional acerca da educação integral no Brasil iniciou-se nas décadas de 1920 e 1930, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação, da proposta de

Anísio Teixeira de educação integral, de caráter liberal e a Ação Integralista Brasileira(AIB) de matriz conservadora que propunha a educação integral como forma de “controle social,” com base no tripé Estado, Família e Religião. Nesse sentido, surgiram duas concepções bem distintas de educação integral: a concepção de cunho liberal, que tem como principal representante Anísio Teixeira, e a concepção defendida pelos conservadores da AIB, liderados por Plínio Salgado.

Os integralistas demonstravam abertamente o posicionamento contra o que era defendido por Anísio Teixeira. Este, com base nas ideias do Manifesto de 1932, defendia uma escola única, laica, obrigatória, gratuita, de caráter público, numa perspectiva liberal, fazendo frente aos católicos que, praticamente, monopolizavam o ensino e atendiam quase que exclusivamente a um único segmento da sociedade - as camadas superiores - que detinha poder e condições financeiras. Os integralistas, por sua vez, defendiam a dimensão religiosa da AIB, pois, para eles, a formação de base doutrinária era essencial. Teciam duras críticas ao Liberalismo e conservavam uma postura claramente antiliberal, típica dos movimentos totalitários da Europa.

Desse impasse, surgem no Brasil as primeiras experiências de educação integral: a experiência da Ação Integralista Nacional; a experiência anisiana de educação integral e, em 1980, os CIEPs, idealizados por Darcy Ribeiro. Todavia, como analisaremos a seguir, essas experiências foram pontuais e esporádicas e não representaram, na época, grandes mudanças no cenário político educacional.

Embora faça parte do debate educacional brasileiro desde 1932, a educação integral só se torna parte da legislação a partir da Constituição Federal de 1988 (nos artigos 205, 206 e 227), estando presente, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (9.394/96), que sinaliza para o aumento gradual da jornada escolar em direção ao regime de tempo integral. Em 2007, com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) pelo Congresso Nacional, ficou estabelecido, além de outras diretrizes, o financiamento diferenciado para matrículas em “tempo integral.” Entende-se por ‘tempo integral’ as matrículas em turno escolar de duração igual ou superior a sete horas diárias.

Nesse contexto, o governo federal lança o Programa Mais Educação (com base na Portaria Interministerial nº 17 de 2007), uma política de educação nacional que prevê a oferta de atividades socioeducativas, apostando que a ampliação do tempo e dos espaços educativos pode ser a solução para os problemas da qualidade de ensino, além de se apresentar como

estratégia de combate à pobreza, à exclusão social e à marginalização cultural. As atividades do Programa Mais Educação vêm sendo desenvolvidas em várias escolas da rede pública em todo o país. Governo federal e diferentes Ministérios têm aportado seus programas e ações em torno de um princípio simples:

Lugar de crianças, adolescentes e jovens é na escola. [...] Como o objetivo do Mais Educação é a conquista efetiva da escolaridade dos estudantes, através da ampliação de experiências educadoras, as práticas realizadas além do horário escolar precisam estar sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos. (BRASIL, 2009b, p. 9-13).

Em 26 de junho de 2014, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE), uma lei ordinária que terá vigência de dez anos e estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Dentre as 20 metas destaca-se a meta 6 que versa sobre a educação em tempo integral.

Diante do exposto, neste capítulo nos dispomos a analisar as concepções e práticas de educação integral desenvolvidas no Brasil, e as bases legais que, paulatinamente, vêm dando à educação integral um caráter de política pública em âmbito federal, estadual e municipal. Para melhor compreensão do nosso objeto, analisaremos a proposta de educação integral do município de São Luís-MA.

4.1 O movimento integralista e a educação integral

O movimento integralista apresenta-se como um movimento complexo, com várias dimensões de análise possíveis. O integralismo foi um movimento conservador que se iniciou no Brasil em 1930, liderado pelo jornalista e escritor Plínio Salgado. Em 1932, Salgado divulgou o Manifesto de 7 de outubro cujo objetivo era propor a formação de um grande movimento nacional em prol do integralismo. O movimento registrou-se como Ação Integralista Brasileira (AIB), organizado com base no movimento fascista italiano: “é necessário agirmos com tempo para salvar o Brasil. Tenho estudado muito sobre o fascismo; não é exatamente isso que precisamos aí, mas é coisa semelhante” (SALGADO, apud: TRINDADE, 1974, p.83).

Hélgio Trindade no obra *Integralismo: o fascismo brasileiro na década de 30*, de 1974, apresenta elementos fundamentais para compreender o movimento integralista. Além de Hélgio, outros nomes se destacam como precursores dos estudos sobre o integralismo no

Brasil, entre eles: Ricardo Benzaquem de Araújo, José Chasin, Gilberto Vasconcelos, Marilena Chauí e René Gertz. Tais estudiosos enfocam as condições históricas que possibilitaram o surgimento e a organização do movimento, suas características ideológicas e sua proximidade com o fascismo.

Apesar da influência externa, o movimento integralista brasileiro apresentava peculiaridades, tais como o espiritualismo e o apelo à religião. Contudo, conservou características comuns aos regimes totalitários da Europa tais como: o nacionalismo - que enfatizava, sobretudo, três temas básicos: a unidade nacional, o anticosmopolitismo e a consciência nacional; o antipartidarismo - segundo o movimento, a estrutura do Estado deve ser corporativa e unipartidária; o anticomunismo - para o movimento o comunismo não é solução, porque destrói a família para melhor escravizar o operário; e o antiliberalismo - o Estado liberal nasceu a serviço da classe dominante, é um regime criado pelos controladores para iludir o proletariado. (TRINDADE, 1974).

O que pretende então o integralismo? Com base no tripé Deus, pátria e sociedade, tinha em mente unir a nação brasileira tornando-a próspera e feliz. Para uma nação progredir em paz, para ver frutificar seu esforço, precisa de autoridade capaz de tomar iniciativas em benefício de todos e de cada um, precisa de hierarquia, disciplina. (SALGADO, 1932). Para o integralismo há uma relação intrínseca entre a família e o Estado. O Estado deve ser forte para manter o homem e sua família íntegros, pois é a família que cria as virtudes que consolidam o Estado. O Estado mesmo é uma grande Família. (SALGADO, 1932). Entrementes, o antiliberalismo era o inimigo principal do integralismo. Na análise de Trindade (1974), havia uma forte tendência antiliberal na década de 1930. Esse sentimento antiliberal deve ser entendido com base nas influências dos regimes totalitários da Europa e também pela crise liberal brasileira que marca a revolução de 1930.

A geração é, enfim, antiliberal. Explica-se esta atitude de um lado pelo impacto da Revolução Soviética e de outro pela incapacidade de democratas liberais fazerem face à ameaça socialista, dois fenômenos considerados como sinais da decadência do liberalismo. Por outro lado, este antiliberalismo se combina com a tendência à centralização do poder político inspirado nos modelos autoritários europeus. (TRINDADE, 1974, p. 107-108)

O movimento pretendia formar um Estado integralista, livre de qualquer princípio de divisão: partidos políticos; estadualismo; lutas de classes. Criava numa única expressão o Estado econômico, o Estado financeiro, o Estado representativo e o Estado cultural, levando a

sociedade brasileira a uma união sem precedente. Entretanto, para atingir essa meta era fundamental um sistema de educação ideologicamente articulado. Com isso, afirma Plínio Salgado (1932) no Manifesto: “Pretendemos lançar as bases de um sistema educacional para garantia da subsistência à Nação futura.” A educação é um ponto fundamental para que se compreenda o movimento integralista.

Plínio Salgado fala sobre a importância da educação em várias obras, pois acredita na educação como um meio capaz de impulsionar o movimento. “Em 30, a minha palavra foi a mesma: é preciso educar, educar, educar. Hoje, acrescento outras palavras: educar e vigiar” (SALGADO, apud CAVALARI, 1999, p.45). Sobre o projeto educacional de Salgado vale destacar a separação feita entre os conceitos de instrução e educação. Segundo ele, no Brasil, confundem-se esse dois conceitos, e ele faz questão de diferenciá-los. A instrução tem por fim enriquecer a inteligência, já a educação objetiva formar o caráter. (COELHO, 2003).

O chefe nacional do integralismo compreende que a Instrução tem o papel de formar e informar intelectualmente a partir dos aspectos artísticos, técnicos e científicos. A Educação, por sua vez, visa formar o caráter; visa reunir, disciplinar e educar, através da escola ativa, todos os brasileiros de ambos os sexos buscando o aperfeiçoamento moral, cívico intelectual e físico; essa educação da juventude vai até os quinze anos. A organização integralista desempenha a função de instrumento político-ideológico o qual perpassa por um sistema de ensino que tem em mente assegurar a aprendizagem desde o nascimento até a idade adulta, tomando como base a educação moral e cívica.

O integralismo enxerga na escola um espaço fundamental de formação do homem integral, sendo a escola compreendida como uma instituição cujas ações são articuladas por princípios morais. Dessa forma, dissemina, através de suas legiões, bandeiras, terços e decúrias, os conhecimentos indispensáveis à formação de uma consciência nacional esclarecida e subordinada aos imperativos espirituais e cívicos. (COELHO, 2013), tendo em foco a formação ideal da sociedade e do homem a partir da articulação entre educação intelectual e educação moral.

Segundo Cavalari (1999), a concepção do movimento integralista pretende garantir uma educação integral para o homem integral, pautada na força ideológica do movimento. O tripé Deus, Pátria e Família consubstancia não só a visão de sociedade e de homem, mas também a visão do movimento no que diz respeito à educação.

Neste sentido, foram de grande valia os estudos realizados por CAVALARI ao apontar, como suporte dessa educação, a mística do sofrimento; a obediência exacerbada; a disciplina e a hierarquia. Essas categorias estabelecem uma relação entre educação e conformidade que não pode ser

descurada, pois dela emerge a concepção de educação presente no integralismo. (COELHO, 2005, p. 2).

Depreende-se que o discurso sobre a educação integral, defendido pelo movimento citado, pretende educar o homem conforme as suas prerrogativas, com base nos pilares *Deus, Pátria e Família*. (TRINDADE, 1974). Se a educação visa à formação do homem, é necessário definir o conceito de homem para o movimento integralista.

A formação católica de Salgado leva-o a valorizar mais a reforma do homem que a do Estado. [...] A concepção de Estado no Manifesto supõe a anterioridade dos direitos do homem e da família com relação aos do Estado: “O homem não pode transformar-se em uma abelha ou em um eremita. Ele é centro de uma gravidade sentimental. O homem e a sua família precedem o Estado.[...] Pois é a família que cria as virtudes que consolidam o Estado. O Estado mesmo é uma grande família, um conjunto de famílias. (TRINDADE, 1974, p. 227)

O Homem deve ser tomado no conjunto de sua personalidade. E para se ter essa noção de conjunto, há de se considerar o Ser Humano: como ele é, para atingir a plena realização de si mesmo, no meio social. Para o integralismo o homem é uma dualidade não é unicamente um corpo, nem apenas espírito, mas as duas coisas profundamente ligadas. O homem deve ser entendido como um ser racional, criado à imagem e semelhança de Deus (SALGADO, 1932). Nesse sentido, o objetivo principal do homem é a realização plena da sua personalidade segundo sua natureza e seu destino. Partindo dessa prerrogativa, o papel da educação é proporcionar ao homem os meios para que essa realização se efetive.

Vale ressaltar o caráter conservador e moralista do movimento e, como adverte Coelho (2003, p.4), “Não podemos nos esquecer, no entanto, que essa concepção comporta um forte componente moralista, em que as verdades fundamentais do movimento são sempre trazidas à tona, consolidando uma visão altamente reprodutora na relação educação e ensino.” Pode-se notar que o caráter integral da educação tinha como meta orientar os indivíduos, a partir da ideologia do movimento, direcionando a educação da infância até a vida adulta. Diante disso, a frase *educação integral para homem integral* pode ser traduzida como educação integral para formar o homem integralista, defensor e reprodutor da lógica conservadora do movimento.

Observamos na perspectiva de educação integral do movimento integralista um dos riscos de uma educação que se propõe integral, à medida que estrutura toda sua metodologia a partir de uma única lógica, o que pode conduzir a uma prática educativa unilateral, atrofiando algumas capacidades humanas. A defesa da educação integral pode

esconder uma tentativa de padronização e formação direcionada a um único fim. No integralismo esta faceta da educação integral torna-se muito evidente.

O método “integral” de socialização ideológica das crianças abrange a totalidade de suas atividades graças a uma formação dirigida e autoritária. A instituição dada aos ‘plinianos’ visa a desenvolver a personalidade e o sentimento cívico, estimulando a educação física (prática de esportes, excursões e passeios) e intelectual (instrução primária, educação moral e profissional). A organização dos “plinianos” comporta várias divisões: a divisão de estudos (jardim de infância, alfabetização, escolas profissionais); a divisão de educação (educação integralista de acordo com o “Abecedário do Pliniano”, educação moral e cívica, noções de direito integralista, educação e esportes); a divisão férias e a divisão escotismo.[...]. Mais significativo, porém, é o aprendizado do culto ao Chefe Nacional, que começa por um juramento de fidelidade feitos à idade de 6 anos.[...]. O segundo juramento à bandeira nacional que obriga a criança de 10 anos de idade a prometer sacrifício pela pátria. (TRINDADE, 1974, p. 199-200).

Considerando os objetivos da pesquisa, cabe salientar que o movimento integralista da década de 1930 apresenta uma proposta de educação caracterizada como educação integral à medida que se refere a várias facetas das possibilidades de conhecimento humano, às quais se somam aspectos éticos e moralistas específicos da reprodução de seu pensamento. “No movimento integralista, os núcleos municipais congregavam diversas atividades socioeducativas, no afã de reproduzir seu ideário, consolidando, assim, uma concepção singular de educação integral” (COELHO, 2003, p.10). Todavia, a educação pautava-se na necessidade de reproduzir o ideário integralista. A AIB visava à formação do homem por inteiro, com o propósito de servir aos ideais do movimento. Sob esse ângulo, a educação integral de marca integralista apresenta um caráter unilateral, usando a educação como instrumento de reprodução de suas ideias.

Destacamos ainda o funcionamento de várias escolas integralistas no país. Lígia Martha Coelho (2005), na obra *Educação Integral e integralismo nos anos 30: a vez(e a voz) dos periódicos*, faz uma análise sobre a ação integralista no município de Teresópolis, Rio de Janeiro, usando como fonte de pesquisa o periódico *O Therezópolis*, criado em 1920, e que em 1930 assumiu feições integralistas. Nos anos de 1934 a 1937, o citado semanário declara a existência de escolas de cunho integralista, que consubstanciavam a educação integral. A presença do integralismo na educação revela um dado importante que diz respeito à relação de democratização de acesso ao ensino primário. Na medida em que a escola pública municipal da época não atendia a todos “era na instituição privada que esses atendimentos podiam ser buscados criando-se, dessa forma, um vínculo muito forte entre o público e privado”

(COELHO, 2005). A presença real da educação integralista no país pode ser documentada no trecho que se segue.

FOLHA CORRIDA – A Acção Integralista Brasileira comparecerá às eleições de 3 de janeiro próximo, com a seguinte folha corrida: (...) – Installou 3.246 Núcleos Municipaes, onde exerce uma obra educacional e de assistência social notabilíssima, mantendo mais de 3.000 escolas de alfabetização, mais de 1.000 ambulatórios médicos; centenas de lactários; numerosos gabinetes dentários e pharmacies; centenas de campos de sport; centenas de bibliothecas. (...) – Realizou nas 240 semanas de sua existência, em 3.000 Núcleos, 720.000 conferências educacionaes. (...) – Mantém escolas de Educação Moral, Cívica e Physica, onde ministra aos moços que arranca dos prazeres fúteis e da velhice precoce, lições de gymnastica, athletismo, esgrima, jogos esportivos, prodigalizando-lhes tambem aulas de historia e moral e cívica. (O Therezópolis, 5/9/1937. In COELHO, 2005, p.7)

Podemos inferir que a proposta de educação integral não centrava sua ação apenas na escola, visto que eram mantidas escolas de alfabetização e, ao mesmo tempo, de educação moral e cívica, atividades esportivas, além de bibliotecas e espaços culturais. A organização de vários espaços educativos marca o objetivo político da ação integralista que, como vimos, pretendia controlar a formação do indivíduo, evitando o desvio da suas metas, qual seja, formar o homem integral para um sociedade integral, pautada nos ideias integralistas, usando a educação como instrumento de reprodução e conformidade ao projeto político do grupo que aspirava assumir o controle do Estado.

4.2 A proposta anisiana de educação integral

O discurso sobre a educação integral no Brasil ganha maior relevância, a partir das ideias de Anísio Teixeira, idealizador da Escola-Parque, fundada na Bahia, na década de 1950. Entre os diversos temas que a discussão da educação pública nos evoca, a formulação de concepções de uma educação integral, herdeira da corrente pedagógica escolanovista, conforme assinala Ana Maria Cavaliere (2002), tem ocupado importante espaço, nos últimos anos, na agenda dos debates e está associada à formulação de uma escola de tempo integral. O contexto da educação pública no Brasil, na década de 1920, foi marcado por um elevado índice de analfabetismo. Segundo dados do recenseamento¹⁸ realizado em 1920, 75% da população brasileira era analfabeta. Essa realidade, aliada a outros fatores, fez com que a elite

¹⁸ Com base em recenseamento realizado em 1920, José Murilo de Carvalho registra as taxas de analfabetismo de alguns Estados: Alagoas, 14,8%; Bahia, 18,4%; Distrito Federal, 61,3%; Minas Gerais, 20,7%; Pernambuco, 17,8%; Piauí, 12,0%; Rio de Janeiro, 24,7%; Rio Grande do Sul, 38,8%; São Paulo, 29,8%; Santa Catarina, 29,5%. (VEIGA, 2007, p.254)

intelectual da época se organizasse em prol de novas reformas pedagógicas. Assim se pronuncia Cynthia Veiga:

Tais reformas integraram o contexto político de crise das oligarquias que culminaram na Revolução de 1930 e na ascensão de Getúlio Vargas ao poder. [...] No campo educacional, a década de 1920 foi marcada pela criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e pela implementação de uma série de reformas estaduais que se distinguiam das anteriores por uma série de razões básicas: a formação intelectual de seus autores, a reorientação pedagógica dela decorrente e uma nova visão quanto aos objetos da educação. (VEIGA, 2007, p.254).

Uma das marcas dessa nova reforma era a visão da educação enquanto agente da transformação social. Apesar das divergências, os intelectuais acreditavam que uma ação pedagógica integradora e homogeneizadora de alcance nacional seria fundamental para a transformação da sociedade.

Assim, em 1932, é lançado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, considerado um marco na história da educação brasileira, redigido por Fernando de Azevedo e mais 26 intelectuais entre os quais podemos destacar: Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Cecília Meireles, Francisco Campos e Lourenço Filho.

O manifesto é composto de 12 itens, além da introdução: Movimento de renovação educacional; Diretrizes que se esclarecem; Reforma e reforma; Finalidade da educação; Valores mutáveis e Valores permanentes; O estado em face da educação (escola pública, única, laica, gratuita, obrigatória, e co-educação); A função educacional (unidade e autonomia); O processo educativo, o conceito e os fundamentos da educação nova; Plano de reconstrução educacional (linhas gerais, ponto nevrálgico da questão, o conceito moderno de universidade e o problema universitário no Brasil, o problema dos melhores); A unidade de formação dos professores e a unidade do espírito; O papel da escola na vida e sua função social; A democratização, um programa de longos deveres. (VEIGA, 2007, p. 287).

A respeito do Manifesto, que apresenta as bases para se repensar a educação pública no Brasil, assim se pronuncia Dermeval Saviani:

Esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade. (SAVIANI, 2006, p.33)

Além dos pressupostos da educação pública, baseados na laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, frisados por Saviani (2006), encontra-se ainda a proposta da E.I como um meio de formar o homem em todas as dimensões. Nesse sentido, a escola não só instrui, mas forma o homem enquanto ser social.

A alma tem uma potência de milhões de cavalos, que levanta mais peso do que o vapor. Se todas as verdades matemáticas se perdessem – escreveu Lamartine, defendendo a causa da educação integral –, o mundo industrial, o mundo material, sofreria sem dúvida um detrimento imenso e um dano irreparável; mas, se o homem perdesse uma só das suas verdades morais, seria o próprio homem, seria a humanidade inteira que pereceria”. Mas, a escola socializada não se organizou como um meio essencialmente social senão para transferir do plano da abstração ao da vida escolar em todas suas manifestações, vivendo-as intensamente, essas virtudes e verdades morais, que contribuem para harmonizar os interesses individuais e os interesses coletivos. (AZEVEDO, 2010, p.43)

Há no *Manifesto* a defesa de um sistema de ensino completo e estruturado, de acordo com as necessidades da sociedade brasileira, com base em um modelo liberal. Assim, a educação tem primordialmente uma função social e deve ser garantida a todos, sendo essa uma obrigação do Estado. “A educação é considerada em todos os seus graus como uma função social e um serviço essencialmente público” (AZEVEDO, 2010, p. 122). O *Manifesto* suscita questões históricas acerca da educação pública brasileira, tais como: laicidade, gratuidade e obrigatoriedade.

A concepção de educação integral presente no Manifesto defendia a educação como direito biológico de cada indivíduo e dever do Estado: “Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe ao Estado a organização dos métodos e dos meios de o tornar efetivo” (AZEVEDO, 1932, p. 44). Assim, a educação integral é vista como um direito de todos e essencialmente pública.

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais.

Os escolanovistas queriam fixar seu Manifesto como um “divisor de águas”, reiterando a necessidade de o Estado assumir a responsabilidade da educação, proclamando a renovação da educação pública nacional. A educação integral, na visão dos pioneiros da Escola Nova, era concebida como direito de todos a uma educação pública que alcançasse diversas dimensões humanas. (CAVALIERI, 2010).

Desse modo, Anísio Teixeira, pioneiro do Manifesto de 1932, realiza no Brasil a primeira grande experiência de E.I que, com base nas ideias defendidas no Manifesto, tornou-se referência no que concerne às práticas de educação integral no país. Contudo, antes de falamos da experiência de educação de Anísio Teixeira, faremos um breve passeio sobre as influências que determinaram a concepção de educação do referido autor.

4.2.1 A influência de John Dewey na proposta anisiana de educação integral

Anísio Teixeira foi o primeiro e mais destacado autor a mencionar John Dewey nos periódicos brasileiros¹⁹. O grande diferencial do pensamento sobre educação escolar integral desenvolvido por Anísio deveu-se ao aprofundamento de seus fundamentos filosóficos, a partir, justamente, da filosofia social de John Dewey. Nesse sentido, Anísio pretendia mostrar como o movimento de renovação educacional, que vinha ocorrendo nos Estados Unidos da América, encontrava-se fortemente centrado na remodelação dos programas escolares que deveriam favorecer a união entre a criança e a vida social. “A frase de John Dewey é típica: ‘Trata-se de uma transformação, diz ele, que se compara à de Copérnico em nosso sistema planetário.’ O eixo da escola se desloca para a criança” (TEIXEIRA, 2000, p.56).

Com base no pensamento de Dewey, Teixeira acreditava que a transformação da escola seria feita mediante estreito intercâmbio da ciência com a filosofia. Apoiada nos conhecimentos científicos existentes, a filosofia deveria tornar-se uma disciplina voltada para a compreensão e a regulação da conduta humana.

A filosofia, para John Dewey, é um esforço de continuada conciliação (ou reconciliação) e ajustamento (ou reajustamento) entre a tradição e o conhecimento científico, entre as bases culturais do passado, ameaçadas de outro modo de dissociação e estancamento, e o presente que flui, cada vez mais rápido e rico, para um futuro cada vez mais precípito e amplo, ou seja, entre o que já foi e o vir a ser, de modo a permitir e até assegurar integrações e reintegrações necessárias do velho no novo, já operante quando não ainda dominante, - e isso, tudo isso, por meio de uma crítica pertinente e percuciente, que distinga, selecione e ponha em relevo os elementos fundamentais da situação ou do momento histórico, no propósito, sempre, de formular (ou reformular) não tanto verdades, como perspectivas, ou sejam

¹⁹ Anísio se transforma no mais fiel leitor e tradutor de Dewey. Em 1930 traduz dois de seus estudos reunidos em *Vida e Educação* e, em 1936, traduz *Democracia e Educação*, obra mais importante de Dewey. É por meio da leitura do filósofo americano que Teixeira toma consciência do papel da educação no desenvolvimento da sociedade americana. Obedecendo a essa lógica, Anísio tentará implantar no Brasil um novo sistema educacional, mais condizente com seu nível de desenvolvimento. (CHAVES, 1999).

interpretações, valorizações e orientações que nos guiam na aventura da civilização e da própria vida. (TEIXEIRA,1955,p.1).

Sob tal visão, a liberdade humana, a realização da fraternidade e a efetivação da felicidade pessoal e coletiva são postos como dependentes das crenças que os seres humanos desenvolvem ao longo de sua história, podendo ser objeto de investigação da ciência, que por sua vez fornece subsídios para a filosofia.

Pragmatismo e liberalismo são aspectos que merecem destaque no que concerne à relação entre John Dewey e Anísio Teixeira e que podem ser considerados base comum do pensamento de ambos. Em Anísio Teixeira, a ideologia liberal pode ser compreendida com base no artigo *Educação e Desenvolvimento*, publicado em 1961, no qual o autor, ao se deter sobre as diferentes formas de industrialização, chega à conclusão de que a elite de classe média é a melhor para conduzir o processo democrático, uma vez que a ideologia liberal permite a experiência de uma relação mais democrática. (CHAVES,1999). Apesar de o processo de desenvolvimento do país possuir um caráter misto com influência dos aristocratas, dos nacionalistas e dos liberais-democratas, Anísio aponta a doutrina democrata como a mais adequada para promover a mudança necessária na educação brasileira.

Parece, com efeito, indiscutível o caráter misto de nosso processo de desenvolvimento. Temos o setor francamente aristocrático [...], temos o setor liberal-democrático de classe média; e temos o grupo nacionalista. Dêsses três grupos, só o segundo tem doutrina, a doutrina liberal-democrática. [...] Ora, achando-se nosso desenvolvimento sob a influência de três grupos, o aristocrático, o de classe média e o nacionalista, a salvação estaria em que a ênfase viesse a caber à elite de classe média, por ser a mais aparelhada em idéias específicas relativas à nova ordem industrial (TEIXEIRA, 1961).

Para Anísio o fortalecimento das ideias liberais defendidas pela classe média é fundamental para garantir uma educação mais justa para a sociedade brasileira. No entanto, a própria nascente classe média, cuja doutrina do indivíduo da competição individual e do pluralismo econômico, político e social poderia servir de lastro ideológico ao movimento, não conseguia, na época, exercer influência que se possa considerar importante. Sobre esse aspecto, Teixeira (1961) afirma: “Antes que se estabeleça um ambiente de maior nitidez e clareza política e melhor definição da doutrina democrático-liberal, pouco se poderá fazer pela educação nacional.”

A tradição liberal²⁰, defendida por Dewey e Anísio, parte do princípio de que todos devem ter igual oportunidade. A escola só pode sobreviver em uma nação constituída segundo o “parâmetro da igualdade de oportunidade”. (CHAVES, 1999, p. 94). Para se chegar a esse modelo é necessário elaborar uma teoria educacional que estimule o desenvolvimento das capacidades individuais. Destaca-se ainda que o direito à educação é dever do Estado, que deve garantir condições iguais para todos. “A educação democrática, segundo Dewey, é uma educação de humanidade, no seu justo sentido, não para uma classe privilegiada, mas para todos os homens” (TEIXEIRA, 1928).

O pragmatismo de Dewey também influencia diretamente o pensamento de Anísio. Conforme o pragmatismo, uma ideia, para ser verdadeira, deveria ter poder de trabalho sobre as experiências que, por sua vez, se desdobrariam em uma experiência seguinte em um fluxo constante de atividades. (CHAVES, 1999). Nesse sentido, o pragmatismo buscava pôr um fim na divisão entre o intelectualismo e a experiência, tomando como princípio que a relação entre pensamento e experiência coloca o conhecimento em constante movimento. O conhecimento passa, então, a ter significado quando trabalhado dentro da experiência. No pragmatismo, o senso prático torna-se fundamental na elaboração do conhecimento. Para Teixeira (2000, p. 45), “o ato de aprender depende profundamente de uma situação real de experiência onde se possam praticar, tal qual na vida, as reações que devemos aprender.”

No livro *Pequena introdução à filosofia da educação: educação progressiva ou transformação da escola*, Teixeira discorre sobre vários aspectos do pragmatismo deweyano tais como: o pensamento reflexivo, a importância das ciências na educação e a necessidade de construção da democracia. Alerta ainda para a necessidade de uma nova escola organizada como um laboratório e destinada a estimular a atividade individual. A escola brasileira é descrita como tradicional, porque não valoriza a experiência dos alunos, promove o afastamento entre os conteúdos estudados e a prática cotidiana e torna a ação pedagógica esvaziada de significado. Teixeira critica essa postura e afirma: “A ‘grande sociedade’ está a se construir e o homem deve ser preparado para ser um membro responsável e inteligente

²⁰A raiz do pensamento de Anísio e Dewey fixa-se em uma tradição liberal de cunho humanista, em que o homem é visto como mais do que um mero consumidor, já que se acredita que ele seja capaz de se autodesenvolver social e intelectualmente para assim poder participar do jogo social. O indivíduo, neste caso, além de só progredir exercitando as suas qualidades na sociedade, somente as realizaria plenamente, caso existisse um incentivo para que participasse ativamente das discussões sociais (CHAVES, 1999, p. 94)

desse novo organismo” (TEIXEIRA, 2000, p.33). A escola deve ser capaz de formar um homem competente para enfrentar as constantes mudanças sociais.

Teixeira aponta para a necessidade de uma reformulação dos velhos conceitos da educação. A “teoria da educação nova é a tentativa de orientar a escola no sentido do movimento, já acentuado na sociedade, de revisão dos velhos conceitos psicológicos e sociais que ainda há pouco predominavam” (TEIXEIRA 2000, p. 17). Assim como Dewey, Anísio analisa que as contradições da sociedade se reafirmam dentro da escola, contudo, esta precisa assumir a mudança social, bem como deve contribuir para a formação de uma nova mentalidade por meio de programas escolares que valorizem a realidade social. Depreende-se disso que o objetivo da escola não é perpetuar as contradições sociais, mas favorecer a construção de novos rumos para a vida humana.

A crença democrática de bases liberais de Anísio Teixeira inspirada em Dewey foi duramente criticada pelos setores políticos conservadores, em especial dos intelectuais católicos inspirados em outras visões de sociedade e em outras filosofias. Sob tal perspectiva, a influência de Dewey pode ser interpretada como tendo um significado muito mais abrangente, uma vez que essa ligação interfere na constituição da identidade social de Anísio. Como pondera CHAVES (1999, p.97):

É como se pudesse afirmar que, se sua alma vincula-se às suas experiências em solo americano, seu sangue e coração são brasileiros, o que torna a sua escrita igualmente marcada ao menos por essas duas grandes referências, cabendo a nós, seus leitores, verificar onde se encontram uma e outra.

Entretanto, Anísio Teixeira, pôs em prática sua proposta de educação integral, buscando coadunar as influências norte-americanas de educação à realidade brasileira. Analisaremos, a seguir, a experiência pioneira de educação integral anisiana no Estado da Bahia.

4.2.2 Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Escola-Parque

A convite do governador da Bahia, Anísio Teixeira assumiu o cargo de Inspetor Geral de Ensino. Durante cerca de seis anos, realizou a reforma da instrução pública no Estado da Bahia. Inaugurado em 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro²¹ foi um

²¹ Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizado e planejado por Anísio Teixeira, quando Secretário de Educação do Estado da Bahia (1947-1950) e diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — 1951-1964), com a finalidade de proporcionar uma educação em tempo integral às crianças e adolescentes da região do bairro da Liberdade e adjacências, da cidade de Salvador. Nesse contexto, as Escolas-Classe I, II, III e IV e o Colégio Estadual Álvaro Augusto da Silva incorporaram-se ao programa de educação integral do Centro a partir do ano de 2002, quando da reinauguração e revitalização do Centro pelo Governador da Bahia, Paulo Souto, aspecto este que inaugura um olhar de ressignificação do funcionamento do Centro no

projeto pioneiro e inovador de Escola em Tempo Integral, uma proposta revolucionária do então secretário de educação da Bahia, Anísio Spínola Teixeira.

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes, indústria, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para sua civilização. [...] E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimentação à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Anísio Teixeira critica o que ele chama de simplificação do ensino (reduzido praticamente à alfabetização) e o caráter dualista da educação brasileira, que estabelecia, até a década de 1930, um sistema de ensino para a classe média e outro para a classe dominante, enquanto o povo estava fora do sistema de ensino. A escola primária, a escola normal e as classes de artes e ofício constituíam o sistema de ensino da classe média, então pequena e reduzida; o ginásio e a escola superior, o sistema escolar da elite dominante. (TEIXEIRA, 1962). Diante desse cenário de exclusão, Anísio Teixeira lança a proposta de educação integral voltada à classe popular.

O Centro Popular surgiu com uma demanda posta pelo Governador da Bahia ao então Secretário de Educação, Anísio Teixeira, acerca do problema da *infância abandonada*. Ao pensar sobre a questão, ele percebeu que o abandono da infância não se limitava às crianças abandonadas ou órfãs, mas que, exceto os filhos de famílias abastadas, toda a infância estava abandonada, ou porque os pais não tinham condições de educar os filhos, ou devido à precariedade da escola. As crianças se tinham pais não tinham lares onde pudessem ser educadas e se tinham escola, na realidade não a tinham, pois as escolas não passavam de simples casas em que eram recebidas por sessão de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado (TEIXEIRA, 1959).

Como saída para esse abandono, o teórico apresenta a volta à Escola em Tempo Integral, uma escola para todos os alunos em idade escolar, com um dia letivo prolongado, ampliando o conteúdo para além da alfabetização, visando formar nos alunos o senso de

que concerne à criação de novos núcleos e dinâmicas das vivências efetivadas na Escola-Parque, valorizando os pressupostos anisianos e as demandas do contexto social atual. As Escolas-Classe e o Colégio Estadual Álvaro Augusto da Silva visam à realização de um trabalho pedagógico de qualidade com o objetivo de atender aos educandos do bairro da Liberdade e adjacências nos turnos matutino, vespertino e noturno, nos níveis de ensino: Fundamental Regular, Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos e Tempo de Aprender, conforme dados explicitados na tabela de identificação do Centro.

responsabilidade e de ação prática. O Centro Popular era organizado em dois setores: a Escola-Classe, um espaço de instrução (ensino de leitura, ciências, aritmética etc.) e a Escola-Parque, um espaço de atividades socializantes (educação artística, trabalho manual, educação física, artes industriais etc.). Assim, o dia escolar era dividido em dois períodos: um em classe de instrução e outro em classe de trabalho. Trata-se de escola destinada não somente a reproduzir a comunidade humana, mas de erguê-la a nível superior ao existente no país. Num país marcado por uma rígida estrutura semifeudal, é necessário atribuir à escola primária função bem mais ampla do que a da escola tradicional da sociedade desenvolvida.

No discurso de inauguração do primeiro Centro, Anísio deixa claro sua pretensão de criar mais nove centros, cada um com capacidade para 400 crianças, a fim de que houvesse garantia de acesso a todas as crianças em idade escolar no Estado da Bahia. O custo com o projeto seria de 15 mil contos. Porém, mesmo que pareça absurdo esse investimento, seria necessário para garantir a sobrevivência da democracia. Como se observa no trecho do discurso de Anísio Teixeira (1959, p.78-84.): “É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência.”.

Outro ponto basilar para se entender a proposta de educação integral em Anísio Teixeira diz respeito à compreensão do teórico acerca do papel da escola. Há uma valorização da escola enquanto instituição responsável em consolidar a educação. Nesse sentido, ele chega a distinguir *instrução* de *educação*, pois entende que o processo educativo é bem mais amplo e vai além do ensinar a ler, escrever e contar. Como vimos, a educação em tempo integral busca fornecer aos alunos a formação mais completa possível, visto que, segundo Anísio, a escola de então não vinha cumprindo bem seu papel e estaria desacreditada pela sociedade.

Todos sabem que sem educação não há sobrevivência possível. A questão começa depois. A questão é sobre a escola e não educação. É sobre a escola que o ceticismo nacional assenta os seus tiros tão certos e eficazes. O brasileiro não acredita que a escola eduque. E não acredita porque a escola, que possui até hoje, efetivamente não educou. [...] Como acreditar em escola? Tem razão o povo brasileiro. E para que não tenha razão seria preciso que reconstruíssemos as escolas. (TEIXEIRA apud SERPA, 2000, p.144).

O modelo de educação integral proposto por Anísio Teixeira traz em seu bojo a ideia de educação articulada com a realidade social, oferecendo um retrato da vida em sociedade, onde o aprendiz será levado a entender como a sociedade funciona e, mais do que

isso, terá possibilidade de agir com autonomia diante da realidade. A experiência anisiana de E.I influenciou outras iniciativas, como foi o caso dos CIEPs, concebidos por Darcy Ribeiro. Analisaremos, a seguir, a experiência de educação integral presente nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

4.3 Os CIEPs: Centros Integrados de Educação Pública

Dentre as experiências de educação integral no Brasil destacamos a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), uma experiência de educação integral realizada no Brasil no Estado do Rio de Janeiro, no governo Leonel Brizola. A experiência foi coordenada pelo então Secretário de Educação do Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro, inspirado no projeto de escola pública em tempo integral de Anísio Teixeira (GADOTTI,2009). O programa dos CIEPs começa a ser desenhado no início de 1980, no contexto de redemocratização do país, buscando romper com a fragilidade da educação pública da época. O projeto educacional dos CIEPs compreende a educação escolar como questão política estratégica, sintetizando o problema do descaso com a educação. Cavalieri apresenta uma configuração das questões educacionais da época, o que não estava expresso claramente nas políticas públicas, ou mesmo para a população e para os profissionais da educação.

O problema consistia na inadequação do modelo de escola vigente para absorver as grandes massas da população brasileira que chegavam às escolas públicas urbanas. Essa inadequação não se traduzia exclusivamente pelos problemas relativos “às faltas” em geral, isto é, falta de salas e instalações apropriadas, falta de material didático, exiguidade de tempo letivo, falta de preparo (formação adequada) dos professores - questões estas, então, já bem explicitadas para professores, pais e alunos. Na proposta administrativa e pedagógica dos CIEPs, cada um desses itens apareceu integrado a uma nova concepção de organização escolar e a uma tentativa de redefinição do papel da escola em nossa sociedade. (CAVALIERI, 2002, p.2).

A concepção básica dos CIEPs encontra-se presente nos documentos oficiais, com destaque para o “Livro dos CIEPs” (RIBEIRO, 1986). No livro, Darcy Ribeiro apresenta os problemas de administração escolar e de orientação pedagógica como consequências de uma ordem social que não se interessa de fato pela realização de uma obra educacional consistente (CAVALIERE,2002). Sobre o fracasso escolar, o texto afirma: “Muitos fatores contribuem para esse fracasso [...] só queremos adiantar agora que a razão causal verdadeira não reside em nenhuma prática pedagógica. Reside, isso sim, na atitude das classes dominantes brasileiras para com o nosso povo” (DARCY, p.13). E completa: “nosso atraso educacional é

uma seqüela do escravismo” (p.16), enfatizando ainda que toda a sociedade brasileira estaria, ainda hoje, marcada pela experiência da escravidão.

Para Darcy (1986) não havia até a época, interesse de que o povo brasileiro tivesse acesso à educação, pois para ele a educação implica em dividir, em reconhecer o outro, em ouvir e ser ouvido, em aceitar e em respeitar opiniões diferentes, em partilhar com todos o que é direito de todos. A escola existente até então era elitista e estruturada mais para expulsar do que para absorver as crianças das classes populares, na medida em que as tratava como se fossem iguais às oriundas das classes privilegiadas. Nesse sentido, os CIEPs, segundo seu idealizador, surgem como uma proposta diferenciada de educar o povo e têm como grande desafio romper com essa atitude “falsa” e “desonesta” da escola pública brasileira para com as classes populares. Esses pressupostos terão forte influência na definição da concepção e do currículo a ser desenvolvido nos CIEPs.

A proposta dos CIEPs filia-se historicamente às experiências desenvolvidas por Anísio Teixeira nos anos 30, na Bahia, entretanto notam-se diferenças entre as duas experiências. Uma delas refere-se à concepção de espaço físico: enquanto Anísio Teixeira pensava em dois espaços educativos, a Escola-Parque e a Escola-Classe, Darcy propõe a construção de um espaço integrado para o desenvolvimento das atividades.

Enquanto Anísio Teixeira pensou em um espaço escolar bipartidário - escola-classe e escola-parque - para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa, Darcy Ribeiro, nos CIEPs, procurou congregá-los no mesmo espaço, situação que promoveu maior integração entre atividades educativas desenvolvidas, pela escola, bem como possibilita entendê-las – todas - como componentes curriculares inerentes a essa formação de aluno nesse espaço escola. (COELHO, 2009, p. 92).

Destacamos ainda a influência do escolanovismo nas duas experiências. Segundo Cavalieri (2011), o ideário escolanovista aparece de modo mais evidente na proposta anisiana, pois essa emerge no contexto do movimento da Escola Nova. Já a proposta dos CIEPs, 35 anos depois, também apresenta as ideias escolanovistas, porém de forma mais diluída.

Na experiência baiana, o ideário escolanovista aparece claramente na inexistência de um programa único a determinar promoções e reprovações, no estudo dirigido, na busca da autonomia de aprendizagem, nos “centros de interesse”, na seleção de conteúdos que tenham significado para a vida do aluno, na substituição das aulas teóricas pela prática de atividades em grupo e pesquisa, nas excursões. Os CIEPs, construídos 35 anos depois, incorporam também diversos aspectos do ideário escolanovista, ainda que estes apareçam de forma mais diluída e misturados a outros tipos de pensamento que floresceram no Brasil nesse espaço de tempo que separa as duas experiências. (CAVALIERE, 2011, p.6).

Outro ponto de convergência entre a proposta de Anísio Teixeira e o programa dos CIEPs é o entendimento das estratégias de ação sobre o sistema educacional. Ambos adotam a postura que poderíamos chamar de “criação de padrão”, ou seja, a construção de algumas escolas exemplares capazes de estabelecer novos parâmetros para o sistema escolar. Desse modo, as duas experiências buscavam uma mudança na estrutura educacional, a partir de uma proposta inovadora de escola em tempo integral. “Seria preciso criar a demanda por outro tipo de escola que superasse a incapacidade da escola real brasileira de efetivamente atender à maioria da população brasileira”(CAVALIERE,2011, p.6).

Assim, durante os anos 1980 e 1990, no Rio de Janeiro, no período relativo às duas gestões de Leonel Brizola como governador eleito (83/86 e 91/94) foi implantado o conjunto de escolas públicas de tempo integral, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), com uma proposta educativa que pretendia dar um salto qualitativo na educação fundamental do Estado. Para alcançar essa finalidade foi criado o Programa Especial de Educação (PEE). A diretriz básica do programa objetivava recuperar a escola pública, garantindo a todas as crianças e jovens o acesso a uma educação de qualidade.

A conjunção das ideias das autoridades educacionais com as opiniões do professorado deu origem ao Programa Especial de Educação do Governo de Brizola[...] reserva-se para a Educação um montante inédito de doação: Cr\$ 110 bilhões. O grande objetivo, a ser cumprido dentro do quadriênio do mandato governamental, é consolidar um ensino público moderno, bem aparelhado e democrático. (RIBEIRO, 1986,p.35).

A meta do governo era construir até março de 1987, 500 CIEPs nas áreas de alta densidade demográfica onde residia a população de baixa renda. A estrutura de serviço dos CIEPs contava com serviços médicos e dentários para servir a população da região, incluindo também áreas de desportos abertas à população, nos fins de semana e feriados. Em maio de 1985 foi inaugurado, na capital do estado do Rio de Janeiro, o primeiro CIEP, conforme destacamos anteriormente, orientado por uma concepção pedagógica própria e com uma proposta educacional, de “grandes proporções” que, segundo seus idealizadores, iria modificar a forma com que se vinha fazendo educação no país.

As ações pedagógicas desenvolvidas nos CIEPs emanam de uma visão interdisciplinar, de modo que o trabalho de cada professor integre completamente e reforce o trabalho dos demais. [...] Um elemento fundamental da proposta pedagógica do CIEP é o respeito ao universo cultural dos alunos. As crianças pobres sabem e fazem muitas coisas que garantem a sobrevivência, mas, por si sós, não têm condições de aprender o que necessitam para participar da sociedade letrada. (RIBEIRO, 1986, p. 48).

A intenção declarada era de promover um salto de qualidade na educação fundamental do Estado. Como afirma Darcy Ribeiro (1986, p.42), “No Brasil, antes da criação dos CIEPs, nunca se fez educação popular de dia completo. Em lugar disso, adotou-se o desdobramento do regime escolar em vários turnos, numa solução falsa para o crescimento populacional.”

A proposta inicial dos CIEPs contemplava ainda o projeto de saúde escolar. “Pela primeira vez a assistência médico-odontológica é parte integrante e inseparável de um projeto educativo renovador, ultrapassando os limites da escola para ir ao encontro das necessidades comunitárias” (RIBEIRO, 1986, p.115). Porém esse caráter assistencialista é criticado, à medida que essa ação demarca o caráter político-partidário do projeto. Tais políticas se converteram em ações que, muitas vezes, segundo Saviani (1987), acabaram se constituindo em políticas “pobres para os pobres”, em detrimento de um processo educativo que contribuísse efetivamente para a formação humana.

Por fim, podemos destacar alguns pontos positivos e alguns senões que marcaram a experiência de educação integral idealizada por Darcy Ribeiro. Na primeira fase de implantação (gestão 1983/1986), cerca de 200 CIEPs foram criados, sendo a maioria de 1ª a 4ª série e 18 deles de 5ª a 8ª séries. Na segunda fase (gestão 1991/1994), cerca de 400 CIEPs (entre prédios recuperados e novos) foram implantados, a maior parte no decorrer dos últimos dois anos de governo, muitos deles, somente nos últimos meses, ficando um grande número de escolas apenas semiestruturadas e em fase embrionária de funcionamento. Todavia, o hiperdimensionamento do programa estadual impediu que se consolidasse a “criação de padrão” nas duas fases de implantação. Assim observam COELHO e CAVALIERE (2003), ao analisarem a experiência dos CIEPs após 15 anos de sua implantação:

Tanto ao final do 1ª PEE (1987) quanto ao final do 2ª PEE(1994), as escolas que resistiram foram as com mais tempo de funcionamento, ou seja, que haviam consolidado minimamente uma experiência e que já tinham, portanto, algo de concreto a perder. Com o duplo desmonte, muitas das escolas de tempo integral da rede estadual, especialmente as da região do Grande-Rio, tornaram-se “escolas abandonadas” confusas, problemáticas, rejeitadas pelo próprio sistema, sem projeto e sem condições de administrar sequer seu espaço. Foram assim estigmatizadas como escolas para crianças sem cuidados familiares, semimarginalizadas. Situadas em regiões abandonadas pelo poder público, subsumiram à ineficiência geral do sistema escolar estadual e às condições de miséria local. Nesses casos, pensando-se na idéia de “criação de padrão”, o efeito obtido foi exatamente o contrário do que se esperava.

Passados mais de 15 anos, Coelho e Cavaliere (2003) consideram que a situação real das escolas é muito variada. No período das duas gestões citadas, criaram-se estruturas extraordinárias, sob a forma de 1º e 2º Programa Especial de Educação – 1º PEE e 2º PEE –, visando a implantar e gerir as novas escolas. No início da gestão estadual do período 1999-2002, a Secretaria Estadual de Educação computava em sua rede 359 CIEPs em processo de municipalização, sendo que, ao longo dos anos, 101 deles passaram a ser administrados pelo município do Rio de Janeiro. Podemos ainda destacar a não continuidade do Plano de Educação Especial (PEE), o qual estruturava a proposta educacional dos CIEPs. A não continuidade do PEE tornou-se um senão dessa experiência, à medida que representou um desperdício de tempo e de recursos públicos. (CAVALIERE,2002).

A descontinuidade das políticas e programas do governo, no que concerne à educação, é um ponto fundamental a ser observado nas propostas de educação integral desenvolvidas no país nas últimas décadas. Tal descontinuidade revela forte influência partidária, pois o que assistimos foram propostas de governo que não se constituíram como política pública de Estado. Contudo, na atualidade, vivenciamos no país uma tentativa de mudança nas políticas educacionais, no intuito de garantir a continuidade dos programas de educação integral. No tópico subsequente, analisaremos como a educação integral vem se estruturando enquanto política pública, tomando como base as mudanças advindas da década de 1990.

4.4 Novas configurações da educação integral brasileira

As experiências de educação integral anisiana e de Darcy Ribeiro possuíram um caráter pontual e esporádico, e essa característica nos leva a algumas indagações, como observa Gadotti(2009, p.29): “Uma questão que sempre é colocada a essas inovações refere-se a sua extensão: trata-se de um projeto especial de tempo integral para algumas escolas ou se trata de educação integral como política pública?” Como vimos, as experiências aqui analisadas tiveram um caráter especial e foram criticadas por muito educadores porque não conseguiram atingir a totalidade dos sistemas educacionais ou foram interrompidas. Apesar de influenciarem outras propostas de educação integral pelo país, não tiveram continuidade, pois esta só é alcançada por meio de uma política pública (GADOTTI, 2009).

Entretanto, a partir da década de 1990, a E.I vem se estruturando alicerçada nas bases legais. E essa tendência vem sendo reforçada em todas as esferas governamentais.

A consolidação da educação integral enquanto política pública apresenta-se como tendência confirmada pelas iniciativas presentes em todas as esferas governamentais – municipal, estadual e federal –, nas diferentes regiões do país. Tais iniciativas públicas de educação integral são recentes; registram seu início, sobretudo, entre os anos 2005 e 2009. No entanto, possuem um diferencial que é o de sua presença em todo o território nacional, o que as distingue de ações como os CIEPs que não ganharam expansão nacional, e as confirma enquanto efetivo ingresso na agenda da política pública de educação. O Programa Mais Educação, criado em 2007, avalizou o avanço da educação integral na agenda pública. (MOLL, 2011, p. 34).

Para melhor entender as bases legais da E.I, analisaremos a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1996; a Portaria Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa Mais Educação; e, por fim, o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 26 de julho de 2014. Inicialmente, destaca-se a **Constituição Federal** promulgada em 1988, conhecida como Constituição Cidadã, elaborada no contexto pós-ditadura militar que reforça as ideias da cidadania e da democracia. Notam-se, nessa Constituição, avanços significativos, entre eles: direito de voto para os analfabetos; voto facultativo para jovens entre 16 e 18 anos; redução do mandato do presidente de 5 para 4 anos; eleições em dois turnos (para os cargos de presidente, governadores e prefeitos de cidades com mais de 200 mil habitantes); ampliação dos direitos trabalhistas que passaram a incluir, além dos trabalhadores urbanos e rurais, também os domésticos; direito à greve; liberdade sindical e diminuição da jornada de trabalho.

No que tange à educação, a Carta Magna de 1988 legitima que a educação é dever de todos. Abrange Estado, família e deve contar ainda com o apoio social, como destacamos a seguir:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Constituição apresenta ainda as seguintes diretrizes: igualdade de acesso e permanência dos alunos na escola; a liberdade de aprender; a pluralidade de ideias; a gratuidade do ensino público; a valorização profissional; a gestão democrática e a garantia de qualidade. Tais diretrizes constituem a base legal da educação brasileira, estabelecendo a responsabilidade do Governo Federal, Estados, Municípios e Distrito Federal no processo de educação, frisando que deve existir colaboração entre as instâncias de poder.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

Assim, a partir de 1988, começa a ser desenhada uma nova realidade e um novo discurso acerca da educação nacional. Apesar de não tratar de forma direta do conceito de educação integral, a Constituição suscita o debate nacional em torno de uma educação pública de qualidade, que garanta o pleno desenvolvimento da pessoa humana, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, bem como evoca a participação da sociedade no processo educativo. Essas diretrizes são basilares para a construção da LDB 9394/96 e representam uma das bandeiras de luta apresentadas pelos educadores através de suas instituições representativas e da sociedade civil organizada.

ALEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB 9394/96) que substituiu a primeira LDB, sancionada em 1961 (Lei nº 4.024/61), foi aprovada, após seis anos de debate entre duas propostas: a proposta de Jorge Hage - resultado de uma série de debates abertos com a sociedade organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública - e a proposta elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em articulação com o Poder Executivo através do MEC. Após anos de debate, é aprovada, em 20 de dezembro de 1996, a proposta de lei redigida por Darcy Ribeiro.

A LDB 9.394/96 é marcada em sua origem por uma contradição, na medida em que negligencia a demanda social e acaba aprovando uma lei aos moldes do Estado. Como observa Maria Lúcia Arruda: “O projeto aprovado foi criticado por ser vago demais, omissivo em alguns pontos fundamentais e autoritário” (ARRUDA, 2006, p.325). Entretanto, não podemos negar que, apesar dos percalços, a LDB representou um avanço estrutural para a educação pública brasileira, ainda que não seja o ideal, tal como observa Dermeval Saviani:

A Lei Nº 9.394, de vinte de dezembro de 1996 que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, em vigor a partir de sua publicação no Diário Oficial da União de vinte e três de dezembro de 1996, embora não tenha incorporado dispositivos que claramente apontassem na direção da necessária transformação da deficiente estrutura educacional brasileira, ela, de si, não impede que isso venha a ocorrer. A abertura de perspectivas para a efetivação dessa possibilidade depende da nossa capacidade de forjar uma coesa vontade política capaz de transpor limites que marcam a conjuntura presente (SAVIANI, 1997, p.229).

No que se refere à *Educação Integral*, Demo destaca: “Nessa Lei, a formulação é branda, mostrando o caminho futuro para escola de tempo integral como algo que a sociedade

irá naturalmente exigir” (DEMO, 1997, p.13). Dessa forma, a LDB 9394/96 confirma o processo de implantação da educação em tempo integral, tal como disposto no artigo e nos parágrafos destacados a seguir:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo **progressivamente ampliado o período de permanência na escola.**

§ 2º O ensino fundamental será ministrado **progressivamente em tempo integral**, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino **fundamental para o regime de escolas de tempo integral.**

Nesse sentido, a LDB 9394/96 determina a progressiva ampliação do tempo de permanência da criança na escola, estabelecendo que, paulatinamente, o ensino fundamental seja garantido em tempo integral. E institui, ainda, a Década da Educação (1996-2006), oportunidade em que, segundo a referida lei, seriam conjugados todos os esforços para a progressão das redes de ensino fundamental em regime integral. Todavia, a década findou, mas a progressão prevista, apesar dos avanços, tem se mostrando bem lenta. Só em 2007, um ano após o fim da “década da educação”, no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, é apresentado o primeiro programa nacional de educação integral, o Programa Mais Educação, que caracterizou-se como uma política nacional de indução à E.I no país.

Ainda dentro do debate legal da Educação Integral no Brasil, destacamos **O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)**. Este é o documento de referência da política educacional brasileira para todos os níveis de governo, sendo renovado a cada dez anos. Contempla um diagnóstico da educação no país e, a partir deste, apresenta princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação para enfrentamento dos problemas educacionais do país. Atualmente o PNE está referido no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, que determina a sua elaboração de acordo com alguns princípios fundamentais. Sua regulamentação é determinada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996. Entretanto, a primeira referência ao PNE encontra-se na Constituição Federal de 1934 no Artigo 150. Historicamente, foi com o chamado movimento renovador, nos anos 1920-30, que se concebeu, pela primeira vez no Brasil, a ideia de um Plano Nacional de Educação. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, assinado por um seletivo grupo de educadores, foi o documento que sintetizou as ideias do movimento e estabeleceu a necessidade de um plano nesses moldes.

O primeiro PNE, instituído através da Lei nº 10.172, data de 9 de janeiro de 2001 e vigorou de 2001 a 2010. O atual PNE, aprovado através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, terá vigência de dez anos. O documento estabelece as diretrizes, metas e estratégias para a Educação Nacional. É composto por 20 metas dentre as quais, considerando o objeto de pesquisa, destacamos a Meta 6 que tem em vista “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% dos alunos da educação básica.” Para alcançar essa meta o PNE/2014 determina nove estratégias. Desse modo, para entender a preceptiva da educação integral, é fundamental analisar o exposto e o implícito em cada uma dessas estratégias, buscando entendê-las dentro do contexto educacional.

As estratégias 1 e 9 contemplam a reorganização do tempo. Na Estratégia 1 lê-se: “Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, 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 sete horas diárias durante todo o ano letivo.”. A Estratégia 9 estabelece como objetivo: “Adotar as medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas e culturais.”

A análise das estratégias evidencia que é dada ênfase à ampliação do tempo - otimização do tempo. Contudo, a ampliação do tempo em si, não garante qualidade de ensino, muito menos de aprendizagem, não adianta esticar a corda do tempo, sem ressignificar os espaços de aprendizagem (MOLL, 2009). A ênfase no tempo pode despertar questões ainda mais complexas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, a reestruturação curricular. Não podemos perder de vista que ampliação de tempo é diferente de educação integral. Assim é que pode haver a ampliação do tempo de permanência da criança e adolescente na escola, oferecendo, entretanto, a mesma proposta curricular da escola de tempo parcial. Quer dizer, amplia-se o tempo, sem, contudo, alterar as estruturas educacionais. Em outras palavras, mudam-se as peças, mas mantém-se a base.

O PNE reforça o regime de parcerias, como podemos ler na Estratégia 4: “Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários.” Surge aí a questão do espaço. Nesse ponto, temos outras diferenças entre as experiências anteriores de educação integral, pois tanto a proposta

de Anísio Teixeira quanto a de Darcy pautavam suas propostas na construção de espaços educativos, pensados e arquitetados para garantir educação integral. A atual proposta inova quando defende a articulação territorial e a ampliação de espaços educativos. Muitas escolas públicas não possuem uma estrutura física adequada para atender a mais essa demanda, tornando-se fundamental a articulação territorial e a ampliação das fronteiras da escola para alcançar o fim desejado.

De qualquer modo, a construção de escola em tempo integral é mantida, como podemos observar na Estratégia 2: “Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral.” Essa proposta nos remete à Escola-Parque, fundada na Bahia por Anísio Teixeira na década de 30 e os CIEPs do Rio de Janeiro e de Brasília, idealizados por Darcy Ribeiro, espaços pensados e articulados para garantir a educação em tempo integral. Temos então duas frentes de atuação da atual proposta de E.I: uma, com base na ressignificação dos espaços educativos para além dos muros da escola; outra, com base na construção de escolas de tempo integral.

O PNE dispõe ainda sobre o caráter inclusivo da E.I, como se lê na Estratégia 8: “Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de quatro a dezessete anos.” Seria contraditório falar de educação integral sem levar em conta a política de inclusão defendida pela educação nacional.

A Estratégia 7 versa sobre a oferta da educação em tempo integral no campo e nas comunidades indígenas e quilombolas, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais. Nesse caso, a educação em tempo integral não pode ser imposta, precisa ser aceita e articulada, a partir da cultura local.

O PNE/2014, apesar de recente, tem impacto direto nos atuais programas de educação em tempo integral do país, pois, ao estabelecer metas e prazos, ele aproxima o discurso da prática. Todavia entre o discurso legal e a prática há um intervalo recheado de interesses políticos, sociais e econômicos que podem alterar todo o processo. Temos então dez anos para acompanhar e analisar a execução das estratégias e o cumprimento da meta.

Acreditamos que Projeto de Educação Integral precisa ser entendido com base no debate nacional sobre a Educação pública, levando em conta questões como qualidade de ensino e aprendizagem, formação docente, gestão, estrutura curricular, dentre outras, ou seja, a Educação Integral deve ser entendida e articulada no bojo da Educação Pública. Nessa

perspectiva, torna-se fundamental analisar os marcos históricos e, a partir deles, compreender a abrangência do debate.

O debate sobre educação integral no Brasil é marcado por acontecimentos históricos: da guinada em prol da educação pública, proposta pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação; passando pela implantação na Bahia do projeto de educação integral de Anísio Teixeira; da CF/1988 à LDB/1996 até o Programa Mais Educação e o PNE/2014. O discurso da E.I, como todo discurso sobre educação, é marcado por interesses políticos e econômicos. Como observa Foucault:

A educação, embora seja de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. (FOUCAULT, 2012, p. 410).

Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que precisa ir além dos interesses políticos partidários. Exige responsabilidade, como observa Hannah Arendt (2013, p.239): “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação.” É necessário propiciar às crianças e jovens o conhecimento do mundo, levando-os a compreender suas contradições e transformações históricas. E é diante dessa responsabilidade que deve ser pensado o projeto de educação em todas as suas nuances.

Em 2007 é criado mais um programa voltado para a educação. Tomando como base os Artigos 34 e 87 da LDB, o governo federal lança o **PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**, através da Portaria Interministerial nº17/2007 e do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. O referido projeto integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral.

O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas prioritárias. (Brasil, 2007, p.9).

O programa busca estabelecer parceria intersetorial e intergovernamental, partindo da prerrogativa simples, qual seja: “lugar de crianças, adolescentes e jovens é na escola”

(BRASIL, 2009, p. 9). Todavia, para possibilitar o ingresso e permanência do aprendiz na escola, faz-se necessário que a escola esteja preparada em todos os sentidos- formação dos agentes, infraestrutura, recursos, - e isso requer um grande investimento. Para tanto, a Portaria Interministerial n.º 17/2007 prevê a articulação de vários setores da sociedade civil organizada e instituições públicas e privadas, todos em prol de um objetivo comum: garantir o acesso de crianças, adolescentes e jovens a uma Educação Pública Integral, como podemos ler no Artigo 1º da Portaria/2007:

Art.1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de 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.

Há no documento uma compreensão da educação em um sentido abrangente. Nota-se, no discurso, o avanço histórico na compreensão da Educação Pública como instância primordial para o desenvolvimento social, prerrogativa já defendida por muitos teóricos e reconhecida pelo discurso oficial, como podemos ler no Parágrafo Único da Portaria nº 17/2007, sobre os objetivos do Programa Mais Educação:

Parágrafo Único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes.

O PME visa “formular política nacional de educação básica em tempo integral” (Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010). Para alcançar esse objetivo o Programa visa repensar duas categorias fundamentais: **Espaço** e **Tempo**. “Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada”. (BRASIL, 2009, p.18). A proposta de educação integral em questão não se restringe à possibilidade de ampliação do tempo que a criança ou o jovem passa na escola, mas à

possibilidade de integração com outras ações educativas, culturais e lúdicas presentes no território e vinculadas ao processo formativo.

Entre as finalidades previstas na Portaria nº 17/2007, destacamos as seguintes: apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa; contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar; oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O PME dispõe do Manual Operacional de Educação Integral a fim de estabelecer e orientar os gestores e educadores sobre as diretrizes operacionais do programa. O Manual dispõe sobre: a oferta formativa do Programa; a escolha das atividades; a orientação sobre os critérios de adesão ao Programa; o financiamento do Programa; a orientação para a implantação do Programa nas escolas do campo; a relação escola e comunidade; mais educação para jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental; comitê da educação integral; sugestões de materiais; informações sobre prestação de contas; informação sobre alimentação escolar; e informação do programa atleta na escola. Enquanto política indutora, o Programa Mais Educação deixa a cargo dos sistemas estaduais e municipais a adesão ao programa, entretanto apresenta alguns critérios de adesão e estabelece o modo de operacionalização do programa e, na medida do possível, garante à administração da escola liberdade para escolha no seu rol de atividades daquelas que mais se adequem à realidade local.

O *Programa Mais Educação* tem como proposta incentivar a aproximação entre as famílias, a comunidade e a escola, buscando uma articulação de todos os agentes envolvidos no processo de educação. Assim descreve o Manual Operacional de Educação Integral 2014:

Essa estratégia 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. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada

à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

Inicialmente o Programa tinha como objeto “prioritariamente, escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacional” (BRASIL, 2011). A promoção de atividades socioeducativas objetivava uma ampliação de oportunidades educacionais para famílias de baixa renda. Neste sentido, afirma Gadotti (2009): “As propostas atuais de educação em tempo integral estão mais preocupadas em estender o direito de ‘passar mais tempo’ na escola às camadas mais pobres da população. A **escola privada** das classes médias e ricas já é de tempo integral.”

Esse discurso expressa a preocupação com a diminuição do índice de violência nas escolas, aliado à promoção da cidadania por meio do incentivo à solidariedade, ao diálogo e ao respeito às diferenças. Amplia ainda o papel social da escola, que passa a assumir também a ‘proteção social’, indo além da sala de aula e invadindo a área da assistência social.[...] “é impossível desenvolver uma educação integral sem saúde, assistência social, esporte, cultura, políticas de formação profissional e geração de renda” (CASTRO, 2006, 82). Todavia, não basta apenas oferecer assistência, é preciso ir além. A escola não pode perder de vista o caráter crítico, não apenas constatando a existência da pobreza e oferecendo medidas paliativas e assistencialistas, mas possibilitando ao aluno pensar criticamente a sua realidade e isso implica, como observa Gadotti(2009,p.34), “em entender que a pobreza não pode ser eliminada somente por meio da educação integral.”

O Ministério da Educação compreende que a educação integral em jornada ampliada, proposta pelo PME, é uma política pública em construção e um grande desafio para gestores educacionais, professores e comunidades e, ao mesmo tempo, amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a escola.

Desse modo, a sociedade é convocada a assumir a responsabilidade no processo da educação integral. E essa prerrogativa de “todos pela educação”, pautada na Constituição Federal, é corroborada na lei de Diretrizes e Bases da Educação, quando define a educação com dever do Estado, da Família e da Sociedade. A implantação do tempo integral exige mudanças profundas na mentalidade educacionais no *ethos* da escola e de todos os atores envolvidos. (GADOTTI, 2009).

O Programa Mais Educação é considerado como ação indutora à educação integral, pois, a partir das discussões suscitadas pelo Programa cada rede de educação poderá

formular seus projetos próprios de E.I, considerando as peculiaridades locais. Neste tópico entramos numa das questões mais delicadas, ou seja, qual concepção de educação integral norteia os programas e projetos educacionais da contemporaneidade. As concepções e experiências de educação integral desenvolvidas no Brasil e apresentadas na presente pesquisa, leva-nos a pensar essa concepção a partir das seguintes definições: educação integral, educação em tempo integral, escola de tempo integral, educação integral de tempo integral. Cabe destacar o que difere cada um dessas concepções:

a) Educação integral: referimo-nos à ideia de que cada estudante tenha uma formação mais completa possível, formação essa que vá além dos conhecimentos tradicionalmente[...] e passa a abranger as dimensões intelectuais, artísticas, físico-corporal e tecnológica, e que demanda maior tempo e possivelmente articulação com outros espaços educativos.

b) Educação de tempo integral: referimo-nos à ideia de ampliação da jornada escolar, para além do espaço da escola, mas não necessariamente que essa jornada implemente uma educação integral.

c) Escola de tempo integral: referimo-nos ainda à ideia de ampliação da jornada escolar, restrita ao espaço da escola, mas da mesma forma não implica na implementação de uma educação integral;

d) Educação integral de tempo integral: referimo-nos à ideia de educação integral, já explicada, que só pode ser desenvolvida em tempo integral. (LIMA, ALMADA, 2013,p.103)

Como podemos notar, as diversas definições de educação integral apresentam em comum a dimensão quantitativa (que leva em conta a ampliação do tempo e do espaço) e qualitativa (no que tange ao processo de formação integral do ser humano). Estas duas dimensões, segundo Gadotti (2009), são indissociáveis. Nessa perspectiva, é fundamental compreender qual a proposta de educação presente no Programa Mais Educação e se ela se coaduna com a concepção do Plano Municipal de Educação que, por sua vez, deve estar articulado no Projeto Político-Pedagógico da escola, uma vez que a concepção de educação integral não é autoevidente.

Ao longo da pesquisa destacamos que anarquistas marxistas e integralistas e anisianos estabeleceram uma concepção de educação integral com bases políticas, ideológicas e sociais bem distintas. Nesse sentido, torna-se imprescindível analisar as bases contemporâneas da educação integral brasileira. No Brasil ganha notoriedade a proposta de Anísio Teixeira que, como vimos, influenciou a experiência de Darcy Ribeiro na década de 80, porém não podemos perder de vista a influência liberal que permeia a proposta anisiana de educação integral.

A pedagogia do Programa Mais Educação busca inspiração nas elaborações do pragmatismo de John Dewey e Anísio Teixeira, sobretudo com base na compreensão desses autores acerca da impossibilidade do ensino único para a sociedade brasileira com toda sua complexidade e diversidade cultural.

A intelligencia de um dos nossos vaqueiros, por exemplo, de um daquelles sertanejos tão admiravelmente descriptos por Euclides da Cunha, conhecedor da sua terra e das cousas da sua terra, sabio na arte de pastorear o seu gado e na equitação barbara das caatingas, não tem a intelligencia altamente desenvolvida para a melhor adaptação ao seu meio e à sua actividade? Dar-lhe, dentro das condições desse meio, a educação e a instrução necessaria ao melhor aproveitamento de suas energias, é completar-lhe a formação. Mas, atiral-o à educação integral onde elle e o intellectual requintado recebem num mesmo methodo um identico ensino, é desenraizal-o e inutilizal-o. No seu aspecto fundamental **a escola única** se apresenta, assim, em sua simplista uniformidade, desadequada para attender a variedade complicada da especie humana e a sua applicação como um possivel e sempre desastroso nivelamento da intelligencia de um paiz. (TEIXEIRA, 1924).

Mas a “escolha” de Anísio Teixeira como mentor intelectual da concepção de educação integral contemporânea não é causal, visto que as reformas políticas e educacionais da década de 1990 apresentam um cunho neoliberal e impõem uma série de mudanças na área da educação. “Nas últimas décadas temos vivido nos países latino-americanos e no Brasil, em particular, uma onda de reforma ao nível do Estado que resulta em um novo desenho de gestão das políticas públicas educacionais” (OLIVEIRA, 2009, p.15). Tais reformas encontram-se pautadas no modelo neoliberal. Conceitos como descentralização, gestão participativa, autonomia, com base no poder local fazem parte desse processo e são amplamente difundidos nos atuais debates educacionais. Os processos de autonomia em nível local foram reforçados pelas reformas de Estado que tiveram lugar nesse país, na década de 1990. Desse modo, torna-se pertinente analisarmos a educação integral dentro do contexto macro da educação brasileira. Sob esse prisma é que analisaremos o processo de implementação da de E.I no município de São Luís- MA no período de 2009 a 2014.

4.5 Experiência de educação integral no município de São Luís-MA.

Para melhor compreender as experiências de educação integral no município de São Luís, em desenvolvimento nas escolas da rede municipal de ensino, faremos análise do Plano Municipal de Educação(2015-2024). Para tanto, faz-se necessário refletir sobre as metas do PME/SL e sobre os documentos que norteiam a implantação da educação, entre eles,

o Caderno de Educação Integral na Rede Municipal de Educação de São Luís/MA/2014, bem como as entrevistas semiestruturadas realizadas com membros da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação que participaram diretamente do processo de implantação da educação integral no período de 2009 à 2014. O foco da nossa análise é estabelecer uma correlação entre o programa nacional de educação integral - o Mais Educação - e as ações desenvolvidas desde 2009 nas escolas de rede municipal pelo Núcleo de Educação Integral.

A adesão da Prefeitura ao **Programa Mais Educação** ocorreu em março de 2009. Inicialmente, 17 escolas aderiram ao programa em 2010 esse número foi ampliado para 34 escolas (GODOY, 2012). Objetivando conhecer os critérios que orientam essa adesão, indagamos aos sujeitos da pesquisa sobre o principal critério de adesão das escolas ao PME. Na oportunidade, fomos informados de que o principal critério fora o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Na fala do entrevistado “A”, que acompanhou o referido processo, fica evidente a situação de algumas escolas em relação ao IDEB: “[...] Então, em 2009 foi feito o cadastro para que se cumprisse em 2010[...]o MEC selecionava as escolas[...] em função do IDEB abaixo do esperado. Então nós selecionamos algumas escolas na época que estavam com o IDEB 2.5, 2.9.”, sendo que a meta para 2009 era de 4.0. (ANEXO I).

Convém destacar que o Manual Operacional do PME/2014 apresenta outros critérios de adesão das escolas ao programa, quais sejam, baixos índices de desenvolvimento econômico, áreas de vulnerabilidade social, baixo índice de aprendizagem dos alunos. O Manual estabelece, assim, os seguintes critérios para seleção das unidades escolares:

Escolas contempladas com PDDE/Educação Integral nos anos anteriores; Escolas estaduais, municipais e/ou distrital que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9, totalizando 23.833 novas escolas; Escolas localizadas em todos os municípios do País; Escolas com índice igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família.

O Programa Mais Educação estabeleceu os seguintes critérios para seleção das unidades escolares do campo em 2014:

Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”; Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural; Municípios com 30% da população “rural”; Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais; Municípios com escolas quilombolas e indígenas. (BRASIL, 2014, p.17)

Tais critérios demarcam qual público deve ser atendido pelo PME, ou seja, a política está focada na população mais pobre, de baixa renda e que reside em áreas caracterizadas como de vulnerabilidade social. A escola passa a assumir novas atribuições no sentido de ajudar a resolver a questão social, historicamente marcada pela ausência de

políticas públicas de Estado eficazes para resolver problemas como falta de saneamento básico, de assistência médica hospitalar adequada e de elevados índices de violência. Essas “novas” demandas exigem uma reflexão mais profunda sobre as funções social da instituição escolar.

Todavia, a ampliação das funções da escola, incorporando tarefas de proteção social, é um exemplo do aprofundamento da redução das políticas sociais que levam a escola pública brasileira a assumir uma espécie de posto avançado do Estado, utilizada para garantir certas condições de controle populacional e territorial. (ALGEBAILLE, 2009). É importante salientar que essa tarefa de proteção social, quando assumida pela escola, leva à diminuição de políticas sociais mais efetivas e altera as condições formativas da instituição. Desse modo, é importante verificar claramente que função a escola tende a assumir diante dos programas de E.I.

Em relação aos critérios de participação dos alunos nas atividades desenvolvidas pelo PME, cabe destacar que o programa não garante a participação da totalidade dos alunos nas atividades. O Manual de Educação Integral do Projeto Mais Educação traz a seguinte recomendação:

Recomenda-se às escolas que estabeleçam critérios claros e transparentes para a gradativa implementação da ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral, selecionando, preferencialmente, para a participação no programa:

- Estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
- Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência;
- Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.

A educação integral deverá ser implementada, preferencialmente, com a participação de 100 (cem) estudantes no Programa Mais Educação, exceto nas escolas em que o número de estudantes inscritos no censo escolar do ano anterior seja inferior a este número. (MANUAL 2014, p.18).

Em relação aos critérios de escolha dos alunos para participar das atividades do PME, o entrevistado “B” faz a seguinte crítica:

Você seleciona a partir das crianças que apresentam dificuldade de atividades e, muitas vezes, é a nota que representa esse critério. Então, as crianças que estão com uma nota boa dentro da média não participam do programa, enquanto a que está com uma nota ruim vem pro programa. Então, a criança que tem uma boa nota, ela também queria estar na aula de teatro, também queria estar na aula do xadrez. Então, a gente ainda precisa melhorar isso.

Nesse ponto, tocamos no caráter de não universalidade das ações do PME e dos impactos dessa seleção no processo de formação dos alunos. É importante que todos os alunos tomem parte nas mais variadas atividades desenvolvidas na escola, e isso é direito de todas as crianças, adolescentes e jovens. Assim, é necessário garantir participação na vivência cultural, o que significa acesso a livros, filmes, vídeos, informática, teatro, museus, viagens etc (GADOTTI,2009). Ora, se essas atividades estão sendo desenvolvidas dentro da escola, deveriam ser acessíveis à totalidade dos alunos. A exclusão de alguns, sob o ponto de vista pedagógico, representa um grande impasse. A esse respeito, o entrevistado “B” conclui que o PME “amplia o tempo e a oportunidades para alguns,” excluindo uma parcela significativa de alunos das atividades.

Sobre os critérios de adesão ao PME, podemos destacar três etapas. A primeira, consiste na adesão do município ao programa; a segunda, na adesão da escola ao programa; a terceira, na adesão dos alunos às atividades propostas pelo programa. No que tange à segunda etapa, cabe destacar o papel do gestor, pois é este o responsável pelo cadastro da escola no programa e pela escolha das atividades que serão oferecidas. Assim determina o Manual:

Para que as escolas sejam habilitadas ao recebimento dos recursos destinados à implementação do programa, é necessário que as secretarias de educação parceiras e as escolas cumpram os prazos divulgados pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Ministério da Educação (MEC) para as etapas especificadas a seguir:

1. Liberação de senhas no PDDE Interativo pelas secretarias de educação estaduais, municipais e distrital, **para os diretores das escolas participantes do PME**[...]

Para confirmar a adesão ao programa, **as escolas pré-selecionadas** deverão preencher o plano de atendimento, disponível no sítio pddeinterativo.mec.gov.br, declarando as atividades que irão implementar, número de estudantes participantes e demais informações solicitadas. Os planos de atendimento deverão ser definidos de acordo com o projeto político pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos, por meio de atividades, dentro e fora do ambiente escolar, ampliando tempo, espaço e oportunidades educativas, na perspectiva da educação integral do estudante. (BRASIL, 2014, p. 17).

Sobre o critério de adesão das escolas municipais aos PME, houve uma preocupação da equipe técnica em capacitar os gestores para que eles pudessem entender como funciona o Programa e, assim capacitados, procedessem ao cadastramento da escola, atendendo aos critérios locais. A equipe buscou oferecer condições necessárias para que esse processo ocorresse de forma satisfatória, garantindo aos gestores conhecimentos necessários sobre o PME. Esse aspecto está expresso na fala do entrevistado “A”:

Nós fomos à escola, chamávamos os gestores para conversar, capacitávamos os gestores, para eles mesmos operacionalizarem esse cadastro [...] nós capacitávamos o gestor, baixávamos o Manual, providenciávamos xérox do Manual Operacional do Programa para que o gestor estudasse e olhasse as possibilidades de oficinas ofertadas ali. Então, o programa é dividido em macrocampos e cada macrocampo tem um rol de oficina. E a escola teria que estar olhando dentro das suas condições o espaço físico e toda sua infraestrutura, avaliar se aquilo que estava sendo colocado como oficina como ementário seria possível.

Avaliando o critério de adesão, o entrevistado “B” destaca que, muitas vezes, a iniciativa não parte da escola, o que cria certa insatisfação por parte dos gestores que acabam aderindo ao Programa para cumprir uma exigência da Secretaria. Por conseguinte, o entrevistado apresenta uma crítica a essa imposição.

O programa, muitas vezes, é visto pela escola como uma coisa que dá muito trabalho. Eu já ouvi discursos de que ela (a escola) só aderiu porque a secretaria queria que ela fizesse a adesão. **Então assim, essa visão de que o programa é uma ferramenta importante para começar a pensar a formação integral dos alunos deveria partir do próprio diretor** e “não dizer” que ele aderiu porque a secretaria mandou, porque o nome da escola estava na lista.

Constata-se que o PME apresenta um processo de **descentralização** das ações, no sentido de aproximar o centro de decisões da política da gestão escolar, contudo, observa-se também, que as atividades a serem devolvidas pelo Programa são previamente determinadas no Manual Operacional, cabendo ao gestor escolar escolher dentre as atividades, quais as mais adequadas à realidade da escola. Esse processo de descentralização das políticas públicas é uma estratégia política de bases contraditórias. Melhor explicando: por um lado, a descentralização propicia as condições favoráveis para tornar mais eficazes as políticas públicas, aproximando o centro de decisões política da comunidade, assegurando-lhes o direito de escolher os equipamentos sociais que favoreçam melhor qualidade, permitindo que os cidadãos participem das decisões que afetam suas vidas; mas, por outro lado, o processo pauta-se em um dinâmica na qual, como afirma NETO (2011), “se materializa uma desconcentração de responsabilidade em direção à ponta do sistema e não o poder de decisão dos níveis hierarquicamente inferiores da organização administrativa” (p.264). Ou seja, há uma descentralização no processo de execução dos programas, porém as decisões deliberativas permanecem centralizadas.

A descentralização estrutura-se como estratégia de redimensionamento do papel do Estado em relação às obrigações sociais; é uma estratégia gerencial do governo (NETO,

2011). O Programa Mais Educação não foge a essa lógica. Dessa forma, é fundamental analisar as ações do PME, enquanto política pública pautada na lógica do capital. Sobre este ponto, a entrevistada “C” faz a seguinte observação:

Dentro de um sistema político, socioeconômico sempre fica uma preocupação quando surge uma política dessas [...] como se fosse uma coisa nova, como se [...] fosse resolver todos os problemas da educação. E, na verdade, a gente observa que também tem um fomento de cunho do capital [...] Tem outras pessoas além das nossas crianças e jovens e adolescentes se beneficiando, tem “outras pessoas”. Então essa lógica do mercado está presente também, nesta perspectiva da educação integral, a gente tem que ficar atenta para que a lógica do mercado não se sobreponha à lógica pedagógica.

O PME reforça o alinhamento das ações desenvolvidas nas escolas com as ações do Programa. O Manual orienta que as ações do PME devem ser articuladas ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Nesse contexto, destaca-se que:

O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, e que considerem as seguintes orientações:

- I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
- II. Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
- III. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes. [...] (BRASIL, 2014, p,5)

Sobre a inter-relação entre o PME e o PPP das escolas municipais, os entrevistados apontam que, apesar de o programa defender a integralidade das ações desenvolvidas na escola serem articuladas às atividades do Programa, essa integralidade ainda não se concretizou na prática. Isso se torna uma grande contradição, visto que o Programa tem como meta ampliar as ações da escola no intuito de fomentar ações que possibilitem o processo de educação integral, no entanto essa articulação ainda é frágil, como podemos perceber na fala dos entrevistados “B” e “C”:

A execução dessa proposta ainda tem deixado muito a desejar, nós ainda pecamos quando a escola compreende que o Mais Educação é um momento de reforço escolar, e não é isso, essa ampliação é também pedagógica [...] na prática, talvez, ainda não posso afirmar, nós não alcançamos o que a proposta do Mais Educação trouxe, com algumas exceções. (Entrevistado “B”)

Os meninos mesmo fazem essa diferença: ‘agora eu estou no projeto, agora eu estou na sala de aula’. Nós temos que quebrar essas barreiras, pois se eu

falo em currículo integrado e ação integradora, eu não posso fazer com que o aluno pense que o projeto é mais sério do que minha sala de aula.” [...] A gente quer que o aluno perceba a interdependência.(Entrevistado “C”)

O Programa Mais Educação é considerado como ação indutora à educação integral. A partir das discussões suscitadas pelo Programa, cada rede de educação poderá formular seus projetos próprios de E.I, considerando as peculiaridades locais. Desse modo, o município de São Luís, ao fazer a adesão ao programa, inicia suas ações junto a Secretaria Adjunta de Ensino, objetivando a construção do seu projeto de E.I. Todavia, segundo o entrevistado “D”, houve um entendimento de que as ações do PME deveriam ser coordenadas junto à Superintendência da Área de Ensino Fundamental, ocorrendo, assim, o deslocamento das ações do “seu nascedouro” com a justificativa de que as ações do PME estariam mais próximas da Superintendência que, de fato, articula as ações do ensino fundamental, público alvo do PME. Esta é a fala do entrevistado “D”:

Naquele momento, ainda em 2009, o que acontecia a nível nacional, é que o Programa Mais Educação, via de regra, estava vinculado às Secretarias Adjuntas de Ensino (SAEs). E em 2009, na ocasião participando do primeiro seminário do PME em Brasília, nós pudemos verificar que talvez deveríamos ter a necessidade de percorrer outro caminho, primeiro era tentar desburocratizar a ação do PME, tirar o programa de seu nascedouro que era a Secretária Adjunta de Ensino e conduzir esse programa para a Superintendência da Área de Ensino Fundamental (SAEF), que é exatamente para esses sujeitos, para esses alunos que estão matriculados no ensino fundamental que o programa vem a contemplar [...]e com isso a gente ficaria mais próximo da escola, mas próximo da superintendência que, de fato, articula e é a grande gestora dessas ações nas escolas. Por isso, fizemos o caminho de nos aproximar ainda mais da SAEF, tendo em vista que ali estaríamos mais perto da escola e, conseqüentemente, da comunidade.

Entretanto, a Secretaria Adjunta de Ensino deu continuidade ao debate sobre E.I, a partir do Núcleo de Educação Integral. Em 2014 apresenta o produto de suas ações, no Caderno de Educação Integral do Município de São Luís (Anexo I): um documento de 27 páginas que apresenta as bases ideológicas, políticas e pedagógicas para se pensar a educação integral na rede municipal de ensino. Referido documento faz um breve histórico sobre as experiências de educação integral no país, destacando a concepção de Anísio Teixeira, a experiência dos CIEPs na Rio de Janeiro e discute as bases legais que, a partir de 1990, deram legitimidade à educação integral no país.

Após esse histórico, o documento apresenta um posicionamento político e ideológico acerca da concepção da E.I adotada pela SEMED. “A Rede Municipal de Ensino

de São Luís comunga e questiona a concepção de educação integral e de tempo integral discutida na atualidade” (SEMED, 2014, p.8). Para justificar esse posicionamento, o documento apresenta como referência Gadotti (2009), no tocante à necessidade de superar a lógica do individualismo para implantar a lógica da convivência, através da interação curricular, esperando-se que as perspectivas educacionais estejam centradas nas pessoas e suas relações com a sociedade ou nos saberes comunitários. Para fundamentar essa lógica, o Caderno faz referência ao conceito de omnilateralidade, sustentado pela perspectiva de Gadotti (2009, p. 97,98):

A base da educação **deve ser integral, omnilateral** e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação de qualidade com o sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade das 8 Orientações Pedagógicas para a Organização do Trabalho da Educação Integral. Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.

Questiona-se então: Qual o significado do conceito de omnilateralidade presente no documento? Seria um equívoco teórico conceitual? Ou uma colocação intencional, com o intuito de ampliar as bases teóricas e práticas da concepção de educação integral? No discurso de dois dos entrevistados também aparece o conceito de omnilateralidade, tal como expresso a seguir. Perguntamos ao entrevistado “D”: Quais as bases políticas e ideológicas que norteiam a educação integral no município? O entrevistado repete a pergunta como se para ter certeza do seu real sentido, e responde:

Quanto à pergunta: *Qual a base política e ideológica que dá sustentação à concepção de educação integral?*, eu te digo o seguinte: a rede está construindo essa identidade, a rede vem tentando construir essa identidade. Mas se tu perguntasse pra gente: De qual identidade você se aproxima ou constrói para que a execução do Programa Mais Educação possa acontecer na rede? Eu, sem sombra de dúvidas, te responderia que seria alguma coisa na linha da filosofia da práxis, de um marxismo muito próximo daquele que foi pensado por Gramsci [...] quando, por exemplo, ele sonha na possibilidade de se construir o **homem omnilateral**, eu desejo muito que os filhos dos trabalhadores possam, de fato, tornar-se todos eles homens omnilaterais.

Constata-se que o entrevistado discorre sobre o conceito de omnilateralidade, não como realidade concreta, mas como sonho, como uma possibilidade da formação omnilateral para os filhos dos trabalhadores, uma proposta que ainda precisa ser construída. Já ao

entrevistado “B” perguntamos: Como você avalia a concepção de educação integral que norteia o Programa Mais Educação?

Eu avalio muito boa, muito positiva. Eu penso que a própria política nos remete a uma mudança de comportamento da compreensão da formação desse sujeito mesmo [...] pois preconiza todos as partes conceituais ideológica e estrutural. Quando ela fala na formação **holística desse homem omnilateral** ela já faz justamente esse recorte para que essa política faça esse atendimento.

O entrevistado afirma que o PME remete a uma concepção de educação na perspectiva da omnilateralidade, mas não podemos perder de vista que concepção de E.I não pode ser analisada sem que se leve em consideração as reformas político-educacionais que norteiam as bases da educação pública. Nesse contexto, evidenciamos que a lógica do capital presente nos projetos, políticas e programas voltados à educação, assim como as políticas e a gestão educacional tendem especialmente em países de capital dependente, como é o caso do Brasil, a se pautar pelas determinações dos organismos internacionais, legítimos representantes do capital mundial. (FRIGOTTO, 2009). A educação em todas as suas esferas não está desligada das relações dominantes da sociedade.

Nesse aspecto, o conceito de omnilateralidade que está presente na proposta de educação integral do município - e também nas falas dos entrevistados - revela uma contradição ideológica, visto que o conceito de omnilateralidade pressupõe uma mudança na estrutura social e nega o modelo econômico capitalista de matriz liberal, como vimos no capítulo anterior, destacando que tal conceito é incompatível com a concepção de formação humana caracterizada historicamente no modelo capitalista. Depreende-se, desse modo, que a reconstrução do homem, na perspectiva omnilateral, não acontecerá no seio da escola capitalista. Para analisar a contradição presente no uso do termo omnilateralidade em uma proposta pedagógica que emerge no seio da sociedade capitalista, retomamos a citação de Manacorda (2011, p.100): “Quanto às implicações pedagógicas que tudo isso comporta, podem expressar-se, em síntese, na afirmação de que, para a reiteração da omnilateralidade do homem, se exige a reunificação das estruturas das ciências com as da produção” (p. 100). Como isso seria inconcebível a omnilateralidade em um modelo econômico de matriz neoliberal.

A proposta de educação integral da rede destaca ainda, as linhas de atuação da educação integral, partindo de uma estrutura curricular norteada pelos princípios de Integralidade, Diversidade, Sustentabilidade, Inclusão e Aprendizagem significativa. Segundo o documento, a rede vem organizando o atendimento escolar, conforme políticas afirmativas,

em todos os níveis e modalidades com a seguinte disposição: **Escola parcial** - escolas de jornada de 4 horas, com uma concepção curricular integral que inclui as bases culturais aos componentes curriculares, garantindo a formação plena do aluno cidadão; **Escola em jornada ampliada**- escolas que aderem aos Programas e Projetos de iniciativa governamental, não governamental e instituições parceiras do setor privado (esta concepção amplia a jornada diária dos alunos participantes em até 7 horas por dia); e **Escola em tempo integral**- escolas com proposta de ensino integral que visam manter o aluno em jornada ampliada de 8 horas.

Em síntese, a integralidade proposta pelos estudiosos da educação integral, na contemporaneidade, e por esta Secretaria de Educação pressupõe que as escolas estruturarem seus currículos de forma que esteja presente o ensino dos conteúdos pedagógicos aliados a questões que envolvam os propósitos da aprendizagem significativa, os princípios da dignidade humana, a relação de afetividade e o cumprimento do exercício da cidadania. (SEMED, 2014, p. 9).

No item Integralidade, o documento destaca a importância de uma política que complemente todas as ações setoriais em níveis e modalidades de ensino, articulações curriculares, formação continuada, procedimentos pedagógicos e administrativos na dinâmica da intersetorialidade. (SEMED, 2014).

Entretanto, nas falas dos entrevistados, aparece certa dualidade entre as ações realizadas pelo Núcleo de Educação Integral e as ações do Programa Mais Educação. Ao serem questionados se a SEMED possui um projeto que oriente a implantação da educação integral nas escolas da rede municipal, as respostas revelam uma certa desarticulação entre as equipes técnicas. Assim, na fala de um dos entrevistados, ficou ainda mais clara a dualidade das ações:

A SEMED está construindo isso, acredito que não tivemos muitos avanços [...] Acredito que quem tem provocado a discussão na Rede hoje, é quem tem musculatura pedagógica e financeira, é o PME, pois não se faz educação sem uma política de financiamento e responsabilidade com os recursos públicos [...] Agora existe outro segmento da secretaria que pensa a educação integral, peço que faça esse diálogo com o **Núcleo de Educação Integral**. (Entrevistado “D”)

A desarticulação entre as ações é um ponto crítico, quando se discute educação integral. Ora, como suscitar o debate sobre a necessidade de um currículo integrado, de ações articuladas, quando os responsáveis por suscitar o debate ainda não compreenderam a importância do planejamento integrado? Acerca desse impasse, o entrevistado “C” faz a seguinte colocação

Na verdade, no momento em que eu estava na Secretaria, o que a gente percebeu é que tem a coordenação do Mais Educação e foi criado o núcleo de educação integral.[...] O nosso entendimento é que o Mais Educação é parte de um núcleo de educação integral[...] Então eu acredito que é preciso que a gente vá articulando, aproximando, discutindo junto, tanto o núcleo de educação integral quanto o Mais Educação porque a proposta é pensar a educação integral[...] Então eu não imagino que a gente dê **conta de pensar uma educação integral, integrada, integradora, quando os grupos que pensam isso estão desarticulados dentro da Rede.**

No referido documento a rede Municipal de Educação assume como princípios norteadores da educação integral os que se seguem:

a) A articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; b) O incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação de prédios escolares, incluindo a acessibilidade, à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; c) A afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores e nos currículos. (SEMED, 2014, p. 13).

Para alcançar esse objetivo, o documento destaca as seguintes prioridades: formação de núcleos de trabalho e equipes técnicas da SEMED com o intuito de desenvolverem as ações pedagógicas de forma compartilhada, tendo como eixo articulador as ações de formação continuada dos profissionais das equipes multidisciplinares com foco no desenvolvimento curricular da educação integral nos espaços escolares (SEMED, 2014). Sobre essa proposta o entrevistado “A” destaca a retomada dos grupos de estudo.

Está sendo resgatado o grupo de estudo que vai reunir-se às terças-feiras e será composto por uma pessoa de cada segmento da rede discutindo esse plano [...] vai ter pessoas da educação especial, da educação infantil, de jovens e adultos e do ensino fundamental. Então todas essas pessoas serão designadas por portaria. Para que a gente não deixe isso passar, nós precisamos refinar essa proposta.

A ideia da proposta é desenvolver uma política de educação integral na Rede de Ensino, através de ações formativas realizadas mediante a integração dos diversos eixos que compõem a Proposta Curricular e a mobilização dos profissionais para assegurar que o planejamento pedagógico seja resultado da integração das equipes da SEMED, na perspectiva de contribuir para uma educação integradora. (SEMED, 2014).

Em linhas gerais, destacamos os eixos que norteiam a proposta pedagógica da educação integral presente no documento: **a articulação** externa com outros setores para a sustentação da educação integral e a articulação interna da SEMED ; a **organização do currículo** e do tempo escolar; o **projeto político-pedagógico** na perspectiva da educação integral; a implantação de **Escolas em tempo integral**. Nesse contexto, é importante pontuar que a escola de tempo integral, pensada para a rede municipal de São Luís, deve ser entendida como aquela que apresenta uma proposta, que tem entre outros objetivos oferecer às crianças e aos adolescentes a oportunidade de permanecerem no ambiente escolar por sete horas diárias, participando do desenvolvimento de uma proposta pedagógica que atenda às expectativas não só das crianças, como também da família. (SEMED, 2014). A proposta faz referência ao Programa Mais Educação, conforme destacado a seguir:

A organização do currículo na Escola de Tempo Integral passou a fazer parte do centro dos debates da política pública brasileira, como possibilidade da ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas que tem como principal finalidade qualificar a educação no Brasil, principalmente após a elaboração do Programa Mais Educação, que entra em vigor como política pública indutora para educação integral desde 2007 passando por reformulações até os dias atuais. (SEMED, 2014, p. 18).

E por fim, além de destacar as escolas de tempo integral implantadas pelo município desde 2013, o documento aponta as dificuldades de infraestrutura que envolvem a manutenção dessas escolas, enquanto espaços qualitativos de educação, mas entende que é fundamental ampliar de 4 para 8 horas, a permanência das crianças, adolescentes e jovens na escola. Para tanto, intensifica-se a necessidade das parcerias e do envolvimento dos mais variados setores da sociedade civil, bem como da implantação de um processo de formação continuada para os professores e a ampliação da jornada para 40 horas semanais.

Mesmo enfrentando algumas dificuldades como a infraestrutura, dentre outras, podemos também enfatizar que na articulação das atividades no turno de jornada ampliada podemos contar com monitores comprometidos, formação continuada na perspectiva da Educação Integral para todos os profissionais da educação, ampliação de jornada de professores para 40 horas, garantia de 1/3, contratação de cuidadores. (SEMED, 2014, p.23).

UEBS DE TEMPO INTEGRAL				
ETAPAS OU MODALIDADE DE ENSINO	UEB	BAIRRO	Nº DE ESTUDANTES	ANO DE IMPLANTAÇÃO
EI	Recanto dos Pássaros	CIDADE OPERÁRIA	263	2013
	Creche Maria de Jesus Carvalho	CENTRO	314	
	Barjonas Lobão	CIDADE OPERÁRIA	122	
EF	Alberico Silva- CIEP	ALEMANHA	224	2014
	Padre Mohana	SÃO RAIMUNDO	287	2015
EJA	Escola Família Rural	QUEBRA POTE	40	
	Escola Casa das Águas	TAIM	40	

Fonte: SEMED, 2014

A proposta de educação integral do município não se distancia da concepção de E.I contemplada nas políticas e programas nacionais. Enfatiza a necessidade de ampliação dos espaços, com base

na colaboração dos mais variados setores, mantém o foco de atuação nas áreas de vulnerabilidade social, busca a integração do currículo e, principalmente, mantém a característica básica da proposta contemporânea de educação integral, no que concerne a ressignificação dos espaços e do tempo de aprendizagem. Nas propostas de Anísio Teixeira, de 1950, e de

Darcy Ribeiro, de 1980, havia a centralidade das ações em um único espaço educativo: a escola. Anísio propôs a construção de Centros Educacionais na Bahia, Darcy Ribeiro propôs a construção de Centros Integrados de Educação Pública, porém a proposta contemporânea, além de defender a construção de Escola de Tempo Integral, pretende ampliar o tempo de aprendizagem a partir de outros espaços; defende também o processo de educação integral, mesmo nas escolas de tempo parcial, a partir da integralidade do currículo.

Cabe salientar que a proposta de E.I, sistematizada no Caderno de Educação Integral da SEMED, é ainda muito recente e não conta com a divulgação necessária, mesmo dentro da equipe técnica que coordena as ações de educação integral. Quando perguntados sobre a existência de um documento que norteia a educação integral no município, os entrevistados responderam da seguinte forma:

Eu desconheço. (Entrevistado D).

É um avanço no andamento das ações a rede já ter um documento em construção, mas para além do documento, meu olhar enquanto professora, é que gente não vai fazer educação integral só modificando o currículo, só modificando a gestão [...] Ela requer muitas outras questões, o espaço físico, a formação de professores. (Entrevistado “B”)

Existe. Foi criado o núcleo da educação integral dentro do município. A proposta do núcleo, além de desenvolver estudos, era levar essa concepção para todas as escolas do município [...]cada superintendência tinha um representante para poder fazer a escrita[...] No intuito de orientar uma política maior para as escolas, neste documento a gente já vai dizer como a secretaria municipal de educação se organiza, quais são as metas que ela tem para implantação das escolas em tempo integral, qual é o plano de meta da secretaria, como ela faz esse atendimento em tempo parcial. A gente vai explicando como acontece tempo parcial, jornada ampliada, escola em tempo integral e, primeiramente, é claro, a explicação da concepção de educação integral. (Entrevistado “C”)

A rede ainda está [...] construindo seu plano de educação integral que se quer, que se deseja. Estamos recomeçando as discussões com os representantes de cada segmento. [...]A gente precisa ter uma unidade de ação[...]hoje nós ainda não temos a **unidade da fala**, por conta desse referencial que estamos construindo em conjunto. (Entrevistado “A”)

Na análise dos depoimentos, evidenciamos certa **falta de unidade nas falas**. Como destaca o entrevistado “A” há, de fato, uma questão pendente, pois como pensar educação integral, sem articulação entre as partes, ou melhor como pensar educação, sem um articulação mínima entre todos os envolvidos no processo? A proposta de educação integral ainda é pouco conhecida, e isso revela uma fragilidade nos discursos que tende a se refletir diretamente nas ações.

Todavia, o **Plano Municipal de Educação de São Luís (2015-2024)**, aprovado em 27 de maio de 2015, reafirma a proposta de educação integral para o município, defende uma educação integrada e qualidade para educação em todas as modalidades de ensino, ampliando ainda mais o debate sobre a educação integral. Na introdução, o PME/SL destaca o estabelecimento de metas e estratégias para a universalização e democratização de uma **educação integral de qualidade social**, pautada nos valores humanos, tais como, inclusão, igualdade, diversidade e promoção da justiça social (SEMED, 2015). Projeta também a atuação do Conselho Municipal de Educação como instância fundamental para a elaboração do PME/SL. As estratégias de elaboração contemplam o conjunto de atividades que envolvem sujeitos e instituições, conforme relato seguinte:

Foram realizados diagnósticos para identificar as necessidades educacionais da cidade, mediante discussões e debates realizados em escolas, fóruns, plenárias livres, reuniões com representantes da categoria do Magistério, em duas conferências livres, promovidas pelo Conselho Municipal de Educação (CME) e com os representantes da sociedade civil. O trabalho foi subsidiado pelas Conferências Intermunicipais de Educação da Região de São Luís e Estadual de Educação do Maranhão, com vistas à construção de um plano

que atendesse à realidade e às necessidades específicas do município. (SEMED, 2015, p.10).

O PME/SL apresenta um breve diagnóstico da educação no Município, com enfoque na necessidade de superar o baixo índice de desempenho educacional e reduzir a elevada taxa de analfabetismo. Com relação à taxa de analfabetismo da cidade de São Luís, o documento ressalta que na população adulta é de 5,8%, considerado baixo para padrões da região Nordeste. Ressalta-se que 30% da população adulta não completou o Ensino Fundamental, sendo este índice considerado alto. Entretanto, é o menor entre todas as capitais do Nordeste.

Tabela 2: Cobertura educacional em São Luís por faixa etária

FAIXA ETÁRIA	POPULAÇÃO RESIDENTE	ESTUDANTE	FORA DA ESCOLA
0 A 3	60.822	16.641	44.181
4 A 5	29.804	29.165	639
6 A 9	79.519	58.765	20.754
10 A 14	88.534	85.420	3.114
15 A 17	57.197	49.546	7.651
18 A 24	154.454	50.925	103.529

Fonte: Censo IBGE 2010

Outro aspecto que merece destaque é que a cidade de São Luís possui a maior proporção de pessoas com o Ensino Médio completo entre as capitais do Nordeste, mas em relação ao acesso à creche, este número é baixo. O PME/SL destaca a estagnação e evolução qualitativa da educação, tomando como base a nota do IDEB nos últimos anos.

Com o objetivo de afirmar ainda mais a nossa percepção a respeito da educação municipal de São Luís, faz-se necessário fazer referência neste documento dos dados fornecidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador de extrema relevância por medir o nosso desenvolvimento educacional e permitir a formulação de políticas públicas educacionais e estratégias pedagógicas eficazes e equitativas. O IDEB é mais um instrumento de avaliação e acompanhamento dos nossos esforços para o alcance das metas educacionais fixadas para o País, Estados e Municípios. (SEMED, 2015).

Diante desse cenário, o documento afirma que é indispensável a integração das políticas públicas através de ações intersetoriais e interinstitucionais, numa perspectiva multidisciplinar, levando em consideração as necessidades educacionais da cidade e da sua população, primando pela oferta de uma educação integral de qualidade social, formadora de

um cidadão crítico e participativo. No tópico *Educação integral de qualidade social*, o documento apresenta uma retrospectiva das propostas de educação integral do Brasil. Assim, o Caderno de Educação Integral da SEMED (2014) sobre o PME/SL reforça a ideia de ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola; a construção de escolas de tempo integral; a perspectiva das parcerias com os mais variados setores e organizações sociais; a participação da comunidade; a reestruturação do currículo: um currículo conectado com a diversidade, capaz de proporcionar aprendizagens, essenciais para a formação do cidadão. Assim define o PME/SL:

A concepção de educação em tempo integral envolve a superação da escola de turnos, para um entendimento de uma educação contínua e em todos os ambientes da comunidade escolar, promovendo o desenvolvimento das múltiplas dimensões da identidade humana, como uma das grandes finalidades da escolarização básica. Oportuniza, desse modo, um ensino que possibilita uma formação mais completa para os estudantes, permitindo maior tempo para a aprendizagem. (SEMED, 2015, p. 25).

Uma educação integral de qualidade social, como almeja o PME/SL, não será alcançada em médio e longo prazo. Nesse sentido, o documento ressalta a importância de ter “uma política de estado de maior duração e não somente uma política de governo” (SEMED, 2015, p. 15). Ao longo do documento, percebe-se a base, a premissa principal: *educação integral e de qualidade social*. Para alcançar tal finalidade o PME/SL apresenta metas a serem alcançadas até 2024, com suas respectivas estratégias.

Dentre as 20 metas que compõem o PME/SL, destacamos algumas que se voltam diretamente para a consolidação da educação integral de qualidade. A Meta 1 estabelece a universalização do atendimento das crianças de 4 a 6 anos até 2016 e amplia a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% da população de 2 e 3 anos de idade até 2020 e 30% da população de 0 a 1 ano e 11 meses até o 2024. Na Estratégia 19, o documento dá destaque à necessidade de se garantir o acesso e a permanência do atendimento às crianças em tempo integral e parcial, com base em parcerias, buscando o redirecionamento do PPP das escolas com vista à educação integral, como destacamos a seguir:

1.19) Garantir acesso, permanência e qualidade do atendimento às crianças da Educação Infantil nas escolas da Rede Pública Municipal, em tempo parcial ou integral, e em parceria com a família, a comunidade e instituições afins, no fortalecimento, no redimensionamento e na execução do projeto político-pedagógico das escolas, com vistas à educação integral da criança, conforme estabelecido em lei. (SEMED, 2015, p. 57).

A Meta 2 versa sobre a universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população de 06 a 14 anos garantindo que, pelo menos, 95% dos estudantes conclua essa etapa na idade recomendada até 2024, último ano de vigência do PME-SL. As metas destacam a necessidade de oferecer uma educação integral de qualidade social, assim expressa na Estratégia 2 da meta em foco: “Adequar, até o 5º ano de vigência deste PME, a infraestrutura física de todas as escolas da Rede Pública Municipal de acordo com os padrões de qualidade estabelecidos em lei, com vistas à educação integral de qualidade social” (SEMED,2015, p.58).

As Metas 15 e 18 fazem referência aos profissionais de educação. A Meta 15 destaca a necessidade da formação continuada em regime de colaboração para os profissionais da educação pública municipal, na cidade e no campo, através de atividades formativas e cursos de aperfeiçoamento e atualização, na perspectiva da educação integral.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração, a formação continuada em serviço a 100% dos profissionais da Educação Pública Municipal, na cidade e no campo, por intermédio de atividades formativas, cursos de atualização e aperfeiçoamento, realizados de forma presencial ou a distância, considerando as especificidades, diversidades e os temas sociais nas etapas e modalidades de ensino, na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos e da sustentabilidade ambiental. (SEMED, 2015, p.79)

Já a Meta 18 versa sobre os cargos, carreiras e vencimento dos profissionais da educação pública municipal, equiparando seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, tendo como orientação a Lei nº 11.738/ 2008 ²²O PME/SL estabelece como estratégia a valorização profissional e uma educação integral pública de qualidade social. Para tanto, a Estratégia 7 expressa a necessidade de prover concurso de 40 horas, com o intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

18.7) Criar o cargo e realizar concurso público, de provas e títulos, com validade para dois anos, podendo ser prorrogado por igual período, para o provimento das vagas para coordenadores pedagógicos e professores, com 40 horas semanais, de forma a garantir melhorias na qualidade do ensino e da aprendizagem e no funcionamento de todas as escolas da Rede Pública Municipal, da cidade e do campo.(SEMED, 2013, p. 82)

²² Art. 1º Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Vigente desde 16 de julho de 2008, a Lei Federal 11.738/08 cumpre a função de estabelecer um Piso Salarial e reorganiza a jornada de trabalho do professor.

A Meta 20 dispõe sobre o financiamento da educação pública municipal, no intuito de garantir uma educação integral de qualidade, com base no uso efetivo dos recursos públicos destinados à educação. Com isso, a referida lei espera garantir que 100% dos recursos financeiros públicos, definidos em lei, para a educação sejam, efetivamente, assegurados à manutenção, à implantação das políticas de valorização dos profissionais e ao investimento em ações, programas e projetos que garantam o desenvolvimento de uma educação integral de qualidade social no município (SEMED, 2015). Sabemos que sem recurso não há educação. Segundo, Anísio Teixeira (1959,s/p): “Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata.” Nessa perspectiva, o PME/SL, na Estratégia 8, espera alcançar autonomia orçamentária, administrativa e financeira a partir de 2016.

Garantir, a partir de 2016, autonomia administrativa, orçamentária e financeira, para a Secretaria Municipal de Educação, assegurando o gerenciamento e a execução dos recursos financeiros destinados à Educação Pública Municipal, visando ao desenvolvimento de uma educação integral de qualidade social. (SEMED, 2015, p.87)

Contudo, é na Meta 6 que o PME/SL discorre sobre a educação em tempo integral e estabelece que até o fim da vigência do Plano, 50% das creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental funcionarão em regime de tempo integral, sendo ainda, garantido o acesso e permanência para estudantes da educação especial. A Meta 6 do PME/SL expande a Meta 6 do Plano Nacional Educação (2014-2024) que estabelece a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica. Ou seja, o PME/SL pretende superar até 2024 a meta nacional de oferta de educação em tempo integral. Para chegar a essa meta, foram estabelecidas doze estratégias que visam, por meio de recursos próprios ou através de parcerias, ampliar ou reestruturar as partes físicas e arquitetônicas das escolas, atendendo a todas as especificidades da educação integral na cidade e no campo. Planejam, ainda, construir escolas públicas municipais para as escolas de tempo integral na cidade e no campo e garantir a aquisição de mobiliários, equipamentos, recursos tecnológicos e pedagógicos, assegurando as práticas pedagógicas das escolas em tempo integral (SEMED, 2015).

Ainda dentre as estratégias da Meta 6, podemos destacar a articulação entre a SEMED e outras Secretarias com o objetivo de garantir e monitorar o Programa Nacional de Alimentação Escolar, assegurando um mínimo de quatro refeições de qualidade nas escolas de tempo integral da cidade e do campo, além de desenvolver um currículo que contemple

propostas pedagógicas adequadas para as escolas de tempo integral da cidade e do campo. A Estratégia 11 da Meta 6 estabelece ainda a garantia de uma equipe pedagógica, administrativa e multifuncional para melhor desenvolvimento das atividades administrativas.

6.11) Garantir às escolas de tempo integral da Rede Pública Municipal, da cidade e do campo, quadro de servidores operacionais, administrativos e pedagógicos, monitor de transporte, profissional de apoio e/ou cuidador e uma equipe multiprofissional composta por: assistentes sociais, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas, objetivando o atendimento durante todo o ano letivo.

Como última estratégia, o PME/SL destaca a valorização dos profissionais da educação - no que tange à formação continuada e à ampliação progressiva de jornada única em uma escola – e a equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério da Rede Pública Municipal à dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Em linhas gerais, o PME/SL mantém a concepção de educação integral nacional, reforça a importância das parcerias, a reestruturação curricular, tem como linha de frente a construção de escolas de tempo integral e a ampliação gradativa da jornada escolar. Expressa ainda a integralidade de todas as ações educativas desenvolvidas na rede pública municipal de ensino em torno de um objetivo, qual seja, garantir educação integral e de qualidade social, em todos os segmentos e modalidade de ensino. Para assegurar o sucesso das propostas, “serão realizadas, de dois em dois anos, encontros com o objetivo de promover balanços dos resultados alcançados, garantindo o princípio da participação e o exercício da democracia” (SEMED, 2015, p. 89)

Por fim, o documento define que, a partir da aprovação do presente PME/SL, realizará periodicamente, ações estratégicas de acompanhamento e avaliação, sob a coordenação do Fórum Municipal de Educação, divulgando as deliberações, para que a sociedade possa acompanhar a execução e a avaliação do PME/SL. A primeira revisão do Plano deverá ser realizada um ano após a aprovação do Plano Nacional de Educação, tendo em vista a sua melhor atualização e articulação.

Como podemos observar, o processo de implementação da educação integral no município de São Luís, vem sendo amparado por uma base legal, como destaca a proposta de educação integral do município e o PME/SL e segue a lógica presente nos programas que implementam a E.I do governo federal, com destaque para o Programa Mais Educação. Nesse sentido, a proposta de E.I do município visa à construção de escolas em tempo integral, bem como a ampliação do tempo de aprendizagem dos alunos em espaços escolares e

extraescolares, fortalecendo as parcerias, e ainda, pretende garantir atividades integradoras em escolas de tempo parcial. Por outro lado, a proposta mostra certa fragilidade, quando, por exemplo, a Secretaria de Educação apresenta dois setores distintos que tratam da mesma temática: o Núcleo de Educação Integral, ligado à Secretaria Adjunta de Ensino, e o Setor do Mais Educação, ligado à Superintendência da Área de Ensino Fundamental.

Para finalizar, faremos uso da fala de dois entrevistados que traduzem o cenário ainda em construção da educação integral no município.

A rede ainda está [...] construindo seu plano de educação integral[...]. Estamos retomando as discussões [...], pois a gente precisa ter uma unidade de ação. A rede vem discutindo, pois precisa colocar o que queremos realmente. **Hoje nós ainda não temos a unidade da fala, por conta dessa falta de referencial.** (Entrevistado “A”)

A gente observa que tem muita coisa feita organizada, no entanto não sistematizada. [...] se nós formos adentrar no campo da prática docente, da prática pedagógica, do chão da escola, a gente vai encontrar muita coisa bacana[...] pessoas fazendo educação integral sem saber.[...] **A complexidade está primeiramente neste entendimento de que política é essa.** (Entrevistado “B”)

O entrevistado “A” aponta para a necessidade de definir o referencial teórico acerca da E.I, pois, sem ele, não pode haver unidade nas falas. O entrevistado “B” revela uma questão ainda mais profunda, pois aponta para a falta de entendimento sobre a política de educação integral. Em ambas as falas, notamos o reconhecimento da falta de clareza acerca da concepção de E.I presente na proposta da SEMED. Deste modo, podemos inferir que, apesar do discurso em defesa da E.I ter ganhado notoriedade no cenário educacional, ainda é cedo para se avaliar os impactos desse processo na educação pública municipal. O que vemos são experiências pontuais ainda em construção que precisam ser avaliadas criticamente pelos mais variados setores sociais, pois a aposta na educação integral é alta demais e implica em mudanças estruturais no totalidade do processo educativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar o processo histórico e as bases ideológicas e legais que subsidiam as concepções de educação integral no Brasil, com o enfoque na experiência do município de São Luís-MA (2009-2014), período em que foram desenvolvidas as primeiras ações de implementação da educação integral no município.

Entretanto, para se chegar ao atual debate da educação integral, foi necessário compreender os pressupostos e as concepções de E.I. O fato da pesquisa se desenvolver em um processo ainda em andamento foi um dos grandes desafios, pois o objeto tornou-se ainda mais fluido e controverso.

A pesquisa insere-se em um esforço teórico de buscar os fundamentos da concepção de educação integral no país. Como afirmamos na introdução, a educação integral é um conceito plural. Nesse sentido, temos “educações integrais”, ou seja, concepções de educação na perspectiva integral. Durante a pesquisa, identificamos e analisamos algumas concepções e experiências de educação integral, buscando entendê-las à luz do processo histórico de formação do estado moderno.

A proposta de educação integral do Brasil pode ser compreendida em dois momentos, tendo como marco a inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em 1950, a proposta anisiana de matriz liberal que irá influenciar diretamente na elaboração da proposta de educação integral de Darcy Ribeiro e a construção dos Centros Integrados de Educação (CIEPs), em meados em 1986. Ainda no primeiro momento destacamos a experiência da frente integralista brasileira, liderada por Plínio Salgado, que realizou no país ações educativas na perspectiva integral, tendo como máxima: educação integral para o homem integral. Este movimento teve forte influência dos regimes totalitários de Europa, com destaque para o fascismo italiano. Em linhas gerais, podemos destacar que as primeiras concepções e experiências de E.I no país foram pontuais e esporádicas, permeadas de interesses políticos e ideológicos, e tiveram como principal estratégia a construção de centros educacionais integrados, no intuito de garantir uma educação integral para as massas.

O segundo momento da experiência da educação integral tem como marco a proposta política que envolve um aparato legal de documentos, tais como: CF/1988; LDB/1996; PNE e a Portaria Interministerial 2007/17 que legitima o Programa Mais Educação. Este, sem dúvida, o grande expoente da proposta contemporânea de educação integral que se insere no contexto político-econômico neoliberal, haja vista ser diferente das outras experiências históricas de educação integral desenvolvidas no Brasil, que se preocupavam apenas com a ampliação física e a reconfiguração arquitetônica da escola. Na história da educação integral brasileira, a ampliação do tempo esteve sempre associada à do espaço, por meio da construção física das escolas e de grandes investimentos financeiros, como ocorreu na experiência de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro. Porém, em um contexto de redução de gastos ditados por um Estado neoliberal, entra em cena mais um movimento de

ampliação/flexibilização do espaço educativo. Daí a solução de flexibilização dos espaços escolares, com o apoio das redes sociais e da sociedade civil, sob o pretexto de valorização da diversidade, representando mais uma forma de maquiagem a ausência do Estado.

A pedagogia do Programa Mais Educação se apresenta com dupla face: por um lado, a pedagogia que desvia a escola das questões essenciais para a luta de classes e crítica ao capitalismo; por outro, a pedagogia das competências se afirma na formação de novas gerações para o mercado de trabalho e para a empregabilidade. (SILVA, 2013, p. 715).

Dessa forma, o Programa Mais Educação, no âmbito da política educacional, apresenta uma concepção política que visou “executar o programa de combate à desigualdade dentro da ordem” Assim, o Programa participa do que Oliveira (2010) denominou de “hegemonia às avessas”, ou seja, os dominantes, os capitalistas consentem que a educação seja conduzida pelos dominados. E esse processo vem modificando as funções da escola.

Percebemos que a escola, nos últimos anos, vem assumindo responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que a tradição da escola pública brasileira sempre o fez. Sabemos que a busca de uma nova identidade sociocultural para a escola não se esgota em seus temas internos. Está necessariamente ligada a um projeto mais amplo de sociedade. A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, parte de uma demanda social e de interesses políticos ideológicos. E em muitos casos, as tarefas que transferem para a escola as questões sociais, não têm sido plenamente realizadas.

No geral, podem ser entendidas como arremedos de ação, cujos efeitos são deslocados para a centralidade do ensino e dissimulam a omissões do Estado, “[...] de maneira a parecer que problemas sociais, econômicos e de saúde, entre outros, decorrem da carência educacional e cultural do povo” (ALGEBAILLE, 2009, p. 27), e não de um descaso histórico do poder público com a educação. Na prática, aumentam as ações com sentido educacional preliminar e pouco específico, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental, mas também nas séries finais. Essa incorporação, por vezes, desorganizada, impõe novos desafios à rotina da vida escolar, levando-a a assumir um compromisso social muito mais amplo, sem um correspondente projeto cultural pedagógico (SILVA, 2013).

A proposta de implementação da educação integral da SEMED encontra-se atrelada à proposta do Governo Federal. Em 2008, a Secretaria fez adesão ao PME e iniciou o processo de inclusão das escolas ao programa, contudo essa adesão, apesar de aparentemente

democrática, por vezes, acaba sendo uma imposição política, que ganha força com a constante demanda social que defende a ampliação do tempo de permanência das crianças e adolescentes em espaços educativos. Com isso a SEMED, além da adesão ao programa, tem organizado outras ações na intenção de ampliar a oferta de educação integral para seus alunos, esforço esse sistematizado nas metas e estratégias do PME/SL (2015-2024) e no Caderno de Educação Integral (2014).

A proposta de educação integral da SEMED corrobora a crença de que a única saída para o descaso histórico da educação pública brasileira encontra-se na implementação de políticas voltadas à educação integral. Assim sendo, o PME/SL tem como base o seguinte objetivo: *garantir educação integral de qualidade social*, sendo esta frase reiterada em várias partes do documento: *“educação integral de qualidade social, formadora de um cidadão crítico e participativo”* (SEMED, 2015, p 23). Nesse sentido, temos a educação integral atrelada ao conceito de qualidade educativa. Porém, a qualidade exigida pela escola integral, é a mesma almejada por todas as escolas públicas.

Seria então a E.I a grande saída para as questões educativas da contemporaneidade? Historicamente, assistimos ao fracasso das experiências, principalmente no que concerne ao processo de universalização das práticas, quando se percebe que a construção dos centros educacionais idealizados por Anísio Teixeira no Estado da Bahia não obtiveram êxito esperado e que a construção dos CIEPs não representaram avanços significativos para a educação..

Urge assim uma reflexão fundamentada sobre o tema em foco. Conclui-se que a educação integral no Brasil foi concebida tanto como projeto pontual e esporádico, quanto política pública. Os projetos pontuais foram criticados, principalmente porque não alcançaram a totalidade do sistema educacional, revelando-se, muitas vezes, como eleitoreiros, assistencialistas e sem continuidade, por carência de políticas públicas consistentes. Cientes dessa necessidade, os programas e projetos de E.I na atualidade trazem como meta a consolidação de políticas públicas de Estado que, por sua vez, não podem solucionar, por si sós, a problemática educacional. É preciso muito mais: a E.I exige um repensar da educação em todas as suas instâncias, pois o que está em questão é a educação das crianças e adolescentes, ou como coloca Hannah Arendt (2013), a educação dos “recém-chegados ao mundo”. A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, encontra-se em permanente mudança, e esse cenário de mudanças constantes exige responsabilidade. “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo

mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (HANNAH ARENDT, 2013, p. 339). Essa responsabilidade não deveria ser imposta, mas sim assumida por todos aqueles envolvidos no processo de EDUCAÇÃO, no sentido mais amplo e integral do termo.

REFERENCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Pública e Pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

ARBOUSSE-BASTIDE, Paul Gomes. *Vida e obra*. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Coleção os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2013

AZEVEDO, Fernando de. [et. al.] **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco – Editora Massagana, 2010.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em <<http://www.senado.gov.br/>> Acesso em 13 jan.2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96**, Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>> Acesso em 14 jan.2013.

BRASIL, Ministério da educação. **Educação integral: Texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, Secad, 2009a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> > Acesso em 14 fev.2013.

BRASIL, Ministério da Educação: **Programa mais educação: Passo a passo**. Brasília: SEB/MEC, 2011. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> > Acesso em 15 fev.2013.

BRASIL, **Manual Operacional de Educação Integral**, Brasília: DF, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Wagner%20Bastian/Downloads/manual_operacional_de_educacao_integral>

BAKUNIN, Mikhail, **O sistema capitalista**, Grupo de Estudos do Pensamento Proudhoniano: 2007. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/> .Acesso em 07 de abr 2014

_____, **O conceito de liberdade**, Porto: Editora Res Limitada, s/d Disponível em: < <https://we.riseup.net>>; Acesso: 07 de abr de 2014

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp,1995.

CAREGNATO, Rita Catalina; MUTTI, Regina , **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Florianópolis, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17> > Acesso em 30 de abr de 2015

CASSIRER, Enert. **A filosofia do iluminismo**. São Paulo: UNICAMP,1999

CASTRO, Maria Helena, **Tecendo rede para a educação integral**. In: Seminário Nacional tecendo rede para educação integral. São Paulo: CEPEC/Ação educativa, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Wagner%20Bastian/Downloads/14_tecendo_rede seb.pdf> Acesso em 20 fev.2013.

CAVALIERE, Ana Maria. *Anísio Teixeira e a educação integral*. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <www.scielo.br/paideia> Acesso em 21 fev.2013.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. *Para onde caminhas os CIEPEs? Uma análise após 15 anos*. Caderno de Pesquisa UFRJ, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>> Acesso em 21 fev.2013.

CAVALIERE, Ana Maria Villela, **Memória das Escolas De Tempo Integral do Rio de Janeiro(CIEPs): documentos e protagonistas**, UFRJ, 2011 S/D. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf> Acesso em 14 fev.2013

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. **Integralismo-ideologia e organização e um partido de massa no Brasil(1932-1937)**. São Paulo: EDUSC,1999

CHAVES, Miriam Waldenfeld, **A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey**. Revista Brasileira de Educação, 1999. Disponível em: <<http://anped.org.br/>> Acesso em 07 fev.2013.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa,(org).**Educação brasileira E(M) tempo Integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002

COELHO, Lígia Marth. **Integralismo, Anos 30: Uma concepção de educação Integral**. UNIRIO, 2003. Disponível em: <<http://teiaufmg.com.br/>> Acesso em 20 fev.2014

COELHO, Lígia Martha. **História(s) da educação integral**. Em aberto, Brasília v. 22, n. 80, p. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/>> Acesso em: mai 2014

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de Conteúdo**. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/tce> Acesso em: maio 2015

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papirus, 1997.

DESCARTES, René, **Meditações Metafísica**. São Paulo: Martin Fontes, 2005

_____. **Discurso do Método**. São Paulo: Martin Claret, 2004

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SILVA, Francisca Chagas, ALMADA, Jhonatan Uelson Pereira Sousa. **Educação integral: Concepções, experiências e a sinalização do Plano Nacional de Educação 2011-2020**. In: SILVA, Francisca Chagas; LIMA Lucinete Marques, CARDOZO; Maria José

P.Barros(org).**Educação Integral: ideário, pedagógico, políticas e práticas.** São Luís: Edufma, 2013

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**, Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007

_____. **A ordem do Discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2012

GALLO, Silvio. **Anarquismo e Educação: os desafios para uma pedagogia hoje.** Campinas,SP: Revista de Ciências Sociais:2012. Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/>> Acesso em 10 mar.2014.

GALLO, Silvo, **A educação integral numa perspectiva anarquista.** In COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa,(org).**Educação brasileira E(M) tempo Integral.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002

GALLO, Silvo. **Pedagogia do Risco: experiência anarquista em educação.** Campinas. SP: Papyrus, 1995.

GOBLOT, Edmond. **A Barreira e o Nível.** São Paulo: Papyrus, 1989.

HOBBS, Thomas. **Do cidadão.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____.**Leviatã.** São Paulo: Martins Fontes. .2008.

JAEGGER, Werner. **Paidéia.** São Paulo: Martins Fontes , 2013

KANT, Immanuel. **Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita.**1784Disponível em:<http://www.lusosofia.net/textos/kant_ideia_de_uma_historia_universal.pdf> Acesso em 14 jun.2014

_____: **Resposta à Pergunta: Que é esclarecimento** [<Aufklärung>]?1784 Disponível em:<<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b47.pdf>> Acesso em 14 jul.2014

_____: **Sobre a pedagogia,** Piracicaba: UNIMEP, 1999

KOSISK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de janeiro: PAZ e Terra , 2002

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e Ensino na obra de Marx e Engels.** Campinas ,SP: Alínea,2011.

LIMA VAZ, Henrique C. **Antropologia Filosófica, Vol. I e II, Edições.** São Paulo Loyola, 2004.

LOCKE, John. **Carta a respeito da tolerância.** São Paulo: IBRASA, 1964.

_____. **John. Dois Tratados Sobre o Governo.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Ensaio Acerca do Entendimento Humana.** São Paulo: Nova Cultura, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** SP: Cortez, 1994.

- MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da Filosofia: Dos Pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 2008.
- MARROU, Henri-Irénée. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: E.P.U./Mec., 1975.
- MARX, Karl. **Textos Sobre a Educação e o Ensino**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.
- MARX, Karl, ENGELS. **Obras Escolhidas de em três tomos. Editorial "Avante!"**, 1982.
- MARX, Karl. **O Capital I**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl, ENGELS. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo 2007.
- MARX, Karl, **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl. FRIEDRICH, Engels. **Manifesto Comunista**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.
- MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma Político**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MASCARO. **Filosofia do direito**. São Paulo: Atlas, 2010
- NOGUEIRA, M. A. **A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução**. Em Aberto, Brasília, p. 49-58, n. 46, abr/ jun, 1990. Disponível em: < <http://www.emaberto.inep.gov.br/>> Acesso em 14 maio.2014
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão das Políticas Públicas Educacionais: Ação Pública, Governança e Regulação**. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.) **Políticas e Gestão da Educação no Brasil: Novos Marcos reguladores**. São Paulo: Xamã, 2009.
- OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele. **Hegemonia às avessas**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MORIYÓN, F.G. **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas,SP: Editora Alínea, 2010.
- MOIL, Jaqueline. **Educação Integral no Brasil: Itinerários na Construção de uma Política Pública Possível**. In: **Tendências para a educação integral**. São Paulo : Fundação Itaú Social 2011. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil>> Acesso em 14 fev.2014
- PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. SP: Expressão Popular, 2000.
- PLATÃO. **A República**. Belém:EDUFPA, 2000.
- PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Cortez, 2005.

- REALE, Giovanni. **História da Filosofia I**. São Paulo: Paulus, 1990.
- REALE, Giovanni. **História da Filosofia II**. São Paulo: Paulus, 2003.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. **Discurso sobre a origem e a Desigualdade entre os homens**. São Paulo: Martins fontes, 2005
- _____. **Discursos Sobre as Ciências e as Artes**. São Paulo: Martins Fontes, 2002
- RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.
- SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, D. **Tendências e correntes da educação brasileira**. In: MENDES, D. T. (Coord.) **Filosofia da educação brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987a.
- _____. [et al.] **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- SAVIANI, D. **Educação e políticas especiais**. In: **Políticas públicas e educação**. INEP: Brasília, 1987b. em Educação.
- SALGADO, Plínio. **Manifesto de outubro de 1932**. S/d. Disponível em: <www.integralismo.org.br> Acesso em 14 nov.2014
- SERPA, Luiz Felipe Perret. **Escola Parque, na Visão de Anísio Teixeira**. In: MENEZES Maria Cristina, (org). **Anísio Teixeira, 1900-2000, Provações**. São Paulo Autores Associados, 2000.
- SILVA, Jamerson Antonio de Almeida; SILVA, Katharine Ninive Pinto. **A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação**. Rev. bras. Estud. pedagog. 2013. Disponível em<<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a04v94n238.pdf>> Acesso em 14 mar.2015.
- SIMÕES, Teotonio. **Pequenas introdução as ideias libertárias**. 1999. Disponível em: www.eboksbrasil.org Acesso em: 10 de set 2013
- SUÁRES, Daniel. **O princípio educativo da Nova Direita neoliberalismo, Ética e Escola Pública**. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. SP ed. Vozes, 2000
- TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. Disponível em:<<http://www.bvanisoteixeira.ufba.br>> Acesso em 14 out .201a
- TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

_____. **Bases da teoria lógica de Dewey.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.23, n.57, jan./mar. 1955. p.3-27. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>> Acesso em: 14 nov.2013

_____. Aspectos americanos de educação. Salvador: Tip. De São Francisco, 1928. Disponível em: < <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>> Acesso em: 14 nov.2013

_____.**Educação e Desenvolvimento.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.71-92. Disponível em: < www.bvanisioteixeira.ufba.br> Acesso em: 14 nov.2013

TONET, Ivo. **Educação e emancipação humana.** Rio Grande do Sul, Ed. Unijuí, 2005.

_____. **Educação contra o capital.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. Educação e formação humana, 2006, Disponível em: <<http://ivotonet.xpg.uol.com.br>> Acesado em: 20 de abril de 2014

TRINDADE, Hélió. Integralismo: **O fascismo brasileiro da década de 30.** Rio Grande do Sul: URS, 1974

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2006

VEIGA, Cynthia Greive, **História da educação,** São Paulo: Àtica, 2007

VOLTAIRE, François Marie Arouet de. **Os Pensadores.** São Paulo: Nova Cultura, 1978

WEBER,Max. **A ética protestante e do Espírito Capitalismo.** São Paulo: Martin Claret, 2004

APÊNDICES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro da entrevista semiestruturado aplicado aos gestores do programa de educação integral da SEMED do município de São Luís-MA

1. A partir de quando ocorreu a adesão da Secretaria Municipal de Educação de São Luís ao Programa Mais Educação?

2. Quais os critérios que orientaram essa adesão?

2.1 E em relação às escolas quais foram/são esses critérios?

3. Como você avalia a concepção de educação integral que norteia o PME?

3.1 Em termos políticos e ideológicos?

3.2 Em termos pedagógicos?

4. A SEMED possui um projeto que oriente a implantação da educação integral nas escolas da rede municipal?

4.1 Como foi o processo de elaboração desse documento?

4.2 Qual a base política e ideológica que dá sustentação à concepção de educação integral contemplada no projeto?

5. Em sua opinião a concepção de educação integral contemplada no programa da rede municipal possibilita o desenvolvimento do educando na perspectiva das dimensões humanas destacadas a seguir: Social, Política, Corporal e Artística cultural?

5.1 Que outras dimensões da formação humana você destaca?

6. Como você avalia o projeto de educação integral desenvolvido nas escolas da rede municipal de São Luís?

7. Quais os impactos do programa de Educação integral na formação do educando?

8. O PNE 2014-2024 estabeleceu na Meta Seis que até em 2024 Estados, o Distrito Federal e os municípios, deverão “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50 % das escolas públicas, de forma a atender, pelos menos 25% dos alunos da educação básica.”

8.1 Qual o percentual de atendimento em educação integral da rede municipal na atualidade?

8.2 Nota-se que o PNE 2014 expressa um percentual mínimo na oferta de educação em tempo integral?

9. Quais as estratégias adotadas pelo município de São Luís para alcançar essa meta?

10. A educação pública nacional apresenta, ao longo da história, um cenário sazonal de crises, que envolve várias questões: evasão escolar, violência escolar, além de problemas na estrutura física das escolas e isso reflete no baixo rendimento escolar, insatisfação docente, crise no processo de gestão. Diante desse cenário como vem sendo desenvolvidos na escola os programas e projetos de Educação Integral?

10. Apresente as sugestões que julgar necessárias

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa Educação Integral: uma análise crítica das experiências de Educação Integral no município de São Luís, sob a responsabilidade da pesquisadora **Claudia Maria Santos de Jesus**, a qual pretende analisar o processo histórico e as bases ideológicas e legais que subsidiam as experiências de educação integral no Brasil, com foco nas experiências de educação integral do município da São Luís-MA. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista semiestruturada. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a melhor compreensão da experiência de Educação Integral desenvolvida na rede municipal de ensino no período de 2009 à 2014. Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada e sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: Rua Baltazar Tavares, nº 37, Bairro Centro, São José de Ribamar - MA , pelo telefone (98) 98833-4019 ou (98) 982269307 ou poderá entrar em contato com o PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCACAO-PPGE, vinculado à UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA, endereço:Av. dos Portugueses, 1966 ,Bacanga; CEP 65080-805, São Luís-MA; contato: (98)3272-8660

Consentimento pós- informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ____/ ____/ _____

ANEXOS