



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MARIA CRISTIANI GONÇALVES SILVA**

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA DE  
TEMPO INTEGRAL: as condições históricas, os  
pressupostos filosóficos e a construção social da  
política de Educação Integral como direito no Brasil**

**CAMPINAS**

**2018**

MARIA CRISTIANI GONÇALVES SILVA

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA DE  
TEMPO INTEGRAL: as condições históricas, os  
pressupostos filosóficos e a construção social da  
política de Educação Integral como direito no Brasil**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação.

Supervisor/Orientador: Cesar Aparecido Nunes

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA MARIA CRISTIANI GONÇALVES SILVA, E ORIENTADA PELO PROF. DR. CESAR APARECIDO NUNES.

**CAMPINAS**

**2018**

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** CAPES  
**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6049-323>

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Si38e Silva, Maria Cristiani Gonçalves, 1971-  
A educação integral na escola de tempo integral : as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de educação integral como direito no Brasil / Maria Cristiani Gonçalves Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Cesar Aparecido Nunes.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Educação integral. 3. Direito à educação. 4. Direitos humanos. I. Nunes, Cesar Aparecido, 1959-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Integral education in full-time school : historical conditions, philosophical presuppositions and the social construction of integral education policy as a right in Brazil

**Palavras-chave em inglês:**

Education  
Integral education  
Right to education  
Human rights

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Cesar Aparecido Nunes [Orientador]  
Cristiane Machado  
José Renato Polli  
Reginaldo Arthus  
Adair Angelo Dalarosa

**Data de defesa:** 26-02-2018

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA DE  
TEMPO INTEGRAL: as condições históricas, os  
pressupostos filosóficos e a construção social da  
política de Educação Integral como direito no Brasil**

Autora: MARIA CRISTIANI GONÇALVES SILVA

COMISSÃO JULGADORA:

Cesar Aparecido Nunes

Cristiane Machado

José Renato Polli

Reginaldo Arthus

Adair Angelo Dalarosa

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica da aluna.

**2018**

## DEDICATÓRIA

Às minhas filhas,

**Carla Catarina e Julia Beatriz,**

amor que não se mede.

À minha mãe

**Clelia Troleis,**

Meu porto seguro, amor sem fim.

Sem vocês, nenhuma conquista valeria a pena!

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, fonte de inspiração e força para a perseverança na busca do cumprimento da meta.

À minha Família amada: minha mãe Clélia Troleis, pilar no incentivo, às minhas filhas: Carla e Julia, amor maior, aos meus irmãos amorosos: José Claudio, Leda Cristina e Claudia Estela, minhas sobrinhas queridas: Sofia (mão que ajuda), Amanda e Luiza, agradeço a todos por sempre contribuírem para que me torne uma pessoa cada vez melhor, agradeço pela compreensão e incentivo permanente nesse caminhar.

Ao Professor Doutor e amigo César Nunes, por ter aceitado o desafio de orientação desta Tese, a ele o meu profundo agradecimento pelo incentivo, orientação competente e, sobretudo, pela amizade, pelo cuidado e generosidade que sempre me ofereceu em todos os momentos.

À Professora, Rozana Gastaldi Cominal, minha mestra e amiga de muitos anos, pelo apoio, pela interlocução, pela revisão dos trabalhos, pela troca de ideias, e, por muitas vezes, ombro acolhedor e ouvidos atentos, amizade sem fim.

Ao companheiro de tantas lutas, pai das minhas filhas e amigo Zé Geraldo.

Agradeço aos meus amigos pelas alegrias, festas, companhias, sufocos e dores compartilhadas fazendo, assim, a vida valer cada vez mais a pena e me mostrando que amizade verdadeira permanece com o tempo e a distância.

Agradeço também à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e à CAPES pela oportunidade e incentivo.

## EPÍGRAFE

Ninguém pode escapar da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

*Carlos Rodrigues Brandão*

## RESUMO

A pesquisa apresenta as possíveis conexões entre a proposta de *Educação Integral* e a questão dos direitos sociais e o dos direitos humanos no campo da luta social pela Educação. Parte da premissa teórico-política que afirma que não há como reconhecer a possibilidade de efetivar mudanças na esfera da escola e da educação se não houver igualmente um processo de transformações e de mudanças na dinâmica das relações sociais, isto é, na organicidade da prática social. Estudo de cunho histórico-filosófico e de fundamentação crítico-dialética e materialista, com aporte nos *marcos legais e institucionais sobre Educação Integral* no Brasil e no campo da *Educação como Direito*, bem como em obras e referenciais que permeiam a proposta da *Educação Integral* e da Escola em Tempo Integral atualmente em disputa no país. Estuda o processo social e político da produção dos marcos legais que tratam sobre o tema, como por exemplo o Plano Nacional de Educação (Lei 13005/2014) e articula sua nuclearidade diante de outros dispositivos legais sobre Educação que afirmam a concepção de Educação como Direito e a Educação como processo de formação humana. A problematização central do estudo reconhece que novos sujeitos emergem da cultura de resistência e da luta social e política no Brasil pela Educação, no processo recente de redemocratização do país, constituindo uma compreensão emancipatória da Educação e da Escola como direito e, dentro dessa luta, assumindo a questão da *Educação Integral* e da organização da Escola em Tempo Integral como projeto de transformação estrutural do processo educacional e político. Debate as matrizes da concepção de *Educação Integral* e caracteriza os diferentes projetos de organização institucional e curricular de escolas de tempo integral, apontando suas qualidades e suas possíveis contradições ou limites. Aponta as tendências das políticas de *Educação Integral* e suas relações com os projetos de democratização da Educação e da Escola no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação - Educação Integral - Direito à Educação - Direitos Humanos.

## ABSTRACT

The research presents the possible connections between *Integral Education* proposal and Social and Human Rights context considering the social struggle for Education. According to theoretical and policy premise, there is no manner to recognize the possibility to effect changes in the school and education sphere if there is not equally a process of transformations and changes in the dynamics of social relations, that is, in the organicity of social practice. This is an historical and philosophical study based on the critical-dialectical and materialistic support, with contribution of *legal and institucional frameworks on Integral Education* in Brazil and in the field of *Education as a Right*, as well as referential studies which go through Integral Education proposal and Full-time School currently in dispute in our country. A study of social and political process for generation of National Education Project (Law 13005/2014) and it articulates its nuclearity to others Education legal devices that affirm the conception of Education as a Right and Education as a process of human development. The central question of this study is to recognize that new subjects emerge from the culture of resistance and social and political struggle in Brazil for Education, during the recent redemocratization process in country. This view constitutes an emancipatory understanding of Education and School as a right, in the context of this struggle, and allow us to assume the issue of *Integral Education* and the organization of Full-time School as a Project of structural transformation part of the educational and political process. We debate conceptual matrixes for *Integral Education* and characterize the different projects of institutional and curricular organization of Full-time School, pointing out their qualities and the possible contradictions or limits. We indicate tendencies of *Integral Educational* policies and their relations with democratization projects of Education and School in Brazil.

**KEYWORDS:** Education- Integral Education - Right to Education- Human Rights.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCCs – Bases Nacionais Comuns Curriculares

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Nacionais

CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CEEGP – Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano

CEUs – Centros Educacionais Unificados

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública

CNPI – Conselho Nacional de Proteção ao Índio

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (vigorou até 2006)

IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB – Lei de diretrizes e Bases da educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEEPHI – Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral (inicialmente denominado Núcleo de Estudos - Escola Pública de Horário Integral)

NOVACAP – Companhia Urbanizada da Nova Capital do Brasil

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na escola

PDE – Plano de desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PME – Programa Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNME – Programa Novo Mais Educação

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROFIC – Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica

PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECAD – Sistema de Educação Continuada à Distância

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania

UDF – Universidade do Distrito Federal

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UnB – Universidade de Brasília

UNIRIO – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
CAPÍTULO I – AS CONDIÇÕES HISTÓRICAS DOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SEUS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS E POLÍTICOS .....	20
1.1 A Paideia Grega .....	20
1.2 O Período Helenístico .....	28
1.3 A educação no Império Romano e o início da Paideia Cristã .....	30
1.4 A Paideia Cristã .....	34
1.5 O conceito da Educação Integral na organização da escola moderna .....	45
CAPÍTULO II - A LUTA PELA EDUCAÇÃO INTEGRAL E PELA ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: PROJETOS, AVANÇOS E CONTRADIÇÕES .....	50
2.1 A concepção de Escolas de Tempo Integral dos Jesuítas .....	54
2.2 Os debates republicanos e a Educação Integral na modernização conservadora .....	56
2.3 As teorias escolanovistas e a Educação Integral .....	65
2.4 A defesa da educação integral na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961: uma proposta inovadora .....	70
2.5 A Educação Integral na legislação tecnicista da Ditadura Civil-Militar de 1964-1985 .....	73
CAPÍTULO III - AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL NA MODERNIZAÇÃO DA ECONOMIA E DA ESCOLA .....	76
3.1 A concepção de Educação Integral e de Escola no pensamento e ação de Anísio Teixeira .....	79
3.1.1 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR .....	81
3.1.2. A Escola Parque a ser projetada na nova capital: Brasília .....	83
3.2 Darcy Ribeiro e a nova proposta de Educação Integral para a Escola no Brasil .....	86
3.2.1 A proposta de Educação Integral no CIEPs: contradições e sonhos .....	88

3.3 Paulo Freire e a Educação Integral para além da educação formal escolar .....	91
3.4 A Educação Integral em ação nas propostas recentes de luta pela escola para todos .....	96
3.4.1 O Programa Mais Educação – PME .....	98
3.4.1.1 Moll e o Programa Mais Educação.....	101
3.4.2 O Programa Novo Mais Educação .....	107
<b>CAPÍTULO IV - AS CONQUISTAS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: TRANSFORMAR AS LEIS EM PRÁTICA SOCIAL .....</b>	<b>114</b>
4.1 A construção histórica dos Direitos Humanos.....	115
4.2 Direitos Humanos a partir da 2ª Guerra Mundial .....	118
4.3 Educação Integral – o direito a uma educação pública plena .....	120
4.4 A Educação Integral e os Novos Sujeitos Sociais e os Novos Direitos Civis ..	122
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>134</b>

## INTRODUÇÃO

Uma das medidas propostas pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, resultado de muitas assembleias populares, cuja materialidade se expressa na Lei 13.005/2014, o PNE – Plano Nacional de Educação – aponta para a questão da ampliação da jornada escolar básica no Brasil, de 04 horas/aulas diárias, para 07 horas/aulas a serem conquistadas nessa década como uma das estratégias de transformação estrutural da educação escolar em nosso país. Debates e estudos, travam-se em todos os espaços de nossa sociedade. Inúmeras origens formulam concepções de *escola integral*, *educação integral*, *ampliação da jornada escolar* e poucas propostas tratam da concepção de *educação integral*, do alcance e das contradições semiológicas e históricas, políticas e institucionais que condensam e circunscrevem o conceito de *integralidade* e suas derivações.

*Educação Integral* é uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. Para Guará (2006) a integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado — ou seja — a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional.

Essa concepção que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade (GUARÁ, 2006).

Destacamos que a expressão *Educação Integral* é polissêmica. Não pretendo, nos limites deste trabalho, operar com várias conceituações, mas com aquela que, de modo específico representa *a completude, a inteireza, a integralidade* da formação do sujeito. Quando nos referirmos à *educação integral* será a partir da premissa apresentada, falaremos a partir dessa formação que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões. Trilharemos nosso caminho a partir desse conceito por compreendermos que esse é o que mais se aproxima da proposta de formação *omnilateral*,

encontrada na obra de Marx (1818-1883), e o que, no limite de nosso entendimento, é o mais abrangente e completo conceito no que diz respeito à formação do sujeito.

*Omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa assim a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação em todos os sentidos humanos, pois esses sentidos não são simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles é a criação deles pelo próprio homem (MÈSZÁROS, 1981, p. 181).

Em consonância com o exposto, Nunes (2013) afirma que precisamos pensar uma educação e uma escola básica, mais propriamente voltada para a *emancipação* como um conceito pleno, isto é, a aquisição de todas as qualidades humanas, de todas as conquistas histórico-culturais e de todos os condicionantes consensuais basilares (moral, ética, direito, política, trabalho, cidadania):

Educar para a emancipação significa produzir uma escola, um currículo, uma organização didático-pedagógica que vise promover a emancipação plena de todas as crianças, adolescentes e jovens, sujeitos aprendentes, com a atuação dos educadores, especialistas, gestores e sociedade. Trata-se de pensar uma educação e uma escola voltada para a produção de um novo homem, uma nova mulher, uma nova sociedade e uma nova cultura, a partir da superação das tendências históricas que nos constituíram como povo, sociedade e escola, nas etapas anteriores de nossa formação (NUNES, 2013, p.3).

Embora o conceito de *educação integral* como formação plena do sujeito já esteja bem difundido, dentre os estudiosos da temática, a associação entre educação e tempo é assunto que tem causado polêmica e trazido à tona questões de cunho filosófico e de ordem político-pedagógica, principalmente quando esse tempo é utilizado e institucionalizado para a formação escolar, por isso não é possível fazer uma reflexão sobre a crescente valorização da ideia de uma educação em tempo integral sem mencionar a necessária diferenciação entre esta noção e a de uma *educação integral*. Quando nessa pesquisa falarmos de *Educação Integral*, estaremos falando sobre a formação integral do indivíduo em todas as suas dimensões e quando falarmos de educação em tempo integral, trata-se de ocupação ampliada do tempo na escola. Para Moll (2012) a ampliação do tempo não significa necessariamente que esteja ocorrendo, na prática, a *educação integral* e ressalta a importância do cuidado de trabalhar uma *educação integral* que

persiga a formação e o desenvolvimento humano mais amplo e múltiplo possível, sem esquecer a base do currículo.

O interesse em perscrutar os caminhos percorridos pela *educação integral*, especialmente no Brasil, sua premissa, seus pressupostos, as experiências históricas e seus desdobramentos legais, os quais contemplam seu enfoque em uma perspectiva integral, seja ela compreendida como *educação integral* e/ou *escola de tempo integral*, inquieta-me desde o final do Mestrado nos anos de 2011, quando pesquisei sobre a Educação Cooperativista no Estado de São Paulo, ambos os temas apresentam algumas aproximações em seu referencial histórico-filosófico, na educação moderna. Compreendi que o tema do Mestrado era parte da formação plena que abrange todas as dimensões da vida do sujeito, ou seja, era parte do que entendemos por *educação integral*. O interesse pelo tema desvelou-se após participar de uma conferência sobre *Educação Integral*, indicada pelo meu orientador, na qual a Professora Dra. Jaqueline Moll, então diretora de Currículos e Educação Integral da SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, era a palestrante. Sua apresentação sobre o tema mostrou a relevância e a necessidade de criarmos políticas públicas eficientes de ampliação da jornada escolar e para além dela, objetivando a *educação integral* dos educandos. Ao final do Mestrado já sabia qual seria o tema de pesquisa no esperado doutorado.

Justifica-se esse trabalho visto que pode contribuir com o debate e o esclarecimento da confusão conceitual sobre o alcance das expressões *tempo integral*, *formação integral* e/ou *proteção social*, visto que os programas que se propuseram a oferecer *educação integral* no Brasil, desde Anísio Teixeira com o CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1950) até o PME – Programa Mais Educação (a partir de 2007), apresentem, em sua sincronia comum, um possível viés assistencialista, de modo que pode ser compreendido como uma iniciativa que surge nas periferias sociais para tentar suprir as carências e deficiências estruturais. Tais posições foram verificadas nos estudos de Paro (2009), Gadotti (2009) e Carvalho (2006) Cavalliere (2003, 2007, 2009, 2012) e Moll (2009, 2012, 2013), entre outros. Nessas fontes é recorrente a afirmação de que a *educação integral* carece de investigações mais aprofundadas, de modo a contemplar as ambiguidades, as contradições, as potencialidades, enfim, as idiosincrasias do termo.

Temos acompanhado uma tradição de pesquisas, no campo da Educação, que sustenta que há duas ordens, propriamente ditas, na produção social das investigações e dos estudos sobre os temas da prática social da Educação. Uma primeira ordem é exatamente aquela denominada *ordem da investigação*, que se estrutura do particular para o geral, partindo de

problemas reais que emergem de nossas vivências comuns, sincronizando-se com tensões e características de toda sorte, de modo a exigir de nossa parte um criterioso estudo, atentando para decifrar a miríade de sentidos e de contradições que se apresentam intrincados no campo da realidade que pretendemos compreender. Essa ordem exige a segura problematização das questões vivenciadas, a objetiva definição de limites e de centralidades, gerando condições de efetuar uma razoável pergunta, de modo a organizar as possíveis fontes para angariar eventuais respostas para tais questionamentos.

Já a segunda ordem desse referencial epistemológico e político é reconhecida como a *ordem da exposição*, isto é, aquela organização do produto final do processo social e institucional investigativo, que se define como um *relatório de pesquisas*, em diferentes graus e níveis de problematização, reconhecimento e alcance. Nessa ordem inverte-se a indicação do caminho a percorrer, parte-se sempre do geral para o particular, das questões estruturais que dão sentido e forma aos problemas e materialidades encontradas.

Nesse momento estamos apresentando o nosso relatório investigativo de doutoramento em Educação, na área de Filosofia e Educação, sobre a questão da concepção de *Educação Integral* e *Escolas de Tempo Integral* no Brasil, num período de contradições e patentes dificuldades de empreender um debate nesse campo. Trata-se de um esforço de apresentar aqui o nosso processo investigativo, nossa jornada epistemológica e política sobre o tema e sobre seu eixo problematizador: as políticas de *Educação Integral*, atualmente debatidas e concebidas no Brasil, notadamente a partir do referencial filosófico e político do atual Plano Nacional de Educação (Lei 13005/2014), centrado na concepção política da *educação como direito ou do direito à educação*, estariam sendo suficientes para engendrar uma política de *Educação Integral* emancipatória e transformadora? Seriam as experiências históricas anunciadas, bem como aquelas outras até mesmo vivenciadas, como a Escola Parque de Anísio Teixeira, os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública, propostos por Darcy Ribeiro, as proposições do CEU – Centro Educacional Unificado, na cidade de São Paulo, os programas como o Mais Educação, bem como tantas outras versões institucionais de ampliação de jornadas e de organização de currículos escolares suficientes para embasar uma política de *educação integral* orgânica e plena para a educação e a escola no Brasil?

Essas questões nortearam nossa caminhada investigativa. O que pretendemos descrever e apresentar nesse relatório é o processo que empreendemos e as contradições que encontramos e sistematizamos, isto é, interpretamos e ousamos alinhar aqui.

No Primeiro Capítulo, buscaremos apresentar os raros e pouco conhecidos projetos de organização ou compreensão da questão da *Educação Integral* ou mesmo da *Escola em Tempo Integral* na tradição histórica e filosófica da organização da escola no Ocidente. Para dar conta desse aporte histórico-filosófico lançamos mão de uma sucinta digressão de natureza histórica e política, num deslocamento crítico e diacrônico, para lograr sempre entender a Educação, a questão da Integralidade e da escola como expressões da própria compreensão do fenômeno educativo.

No Segundo Capítulo, abordaremos os projetos e os movimentos de ideias e de organizações institucionais e legais de *Educação Integral* e de *Escola de Tempo Integral* presentes na história da organização escolar do Brasil. Buscaremos descrever suas fundamentações e apresentar suas principais características e contradições. Igualmente, nas entrelinhas da exposição histórica, apresentaremos nossas considerações analíticas e interpretativas.

Já, no Terceiro Capítulo, destacamos as concepções teóricas e práticas das experiências institucionais de *Educação Integral* e de *Educação de Tempo Integral* no Brasil. Nessa parte de nossa reflexão apresentaremos estudos e referenciais similares de análise e de crítica de tais movimentos e esboços de ordenamento da *Educação Integral*.

No Capítulo Quarto, destacaremos as contradições das conquistas legais recentes sobre *Educação Integral* e sobre as *Escolas de Tempo Integral*. Nesse corolário, apresentaremos os marcos legais recentes que poderiam embasar uma política de *educação integral* de natureza democrática e transformadora. Nessa parte de nossa reflexão, alinharemos nossas esperanças e reafirmaremos que não há possibilidade de se reconhecer a potencialidade emancipatória da Educação e da Escola se não observarmos os projetos políticos em disputa em nossa sociedade. Essa dialética encontra-se plenamente vibrante e aberta.

Ao final do presente relatório, à guisa de algumas Considerações Finais, buscaremos expor as razões de nossa esperança numa nova concepção de Educação, que seja plena e integral, e na possibilidade histórica de engendramento de uma criativa política de *Educação Integral* no Brasil.

Temos clareza de que esse trabalho não esgota o debate aberto sobre *Educação Integral* no Brasil. Nossa convicção é que o mesmo poderá ser inspirador para outros estudos, de igual ou superior monta, para ajudar a decifrar esse urgente cenário temático da Educação e da Escola em nosso país.

## CAPÍTULO I – AS CONDIÇÕES HISTÓRICAS DOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SEUS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS E POLÍTICOS

A intenção que nos move na exposição do Capítulo I consiste em buscar definir o contexto e as fundamentações histórico-filosóficas que apresentem alguma aproximação com o ideário da *Educação Integral* ou a ausência dele. Para tanto, faz-se necessário analisar o referido tema a partir das matrizes histórico-filosóficas que constituem as sociedades modernas. Com isso, pretendemos alcançar uma maior compreensão dos avanços e dos recuos de concepções e práticas desse olhar para a educação que visa à formação integral do indivíduo.

### 1.1 A Paideia Grega

A primeira grande construção de sentido para as práticas educacionais deu-se pela constituição do ideal educativo realizado pela Grécia Antiga, que recebeu o nome de *Paideia*. Ao voltarmos nossos olhos para a Antiguidade, encontramos a *paideia grega* que, consubstanciando aquela formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou *educação integral* – formação do corpo e do espírito.

Como ocorre frequentemente com outras palavras derivadas do grego, *paideia* é mais que um vocábulo – é toda uma conceituação que nos permite traçar os momentos iniciais do pensamento educacional grego. Rastreando-se a palavra, iremos encontrá-la pela primeira vez em Ésquilo (525-455 a.C.) com o significado de “criação de crianças”, com ênfase na alimentação. Em Aristófanes (447-385 a.C.) e Tucídides (460-395 a.C.), a ênfase se desloca para os aspectos práticos da instrução e da especialização (cf. RITTER; GRÜNDER, s.d. col. 35-39).

Para compreender o surgimento do conceito grego de *paideia*, há que se retroceder à educação aristocrática dos tempos homéricos. Naquele tempo, ela corresponderia aos métodos utilizados para assegurar a transmissão às sucessivas gerações daqueles valores considerados essenciais – morais e religiosos principalmente – que servem de fundamento à sociedade. No grego, o vocábulo *paideia* se caracteriza por um duplo modo de emprego: como substantivo de ação e como característica final (produto, resultado) de um processo verbal. No primeiro caso pode-se encará-la como processo educacional em evolução (ação), e no segundo, como educação, já no sentido amplo de *formação*.

É consenso entre estudiosos que a poesia serviu como o recurso central para educar o povo grego, porque ajudou a plasmar o “espírito” desse na evolução de seu *ethos* – sua identidade. Não por acaso, esses textos têm sido tomados como registros-chave da vida em geral na Grécia antiga, isto é, registro de como poderia ser a educação. Por muitos séculos, a poesia de Homero (por volta do século VIII a.C.) instruiu o povo; deuses e heróis que permeiam seus versos exemplificam certas atitudes da formação humana no mundo ocidental, sobretudo virtudes como lealdade, hospitalidade, prudência, valentia e outras. É plausível ver em Homero o ideal educativo do heroísmo ou cavalheirismo que compõem a educação aristocrática.

Naquela época, os filhos da aristocracia reuniam-se em palácios reais, em castelos particulares, em palácios de nobres. Ali, recebiam uma formação a que Cambi (1999, p. 77) assim se refere:

[...] são treinados para o combate através de competições e jogos com disco, dardo, arco, carros, que devem favorecer o exercício da força, mas também da astúcia e da inteligência. O espírito de luta é aqui o critério educativo fundamental, que abrange tanto o aspecto físico-esportivo quanto o cortês oratório-musical, solicitando exercícios com a lira, dança e canto e remetendo o jovem também a práticas religiosas como “a leitura dos signos, os ritos do sacrifício, o culto dos deuses e dos heróis”.

Sendo assim, constata-se que a educação embasada em Homero concebia um ideal duplo na formação humana: o homem de ação – personificado em Aquiles – e o ideal de sabedoria – cuja personificação era o herói Ulisses. Esses ideais deveriam ser alcançados por quem gozasse do *status* de “homem livre”.

Werner Jaeger, autor do clássico *Paideia*, referindo-se à educação grega nos tempos de Homero, fala de um código de nobreza cavalheiresca guiando a vida do “homem nobre que, na vida privada como na guerra, rege-se por normas certas de conduta, alheias aos comuns dos homens” (JAEGER, 1986, p. 20); e lembra ainda que:

O sentido do dever é, nos poemas homéricos, uma característica essencial da nobreza, que se orgulha por lhe ser imposta uma medida exigente. A força educadora da nobreza reside no fato de despertar o sentimento do dever em face do ideal, que deste modo o indivíduo tem sempre diante dos olhos (Ibid., p.20).

Junto dessa nobreza idealizada e modeladora é que o homem grego primitivo cultivava a “ânsia de se distinguir e a aspiração à honra” – era aí que começava o valor: “honrar os Deuses e os homens pela sua *Aretê*”. Gross (2005) afirma que *Aretê*<sup>1</sup> e *Paideia* são conceitos inseparáveis na cultura helênica, mas os dois de tradução impraticável. Ambos os conceitos

---

<sup>1</sup> *Aretê* (do grego ἀρετή *aretê, ês*) é uma palavra de origem grega que expressa o conceito grego de excelência, ligado à noção de cumprimento do propósito ou da função a que o indivíduo se destina.

evoluíram, mas conservando sempre os sentidos de nobreza e de formação, indicando uma educação de espectro integral e tridimensional que visava à formação harmônica: mente, corpo e coração. Em outras palavras, à uma formação intelectual, física e virtuosa.

Os poemas e suas mensagens faziam-se presentes na vida de cada um em todos os momentos. Por muito tempo, boa parte da população era analfabeta, com isso, o meio mais usado para difundi-los era a oralidade: por meio da apresentação de poetas e *rapsodos*<sup>2</sup> e pela fala de pessoas mais velhas, que transmitem sua experiência às gerações seguintes, por costume e tradição. Nesse sentido, dada a importância de Homero, muitos eram capazes de recitar de cor os poemas. Além disso, seus versos compunham textos-base da instrução educacional do mundo grego, que os conquistadores romanos adotaram em seu império. Ainda, segundo Manacorda (2000), mesmo Platão, apesar de crítico de Homero, o reconhece como o educador de toda a Grécia.

Ainda na *Paideia* Arcaica temos a poesia de Hesíodo (750-650 a. C.), que sucedeu a Homero, ele pode ter influenciado menos a mentalidade dos gregos. Na verdade, Hesíodo foi quase totalmente ofuscado pela prevalência de seu predecessor. A educação, fundada em seus versos, enfatiza o *heroísmo*, mas não segundo o ideal cavaleiresco e guerreiro, e sim o da dignidade e importância do trabalho, como da prática das virtudes.

Em geral, associa-se sua poesia com um ambiente bucólico – ambiente onde ele nasceu e viveu; com o popular; sobretudo com o camponês. Larroyo (1982) afirma que, por meio de seus poemas, Hesíodo instruía seus concidadãos principalmente na vida agrícola, moral e religiosa. Nesse caso, com o surgimento e desenvolvimento da *polis*, é provável que Hesíodo tenha se tornado ainda menos influente, visto que a cidade passou a se consolidar cada vez mais como *lócus* da experiência do povo grego e da expressão verbal, cujo domínio determinava a participação política na vida pública.

Com os *Sofistas*<sup>3</sup> surge também o “ternário pedagógico” de vocação, instrução e exercício, com os quais a realização da *aretê* passa a se constituir sobre as bases intelectuais. A sua instrução formal, abarcando o estudo da gramática, da retórica, da dialética e a transmissão do conhecimento enciclopédico, completa o *trivium*. Temos assim uma educação abrangendo aspectos informativos e formativos tridimensionais, conforme já visto. A estes, mais tarde,

---

<sup>2</sup> Recitador profissional de poesias épicas na Grécia antiga.

<sup>3</sup> Os *sofistas* correspondem aos filósofos que pertenceram à “Escola Sofística” (IV e V a.C.). Composta por um grupo de sábios e eruditos itinerantes, eles dominavam técnicas de retórica e discurso, e estavam interessados em divulgar seus conhecimentos em troca do pagamento de taxa pelos estudantes ou aprendizes.

acresce-se o *quadrivium*, ou seja, a aritmética, a geometria, a música e a astronomia. Tem-se assim o embrião do conhecimento enciclopédico.

É a origem da educação no sentido estrito da palavra: a Paidéia. Foi com os sofistas que esta palavra haveria de ampliar cada vez mais a sua importância e a amplitude do seu significado, pela primeira vez foi referida à mais alta *Aretê* humana, [...] acaba por englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais... (JAEGER, 2001, p. 335)

Ainda, Jaeger (2001, p. 342-343) afirma que ao lado da formação básica existia igualmente nos sofistas uma educação formal no mais alto sentido da palavra, a qual não consistia já numa estruturação do entendimento e da linguagem, mas partia da totalidade das forças espirituais. É Protágoras<sup>4</sup> (481-411 a.C.) quem a representa. A poesia e a música eram para ele as principais forças modeladoras da alma, ao lado da gramática, da retórica e da dialética. É na política e na ética que mergulham as raízes desta terceira forma de educação sofística. Distingue-se da formal e da enciclopédica, porque não considera o homem abstratamente, mas como membro da sociedade. É desta maneira que coloca a educação em sólida ligação com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da *aretê* humana. O espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais.

O conceito que originariamente designava apenas o processo da educação como tal, estendeu ao aspecto objetivo e de conteúdo a esfera do seu significado, exatamente como a palavra alemã *Bildung* (formação) ou a equivalente latina *Cultura*, do processo da formação passaram a designar o ser formado e o próprio conteúdo da cultura, e por fim abarcaram, na totalidade, o mundo da cultura espiritual: o mundo em que nasce o homem individual, pelo simples fato de pertencer ao seu povo ou a um círculo social determinado. A construção histórica deste mundo atinge o seu apogeu no momento em que se chega à ideia consciente da educação. Torna-se assim claro e natural o fato de os Gregos, a partir do século IV, quando este conceito encontrou a sua cristalização definitiva, terem dado o nome de *Paidéia* a todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição... (JAEGER, 1986, p.245-246).

Com Demócrito (469-370 a.C.) a *paideia* assume a caracterização de uma educação espiritual, a qual se torna um bem inalienável de cada um. Diferentemente dos sofistas, cuja atividade educacional buscava a realização da vida prática/política, aqui educação presta socorro à vida enquanto “refúgio no infortúnio” (RITTER; GRÜNDER s.d. col.36).

Cambi (1999) afirma – à luz de Tucídides – que a cidade grega era concebida como uma possibilidade educativa, pois supostamente todas as atividades cidadinas na *polis* possuíam fins

---

<sup>4</sup> Protágoras foi um sofista da Grécia Antiga, célebre por cunhar a frase: "O homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são, enquanto são, das coisas que não são, enquanto não são." Tendo como base para isso o pensamento de Heráclito.

educativos. Se assim o for, mais que possibilitar esse processo educacional, a *polis* o resguarda. Fazer isso – desenvolver tal atividade educativa – incluía recorrer a rituais religiosos e festivos, teatro (tragédia e comédia) e jogos agonísticos (competições ginásticas ou atléticas disputadas pelos jovens gregos), que tinham um propósito-chave: incentivar a excelência da pessoa e exigir domínio de seu corpo como atividade espiritual. Nas palavras do historiador Burckhardt (apud CAMBI, 1999, p. 80), além de manifestar excelência e raça, a agonística “[...] revela-se como a mais antiga expressão da vitória pacífica da humanidade”.

Moura (2014) afirma que Esparta e Atenas predominaram na dimensão educativa da cidade-estado. Cada uma com suas práticas e seus métodos, seus meios e fins, seus méritos e deméritos, suas virtudes e vicissitudes. De início, Esparta sobressaiu-se como cidade-estado militarista. É difícil ter uma visão que evidencie mais clara e seguramente a realidade histórica dos espartanos. O ponto de referência e comparação é Atenas. Em especial na cultura e educação, críticos que viam degeneração e relaxamento no contexto ateniense elogiavam a realidade espartana e vice-versa. Em seu estudo sobre Esparta, Jaeger (2003, p. 108–109) afirma que, ao contrário dos jônios<sup>5</sup>, que desenvolveram uma consciência filosófica e moral, nenhum espartano pode ser citado como referência “[...] entre os filósofos e moralistas gregos”.

Contudo, na história da educação, Esparta se sobressaiu com inovação, porque, ao criar o Estado, o fez pela primeira vez de modo original, representando uma verdadeira fonte e força educadora, no mais vasto sentido da palavra, conforme pontua Jaeger (2003). Com efeito, os relatos sobre a prática educativa espartana permitem vê-la como experiência de *educação integral* e em *tempo integral*: o Estado delineava uma política educacional correspondente ao projeto societário, idealizado segundo seus interesses; e usava três instituições básicas que constituíam o universo sócio histórico e existencial do indivíduo: a família, a escola e a sociedade.

O objetivo era que essa *educação integral* levasse o indivíduo a uma formação que o conformasse ao ideal desejado de homem: o cidadão – o homem que, devidamente formado, assumiria seus compromissos e deveres como membro da sociedade e se doaria totalmente ao Estado, a ponto de lhe dar a vida. Marrou (1990) descreve esse sentimento, ao afirmar que a *polis* significa para seus cidadãos o fim último de sua existência; é ela que os possibilitam ser homens.

---

<sup>5</sup> Os *jônios*, também chamados de *lônios*, eram um povo indo-europeu que migrou para a Grécia por volta de 2.000 a.C.. Com a chegada dos dórios, na Península do Peloponeso, milhares de jônios migraram para a Ásia Menor, fundando na região várias cidades (MOSSÉ, 2004).

Após vencer Atenas, em 404 a.C. na Guerra do Peloponeso<sup>6</sup>, Esparta ficou bastante enfraquecida, concentrou-se no adestramento militar mediante disciplina rigorosa. O legislador Licurgo<sup>7</sup> foi quem organizou a educação espartana, responsabilidade do Estado, ao qual pertencia o indivíduo espartano. Assim, a orientação militarista regeu a educação. A vida educacional começava aos sete anos de idade. Mas nem todas as crianças chegavam a essa idade, pois a primazia do corpo, na sociedade espartana, resultou em uma política de eugenia<sup>8</sup>: em parte, no sacrifício de crianças raquíticas ou com anomalias físicas; em parte, no treinamento físico das mulheres para fortalecer seu corpo, a fim de que gerassem filhos saudáveis e vigorosos.

Até os sete anos, a educação da criança cabia à família que dela cuidava<sup>9</sup>; depois, os meninos eram retirados das famílias e levados a um ginásio<sup>10</sup>, onde permaneciam até os 16 anos. Deles se esperava que desenvolvessem força e coragem, imprescindíveis ao combatente espartano. Dos 18 aos 20 anos, viviam acampados ao redor da cidade. Cuidavam da segurança e vigiavam os hilotas<sup>11</sup> no cumprimento dos serviços públicos que lhes cabiam. Após os 20 anos, iam para academias militares, onde ficavam até os 30 anos, quando findava a fase educativa; ou seja, quando se tornavam cidadãos plenos. Havia ainda a educação política ou *andragogia* que chegava aos 55 anos de idade.

---

<sup>6</sup> Guerra do Peloponeso. Também conhecida como Guerra Mundial da Antiga Grécia, a Guerra do Peloponeso foi um conflito entre Atenas e Esparta. A guerra entre as cidades-estados aconteceu entre os anos de 431 e 404 a.C., e foi detalhada em relatos de dois historiadores da Grécia Antiga: Xenofonte e Tucídides.

<sup>7</sup> Licurgo foi legislador militar de Esparta. Por meio das leis atribuídas a ele reorganizaram a sociedade e remodelaram a educação. Nada se sabe seguramente sobre a sua existência; exceto a referência que a ele fez o historiador Heródoto (MOSSÉ, 2004).

<sup>8</sup> Eugenia era a política espartana segundo a qual se deixava viver só os meninos belos, robustos e saudáveis. Logo após nascer, a criança era apresentada a um conselho de anciãos que davam o veredicto. Caso fosse rejeitada, era jogada em um despeñadeiro. Segundo Giles (1987), também em Atenas existia essa prática, mas, lá, a decisão cabia ao pai.

<sup>9</sup> Segundo Mossé (2004); Jardé (1977), Aristóteles definia a família como a base da aldeia, da cidade-estado. Já, nos poemas homéricos, a família compreendia a esposa, os filhos, os dependentes e os escravos como posse do homem. Era uma estrutura machista em que a mulher cuidava do lar e da criação dos filhos. Esta, ao se casar, deixava de pertencer ao pai para tornar-se propriedade do marido.

<sup>10</sup> O ginásio, inicialmente, era o local destinado às práticas esportivas. Posteriormente passou a ser utilizado, também, como local de aprendizado de música, literatura, religião, oratória, filosofia, etc. Ali, realizava-se as reuniões importantes da cidade (JARDÉ, 1977; COULANGES, 1998; GIORDANI, 2012).

<sup>11</sup> Os *hilotas* (em grego Εἰλωται "Heílotai" ou Εἰλωτες "Heílotes") eram servos do Estado em Esparta. Todavia, Finley (1990, p. 120), aponta o fato de que os hilotas não seriam escravos quaisquer, mas consistiriam numa divisão interna entre escravos, neste caso, haveriam dois tipos de escravos: o hilita, o qual era o escravo público; e o escravo privado. Durante a Cripteia (ritual de passagem para emancipação dos jovens), os jovens espartanos eram designados para assassinar líderes em potencial entre os *hilotas*.

Se há quem veja como negativa essa educação vinculada ao corpo e à força (bélica), cabe salientar que a educação espartana fomentava a prática de bons costumes, a busca do autodomínio ante as adversidades, o estilo simples de viver e o incentivo à vida comunitária. Igualmente, a educação em Atenas não descuidava da educação física, mas enfatizava o aspecto intelectual, visando uma melhor participação nos interesses referentes à cidade, segundo afirma Aranha (2006).

Nesse ponto, a educação espartana distinguia-se da educação de Atenas, de feição mais democrática: o ateniense era formado para participar da vida social e pública da *polis*. Como esclarece Aranha (2006), subjacente a essa postura estava uma concepção de indivíduo e Estado na qual o primeiro era cidadão da *polis* na relação com o segundo. Em Esparta, diferentemente, a educação não mudava a condição do espartano de propriedade do Estado, do qual era defensor.

Chega-se, finalmente, ao século IV a.C. ao qual Jaeger (2001) denomina de época clássica da *paideia*, e a Grécia está sob a hegemonia de Atenas. Estamos nos séculos de Sólon<sup>12</sup>, Péricles<sup>13</sup>, Sófocles<sup>14</sup>, Ésquilo<sup>15</sup>, Fídias<sup>16</sup>, Sócrates<sup>17</sup> e Platão<sup>18</sup> com toda a grandeza política que os caracterizara e que a arquitetura imortalizou e com o esplêndido florescimento que a Cidade-Estado experimentou.

A partir de então, exige-se algo mais da educação, para além de formar o homem, a educação deve ainda formar o cidadão. A antiga educação, baseada na ginástica, na música e

---

<sup>12</sup> Sólon (640-558 a.C.) foi um estadista, legislador e poeta grego antigo. Foi considerado pelos antigos como um dos sete sábios da Grécia antiga e, como poeta, compôs elegias morais-filosóficas.

<sup>13</sup> Péricles (494-429 a.C.) foi um célebre e influente estadista, orador e estrategista da Grécia Antiga, um dos principais líderes democráticos de Atenas e a maior personalidade política do século V a.C..

<sup>14</sup> Sófocles (496-405 a.C.) foi um dramaturgo grego, um dos mais importantes escritores de tragédia ao lado de Ésquilo e Eurípedes, dentre aqueles cujo trabalho sobreviveu. Suas peças retratam personagens nobres e da realeza.

<sup>15</sup> Ésquilo (523-456 a.C.) foi um dramaturgo da Grécia Antiga. É reconhecido frequentemente como o pai da tragédia, e é o mais antigo dos três trágicos gregos cujas peças ainda existem.

<sup>16</sup> Fídias (480-430 a.C.) foi um célebre escultor da Grécia Antiga. Sua biografia é cheia de lacunas e incertezas, e o que se tem como certo é que ele foi o autor de duas das mais famosas estátuas da Antiguidade, a Atena Partenos e o Zeus Olímpico.

<sup>17</sup> Sócrates (em grego: Σωκράτης, IPA:[so:krá:tes], transl. *Sōkrátēs*, Atenas, 469-399 a.C.) foi um filósofo ateniense do período clássico da Grécia Antiga. Creditado como um dos fundadores da filosofia ocidental, é até hoje uma figura enigmática, conhecida principalmente através dos relatos em obras de escritores que viveram mais tarde, especialmente dois de seus alunos, Platão e Xenofonte, bem como pelas peças teatrais de seu contemporâneo Aristófanes. Muitos defendem que os diálogos de Platão seriam o relato mais abrangente de Sócrates a ter perdurado da Antiguidade aos dias de hoje.

<sup>18</sup> Platão (em grego antigo: Πλάτων, transl. Plátōn, "amplo", Atenas, 428/427-348/347 a.C.) foi um filósofo e matemático do período clássico da Grécia Antiga, autor de diversos diálogos filosóficos e fundador da Academia em Atenas, a primeira instituição de educação superior do mundo ocidental.

na gramática deixa de ser suficiente. A partir daí que o ideal educativo grego aparece como *Paideia* propriamente dita e difundida através dos séculos, aqui a formação geral que tem por tarefa construir o homem como homem e como cidadão. Platão define *Paideia* da seguinte forma "[...] a essência de toda a verdadeira educação ou Paideia é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento" (JAEGER, 1995, p. 147).

Essa concepção de educação ateniense, enfatizava a autonomia do indivíduo relativa ao Estado, traduzia os primórdios de um sistema educacional de que a tradição ocidental se nutriria como referência; pode-se perceber na experiência educacional ateniense traços da *educação integral* que concebemos hoje. Conforme Larroyo (1982), em Atenas, surgiu também um ideal da formação completa do homem, tanto a educação física quanto a intelectual foram entendidas como igualmente importantes. Com efeito, a formação educacional ateniense previa cuidar do corpo e do intelecto, da ética e da moral. Em outros termos, assim como adestramento para guerrear, a educação em Atenas previa desenvolvimento da capacidade intelectual para participar de debates e assembleias, mediante defesa e argumentação relativa a questões que da vida na *polis*.

Assim, em Atenas, surgiu também um ideal da formação completa do homem, tanto a educação física quanto a intelectual foram entendidas como igualmente importantes. Com efeito, a formação educacional ateniense previa cuidar do corpo e do intelecto, da ética e da moral. Em outros termos, assim como adestramento para guerrear, a educação em Atenas previa desenvolvimento da capacidade intelectual para participar de debates e assembleias, mediante defesa e argumentação relativa a questões que da vida na *polis* (MOURA, 2014).

Se a educação ateniense preparava o cidadão para participar da vida pública e se relacionar autonomamente com o Estado ateniense, convém dizer que, este, apesar de ser o titular da vida do cidadão, jamais assumiu o monopólio da educação, ressalta Larroyo (1982). Assim, Atenas organizou sua educação mediante iniciativas particulares – diferentemente do que ocorria em Esparta. Nessa lógica, “A carreira educativa nas escolas de Atenas em particular e, presumivelmente, também nas outras cidades” supunha, primeiramente, a educação dada pelos pais, pela nutriz e, enfim, pelo pedagogo; depois, incluía “[...] a recente figura do gramático; o citarista e o pedotriba<sup>19</sup>, em escolas privadas abertas ao público [...]”; por último, a educação ficava “[...] aos cuidados da cidade, a aprendizagem das leis, isto é, dos direitos e deveres do cidadão” (MANACORDA, 2000, p. 53).

---

<sup>19</sup> Do grego *paedotribés*, que significa professor de ginástica para crianças.

Como já dito, a educação em Atenas organizou-se mediante iniciativas privadas. Mas Platão defendia a responsabilidade do Estado pela educação – coerentemente com sua visão de educação como meio de formar membros virtuosos para constituir um Estado perfeito. Em outros termos, seria “[...] a formação do homem moral dentro do Estado justo” (LUZURIAGA, 1990, p. 54). Ele defendia uma educação com base em uma divisão fundada na aptidão natural de cada um. Aí ocorreria a realização do indivíduo, bem como a garantia de que todas as funções sociais estariam providas.

Para Moura (2014), há na *concepção grega de formação humana* uma espécie de igualdade entre as reflexões e as ações que constituem essa formação, sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas. Em outras palavras, há um sentido de completude que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que não se descola de uma visão social de mundo. Segundo Jaeger (2001, p. 351), "esta educação ética e política é um traço fundamental da essência da verdadeira Paideia".

Depois do exposto sobre a *paideia grega*, constatamos que, mesmo com tantos avanços para época, encontramos poucos subsídios para afirmarmos que essa paideia sirva de base para fundamentar e propor uma formação plena. Acreditamos que de modo ingênuo muitas pesquisas apresentam a *paideia grega* como referencial para defender a *educação integral* atualmente, sem levar em conta que se tratava de uma sociedade excludente, escravocrata e machista, entre outras limitações e contradições, a *educação integral* que defendemos não se concretizaria nesse modelo de sociedade.

## 1.2 O Período Helenístico

O termo *helenismo* designa um período histórico que se iniciou com a morte de Alexandre Magno, em 323 a. C., e se estendeu até a conquista do Egito pelos romanos, em 30 a. C.. Dois fatores importantes marcaram esse período: a política – com a criação de vários reinos desdobrados do império alexandrino – e a cultura – oportunidade de disseminar a civilização grega no território vasto de seu império. Se a cultura helênica perdeu em “pureza”, os gregos e a humanidade ganharam, pois o encontro com outros povos e outras culturas, em especial com os orientais, ajudou a enriquecer e aprimorar uma cultura ímpar (LARROYO, 1982).

Em uma perspectiva otimista, Cambi (1999, p. 94) defende que o movimento helenístico chegou “[...] a construir a verdadeira e própria koiné grega (uma língua comum) e a afirmar um modelo de cultura baseados na *humanitas*”. O conceito da palavra *Humanitas* equivale à *paideia*

*grega*, distingue-se dela por se tratar de uma cultura predominantemente humanística e, sobretudo, cosmopolita e universal, buscando aquilo que caracteriza o homem, em todos os tempos e lugares. É uma concepção que não se restringe ao ideal de homem sábio, mas se estende à formação do homem virtuoso, como ser moral, político e literário. Segundo Cambi (1999), dois fatores possibilitaram ganhos relevantes no período helenista. Um deles foi o declínio de Atenas, que permitiu a Alexandria, Pérgamo e Antioquia despontarem e, também, tornarem-se centros culturais importantes. Por outro lado, houve uma preocupação com a constituição mais científica da cultura que levou ao crescimento de vários ramos do saber (filosofia, ciência física, história, geometria, astronomia, matemática, botânica e zoologia) e que o tornou mais complexo e enciclopédico (MOURA, 2014).

Outro fato importante ocorreu enquanto a *polis* declinava e as monarquias territoriais burocráticas surgiam. Esses fatos contribuíram para mudar a mentalidade e o comportamento dos gregos, isto é, ajudou a ampliar a visão de mundo e redefinir a concepção de homem: seu papel na realidade concreta e sua relação com o universo. Esse contexto possibilitou a afirmação do sujeito que se reconhece na condição de homem e não apenas cidadão, como outrora, quase que totalmente subsumido pelos interesses da polis. O helenismo é o momento de maturidade da cultura antiga. Segundo Giordani (2012), é quando esta é afetada, ao se configurar a crise entre o indivíduo e o Estado. Esse autor compreende o helenismo como um alargamento de horizontes principalmente nos campos político-sociais.

Nesse novo contexto, a *polis* perde a sua condição de categoria fundamental: aquele referencial que regia, mas também limitava. A Cosmópolis torna-se o novo sentido e objetivo para o, até então, cidadão da *polis*. Se antes esta era o limite do homem, depois dela, o homem sente-se cidadão do mundo. Para Marrou (1990, p. 158):

O verdadeiro herdeiro da cidade antiga não é, como se diz muitas vezes com um matiz pejorativo, o indivíduo, mas a pessoa humana, que, liberta do condicionamento coletivo, do encastramento totalitário que lhe impunha a vida da cidade, toma agora consciência de si própria, de suas possibilidades, de suas exigências, de seus direitos.

Central para a história da humanidade – porque é sua base de sustentação e continuidade –, esse contexto se assentou sobre a educação. Nesse sentido, para suprir às demandas desses novos tempos e novas aspirações, a *paideia grega* foi reformulada para se tornar a *enkyklios paideia*, que representou o saber enciclopédico a ser exigido do homem culto. Estava idealizada aí, segundo Cambi (1999, p. 96), a noção de “homem completo”, para o qual convergia a educação enciclopédica como forma primordial de concretizá-lo plenamente e torná-lo “[...] moralmente desenvolvido, para que não seja só um técnico, mas justamente um homem nutrido

de cultura, antes de tudo, literária e hábil no uso da palavra, consciente da tradição e que se faz ‘pessoa’, sujeito dotado de caráter”.

Esta noção de homem completo a qual Cambi se refere, vincula-se ao ideal de formação plena, para a vida em sua totalidade, tal como exigiam as condições históricas e políticas da sociedade aristocrática e escravocrata. O ideal antropológico grego estabelecia uma concepção aristocrática e elitista de *educação integral*. Na modernidade buscamos superar essa concepção, embora nela nos espelhemos como quadro histórico.

### 1.3 A educação no Império Romano e o início da Paideia Cristã

O *Império Romano* é considerado a maior civilização da história ocidental. Durou cinco séculos: começou em 753 a.C. e terminou em 476 d.C. Estendia-se do Rio Reno para o Egito, chegava à Grã-Bretanha e à Ásia Menor. Assim, estabelecia uma conexão com a Europa, a Ásia e África. No sistema político de império, o poder político estava concentrado na figura do imperador. O Império Romano começou com Otaviano Augusto<sup>20</sup> e terminou com Constantino XI<sup>21</sup>. O Senado servia para apoiar o poder político do imperador.

Em Roma, lugar da educação moral, cívica e religiosa, as tradições pátrias têm história marcante, sendo o primeiro educador o *pater familiae*, ou seja, ao contrário dos gregos, cujo mestre era um estrangeiro ou escravo (pedagogo), em Roma a função educadora é do pai. A antiga monarquia romana era nação de patres, donos da terra e das famílias, sendo que a criança parava de brincar entre os 07 e 08 anos, passava, sob à tutela do pai, a aprender as tradições pátrias e a realizar treinamento militar (MANACORDA, 2000, p.75-76). Identifica-se que em Roma, enquanto os nobres se helenizavam, os plebeus se deparavam com a necessidade de dominar a língua latina para manifestarem-se nas Assembleias Públicas.

---

<sup>20</sup> Caio Júlio César Octaviano Augusto foi o primeiro e um dos mais importantes imperadores romanos. Otávio Augusto nasceu na cidade de Roma (capital do Império Romano) no dia 23 de setembro do ano de 63 a.C. e faleceu em 19 de agosto de 14 d.C., na comuna italiana de Nola. Pertencente a Dinastia Julio-Claudiana, Otávio Augusto teve dois filhos: Maior e Júlia. Governou o Império Romano durante 41 anos, entre os anos de 16 de janeiro de 27 a.C. e 19 de agosto de 14 d.C. (data de sua morte).

<sup>21</sup> Constantino XI Paleólogo (algumas vezes numerado como Constantino XII ou Constantino XIII), também conhecido como Constantino Dragasês, nasceu em 8 de fevereiro de 1404 e faleceu em 29 de maio de 1453, membro da dinastia Paleólogo, foi o último imperador bizantino, desde 1449 até sua morte.

No entanto, a escola de retórica latina, democrática e popular, foi objeto de intensa crítica, por constituir-se numa escola de subversão política, um *ludus impudentia*<sup>22</sup>. Mas, é a escola do tipo grego que prevalece, tornando a cultura grega um patrimônio do Império romano, a qual é, depois, transmitida à Europa medieval e moderna e, enfim, para a nossa civilização (MANACORDA, 2000, p.83).

O processo educacional intrafamiliar ocorria mediante a transmissão (oral) de valores, costumes e moral; sobretudo, do amor à pátria. Assim constata Luzuriaga (1990, p. 60): a educação era “[...] eminentemente moral, mais que intelectual”. Podemos dizer que nesse período ocorre um afastamento do ideal de *educação integral*, mesmo quando referente ao conceito político praticado na Grécia. Essa conjunção da formação ao campo familiar retrocede à concepção arcaica. Nenhum desses movimentos é nossa bandeira.

Essas observações aludem ao chamado período primitivo: quando prevaleceu a influência dos etruscos<sup>23</sup>. Na educação que aí se desenvolvia, prevalecia a aprendizagem pela prática, cujos objetos usados eram aqueles voltados às lides cotidianas, do trabalho e dos modos de vida em um contexto camponês. Assim, à educação cabia formar o caráter do indivíduo e prepará-lo para as práticas relativas à vida no campo, a exemplo do cultivo da terra e da criação de animais.

Na era cristã, do Século I até meados do século III, Roma alargou fronteiras pela expansão territorial, política e militar. A partir daí o contato empírico da conquista, a incorporação de prisioneiros ao contingente que retornou a Roma, o contingente de imigração e os espólios de guerra, dentre outros fatores, ajudaram a inserir a cultura helenística no império. Logo, a realidade romana passou a ser permeada por elementos dessa cultura, sobretudo nos mais altos escalões da sociedade romana. A influência foi forte na criação da literatura romana, da educação escolar e da fundação de escolas.

---

<sup>22</sup> O *ludus* era um misto de prisão, caserna e ginásio esportivo. Nele viviam e eram treinados os gladiadores, que os chamavam “*domus*” (casa). No apogeu do Império Romano, existiam cerca de 100 *ludus* espalhados pelas diversas províncias. Um deles era Carnuntum, nas imediações da cidadezinha austríaca de Hainburg, a meio caminho entre as duas capitais Viena e Bratislava. As ruínas desse *ludus* foram encontradas em 2011, na zona do parque arqueológico de Carnuntum. O governo austríaco reconstruiu por completo as instalações, que hoje podem ser visitadas pelos turistas.

<sup>23</sup> Os etruscos, segundo Giordani (1991), são povos de origem desconhecida que viveram na Península Itálica, na região que, atualmente, corresponde à Toscana e às partes do Lácio e da Úmbria. Acredita-se que a ocupação aconteceu por volta dos anos de 1200 a 700 a.C.. Para alguns estudiosos não existiu um único povo, mas uma cultura bastante desenvolvida que os igualava, apesar de viverem autonomamente.

Dentre as peculiaridades que diferiam gregos e romanos, incluía-se a tendência dos primeiros a ritmar a vida e suas ações segundo a busca do racional, do intelectual, do subjetivo, da contemplação e do deleite estético; enquanto os romanos levavam suas vidas segundo o ritmo da prática, do útil, do eficaz, como enfatiza Monroe (1988). Acerca das distinções entre os dois povos, Luzuriaga (1990, p. 58-59) apresenta pontos que caracterizam divergências na cultura e educação:

- 1<sup>a</sup>) no humano, a valorização da ação, da vontade, sobre a reflexão e a contemplação.
- 2<sup>a</sup>) no político, a acentuação do poder, do afã de domínio, de império.
- 3<sup>a</sup>) no social, a afirmação do individual e da vida familiar, ante ou junto ao Estado.
- 4<sup>a</sup>) na cultura, falta de uma filosofia, de investigação desinteressada, mas, em compensação, criação das normas jurídicas, do direito.
- 5<sup>a</sup>) na educação, acentuação do poder volitivo do hábito e do exercício, com atitude realista, ante a intelectual e idealista grega.
- 6<sup>a</sup>) a necessidade do estudo individual, psicológico do aluno.
- 7<sup>a</sup>) a consideração da vida familiar, e sobretudo do pai, no exercício da educação.
- 8<sup>a</sup>) não obstante isso, em época mais avançada, a criação do primeiro sistema de educação estatal, estendida a educação para fora de Roma aos confins o Império.

Os modelos educacionais são históricos, alteram-se com os movimentos políticos e culturais. Entre os séculos V e VI, a educação romana – essencialmente camponesa – começou a dar lugar à orientação educacional cristã, dado que o Cristianismo triunfou como ideologia dominante nesse período longo de decadência do império e das forças econômicas romanas. A educação, nesse período, tinha um cunho prático, direcionado para a realidade camponesa, e moral, embasada nas tradições e nos costumes, para proporcionar, não só a formação do caráter pela vivência social, mas também o amor à pátria. O resultado dessa formação seria o *romanus*, conforme Cambi (1999).

A educação começava no âmbito doméstico – familiar –, no qual imperava a voz do *pater famílias*: o homem reconhecidamente como senhor de tudo e de todos. Na realidade dos gregos, as crianças eram confiadas a amas ou escravos; em Roma, nos anos iniciais, as crianças ficavam sob cuidados diretos da mãe (*mater famílias*), a quem, preponderantemente, cabia a função de *educatrix* – educadora no sentido mais amplo do termo e da função – no lar. Caso houvesse impossibilidade, escolhia-se uma matrona de reputação comprovada para tal tarefa. Famílias mais abastadas contratavam os pedagogos para que seus filhos tivessem instrução mais aprimorada.

Segundo Luzuriaga (1990, p. 61), quem podia arcar com os custos contratava mestres ou preceptores – em geral gregos – para que iniciassem seus filhos na língua e cultura helênicas. Abbagnano e Visalberghi (1981, p.153) reiteram essa afirmação ao dizerem que era costume das famílias mais abastadas recorrerem aos trabalhos do ‘pedagogo’ romano.

O interesse pela língua grega abriu um veio de helenização da cultura romana. A intenção era encaminhar questões cotidianas e comerciais com mais prontidão e agilidade. A presença de mestres, retóricos, gramáticos e filósofos gregos reforçaram a presença sólida da cultura grega entre os romanos. Outras instituições foram constituídas no decorrer do tempo para aprimorar e expandir o conhecimento. Dentre elas, surge a escola de gramática. O poder que levou Roma a mudar de comunidade para metrópole exigia uma cultura cosmopolita e, para suprir essa demanda, surgiram e se expandiram, com vigor, as escolas de educação secundária, denominadas *escolas do gramaticus*.

O aluno iniciava os estudos aos 12 anos de idade e estudava até os 16. Aprendia a gramática grega e a latina, igualmente, estudava retórica, oratória e matemática, porém com menos intensidade. Nessa visão romana de educação prática e útil, em contraste com a mentalidade e experiência da educação grega, a música e a ginástica foram relegadas. Por outro lado, enfatizavam-se a justiça e a política.

Teórico da pedagogia em Roma, Cícero<sup>24</sup> vislumbrou novos horizontes para a educação em sua conformação ao ideal da *humanitas*; segundo ele, o orador sintetizava esse ideal, porque deteria conhecimentos provindos de áreas variadas do saber e assumiria qualidades de filósofo, jurista, ator, poeta etc. Sobretudo, o orador deveria buscar incessantemente o ideal da perfeição: “[...] deve ser perfeito em todos os sentidos, homem íntegro que conhece e pratica a virtude, o cidadão que zela pelo bem do Estado e está pronto a sacrificar-se por ele, caso precisar” (GILES, 1983, p. 68).

Para Moura (2014), a ênfase volta-se à idealização da *humanitas*, inspirada na *paideia grega*. O orador encarnava o ideal e o protótipo do homem humanista; lançava-se plenamente na dedicação às *bonae arts* (ciências em geral). Tal atitude significava a busca de algo que, dentre todos os seres vivos, só o homem conseguia alcançar. Segundo Monroe (1988, p. 87-88), foi Quintiliano (35-95 d.C.)<sup>25</sup>, seguindo os passos de Cícero, quem caracterizou bem a visão romana do orador e de suas qualidades:

[...] conhecimentos das coisas (adquirido por meio do domínio da literatura), bom vocabulário e habilidade para fazer cuidadosa escolha de palavras, conhecimento das emoções humanas e o poder de despertá-las, elegância e urbanidade de maneiras, conhecimento da história e da lei, boa dicção, boa memória. Além disto ele sustentava também que ninguém pode ser um orador não sendo, primeiro, bom homem.

---

<sup>24</sup> Marco Túlio Cícero (106-46 a.C.) foi um advogado, político, escritor, orador e filósofo da gens Túlia da República Romana eleito cônsul em 63 a.C..

<sup>25</sup> Marco Fábio Quintiliano (35-95 d.C.) foi um orador e professor de retórica romano. Nascido em Calagurris, estudou em Roma, onde primeiro exerceu a atividade de advogado.

Inicialmente, as mudanças mais substanciais na educação foram escassas, já em um segundo momento, o Estado imperial interessou-se mais pela área da educação. Alguns imperadores promoveram ações que alavancaram os estudos, sobretudo, os da retórica. Como o Estado necessitava de funcionários para executar funções administrativas, então buscou intervir mais efetivamente: estimulou a criação de escolas municipais no império todo; isentou do pagamento de impostos aos professores da educação secundária e superior; além de, mais tarde, passar a nomear professores. Criou, ainda, numerosas bibliotecas em vários centros de estudo e incentivou e aperfeiçoou o ensino do direito. Províncias mais longínquas receberam incentivos para criar escolas. Esses dados permitem dizer que a educação romana helenizada se difundiu império afora (MOURA, 2014).

A perda gradual de poder levou Roma a declinar no ocidente. Invasões diversas empreendidas por vários povos minaram as bases do império, a ponto de culminar em sua extinção, entre os séculos V e VI da era cristã. No rastro do declínio, perde lugar a educação romana, que é cada vez mais substituída pela, ainda incipiente, educação cristã. De acordo com Monroe (1988, p. 91),

[...] a decadência literária e do mérito intrínseco dessa instrução gramática e retórica inicia-se na última parte do III ou no início do IV século. Já muito antes a importância dessa educação tinha desaparecido. Como noutros aspectos da sociedade romana, a forma institucional sobrevivia muito depois de o egoísmo lhe haver destruído a finalidade, a corrupção lhe haver destruído o espírito, o artificialismo ter roubado toda a influência real sobre a vida do povo e toda a real importância social. [...] O grande mérito da adaptação romana tinha sido sua íntima relação com as necessidades práticas de vida política e institucional. [...] Quando a importância prática de uma educação prática se perde, nada mais fica. [...] A educação já não se destina a ser a educação prática de todo um povo, mas o ornamento de uma sociedade oca, superficial e geralmente corrupta.

Parece ser cabível afirmar que a educação romana produziu muito pouco de original, pois todo o arsenal de sua cultura letrada e sua educação adveio da Grécia – do helenismo.

Podemos perceber que a Paideia grega, seja em sua versão ateniense ou nas versões decorrentes do helenismo, encerra uma concepção de integralidade e, igualmente, define uma temporalidade plena na vida dos educandos da aristocracia. Podemos considerar que a novidade da *Educação Integral* e da organização da *Escola de Tempo Integral* não reside na dimensão institucional ou técnica, mas sim na dimensão essencialmente política.

#### 1.4 A Paideia Cristã

A *paideia cristã* é um conjunto cumulativo de diferentes movimentos de ideias e proposições, de teorias e práticas sobre educação, vividas e dotadas de sentido a partir da

experiência religiosa, teológica e educacional. A *paideia cristã* forma-se, portanto, num período longo, que se inicia com o denominado movimento de Jesus<sup>26</sup> e alcança nossos dias, pois é forçoso reconhecer que a educação cristã representa, ainda em nosso tempo, uma grande rede ou um orgânico sistema em todas as sociedades e em todos os continentes (NUNES, 2017).

O cristianismo, nome dado ao *movimento de Jesus*, nasceu e se desenvolveu nos domínios do império romano e, com este, travou relações distintas ao longo de quase cinco séculos. Visto a princípio como pouco expressivo pelas autoridades romanas, o movimento cresceu a ponto de suscitar a conscientização do governo. No entendimento de Toynbee (1983, p. 204), somente a partir do ano 64 d.C., passados cerca de 30 anos da execução de Jesus, é que o Governo Imperial romano percebeu que o cristianismo se constituía em algo mais do que uma mera seita do judaísmo.

Segundo Cambi (1999, p. 121),

[...] o advento do cristianismo operou uma profunda revolução cultural no mundo antigo, talvez a mais profunda que o mundo ocidental tenha conhecido na sua história. Uma revolução da mentalidade, antes mesmo da cultura e das instituições sociais e, depois, políticas também. Dentre os diversos fatores que contribuíram para a constituição e êxito do cristianismo cabe elencar sua natureza pedagógica. Podemos inferir que a sua atividade educativa é inerente ao seu surgimento.

A primeira grande dimensão da *paideia cristã* configura-se exatamente no *movimento de Jesus de Nazaré*, que definimos como a *Era Cristã*, que é a referência atual de nossa cronologia e a base da datação universal até nossos dias.

Segundo Nunes (2017), Jesus é chamado mestre, ou pelo menos, deixa que o reconheçam como mestre. São muitas as passagens evangélicas que definem Jesus como Mestre. A palavra Mestre, seja na tradição hebraica, seja na tradição grega, seja ainda na própria tradição romana, guarda significação e sentidos éticos e educacionais; são conceitos e nomes que expressam a notável identidade de admiração e de respeito, o que faz com que Jesus incorpore toda a legitimidade que se reconhecia nesse título. “Jesus ensinava a todos”, (p.50, grifo do autor).

Moura (2014) vai dizer que Ele, Jesus, é o modelo ideal do pedagogo. De modo simples, tocava o coração de seus ouvintes mediante uma linguagem séria, porém acessível e permeada de figuras de linguagem e parábolas. Eis por que se tornou o Mestre dos mestres. Sua morte

---

<sup>26</sup> Há muitas análises históricas e sociológicas do significado e das repercussões do movimento de Jesus, situado entre os anos 30 e 70 d.C. nas cidades judaico-palestinas. As obras de Gerd Theissen (THEISSEN, Gerd. *A religião dos primeiros cristãos*. Paulinas: São Paulo, 2008; e *O Movimento de Jesus. História Social de Uma Revolução de Valores*. Loyola: São Paulo 2010) oferecem algumas contextualizações originais para a interpretação histórica.

não parou sua obra educativa: discípulos, apóstolos e evangelistas de grupos recém-formados deram continuidade em comunidades primitivas que se tornaram células da nascente Igreja cristã.

Disso decorre a declaração de Nunes (2017, p. 50):

Jesus igualmente se destaca pela didática, isto é, pela capacidade de falar com as pessoas de maneira acessível, por histórias, parábolas e palavras de fácil compreensão. As metáforas e os exemplos usados por Jesus de Nazaré mostram o quanto ele extraía da vida comum das pessoas o enredo, o argumento, e o tema para suas pregações e para o anúncio da mensagem da qual se sentia incumbido.

Ainda Nunes (2017) afirma que Paulo de Tarso<sup>27</sup> eleva o cristianismo para além das fronteiras de Jerusalém, e essa sua expansão missionária faz com que o cristianismo se p. 204), transforme no fenômeno cultural universalista, isto é, aberto e voltado para todos, superando os limites da experiência judaica. Afirma ainda que as cartas paulinas, que compõem a maioria das cartas do Novo Testamento, são documentos teológicos, mas também são produções didáticas de fundamentos literários brilhantes, que mostram uma rica metodologia de educação à distância produzida pelo grande missionário que foi Paulo de Tarso, endereçadas às comunidades cristãs de Corinto, de Éfeso, de Tessalônica, de Roma, da Galácia entre outras.

Nesse período, a formação acontecia sob a responsabilidade da família, também, e na comunidade, como já foi dito sobre o período coincidente entre o império romano e o início da *paideia cristã*, porém as práticas rituais e comportamentais ganharam corpo e, aos poucos, um protótipo de escola se formou. O aumento do número de membros e a expansão das comunidades – presentes já na Grécia e em Roma – exigiram organizar uma instrução elementar, a fim de preparar aspirantes ao batismo. Graças, sobretudo, ao árduo empenho de Paulo de Tarso, foi criada a escola dos catecúmenos, que demandava pessoas instruídas para levá-la a efeito.

Conforme Larroyo (1982), a educação cristã conseguiu implantar-se, passando pela *paideia grega* e pela *humanitas romana*, ao se apresentar com um viés revolucionário e inovador. Como força sócio-histórica, aos poucos integrou-se à história da humanidade para lhe dar moldes e contornos. O desenrolar do cristianismo seguiu o princípio conceitual denominado *paideia cristã*, cuja formulação teórica e explicitação concreta tiveram seu ápice no confronto dos ideais cristãos com a tradição cultural greco-romana. Desse confronto,

---

<sup>27</sup> Paulo de Tarso (6-68), também chamado de Apóstolo Paulo, Saulo de Tarso e São Paulo, foi um dos mais influentes escritores do cristianismo primitivo, cujas obras compõem parte significativa do Novo Testamento.

derivaram outra cosmovisão e outro ideal de homem guiados pela perspectiva da imitação de Cristo.

E, assim, já não é mais a tipologia moral que se destaca, extraindo lições dos grandes heróis gregos, na *Ilíada* e na *Odisseia*, agora são as Sagradas Escrituras, a revelação de Jesus, o Senhor, o Filho de Deus, que são as referências. Os novos inspiradores são as prédicas e as práticas reveladas a partir de Jesus de Nazaré. Se para a *paideia grega* o mito estrutural era centrado na determinação da honra, do heroísmo, da *aretê*, para a *paideia cristã* é a fé e a caridade (NUNES, 2017).

Moura (2014) e Nunes (2017) observam que, enquanto na *paideia grega*, a filosofia fundamentava seu arcabouço cultural, na *paideia cristã*, a Bíblia é sua fonte de fundamentação primeira, seguida pela doutrina da Igreja, assim como Jesus é o modelo primordial, secundado pela vida dos santos. A *paideia cristã* caracterizou-se pela concretização de um projeto ideal, cujo escopo previu levar o ser humano a um novo nascimento: despir-se do *homem velho* – sair de uma vida pecaminosa e mundana – e revestir-se de *homem novo* – viver na graça, pela fé e obediência a Deus e pela imitação de Cristo. Assim, ensinava Paulo, por meio da conversão, que levava a vivência dos ensinamentos cristãos aos que aspiravam, um dia, habitar uma cidade celestial, além da realidade terrena.

Depois de Paulo e de consequentes séculos de contradição entre assimilação das estruturas do império romano decadente e a emergência de uma síntese clerical no seio das comunidades romanas, processo que dura três séculos, teremos o reconhecimento de outro capítulo da *paideia cristã*, configurada na obra de Agostinho de Hipona (354-430), conhecido como Santo Agostinho, que acabou configurando-se como um proeminente teólogo, tanto no campo doutrinal quanto na esfera da significação política de seu tempo e de sua Igreja. Sua atuação é fundamental para a constituição da tradição cristã do século V, por orientar naquele momento a crise da igreja e do próprio Império Romano, através de algumas obras que instituem uma nova filosofia da história.

Segundo Nunes (2017), os livros de Aurélio Agostinho, *Cidade de Deus*, *Cidade dos Homens* (escritos entre 412 e 427, após a tomada de Roma pelos Visigodos), *Confissões* (escritos entre os anos de 397-398) e a obra *De Magistro* ou *Sobre a Educação* (escrito em 389), são clássicos que atravessam a Idade Média e ainda hoje ressoam em muitas sociedades e comunidades cristãs.

Agostinho retoma o pressuposto que prevalecera em Atenas, e difundira-se pelo mundo até a eclosão da *paideia de Jesus*, em sua obra *De Magistro*. Agostinho opera a síntese entre o

*platonismo* e o *cristianismo*. Para ele, a razão é uma ferramenta, um instrumento ou uma mediação; o conhecimento se dá por uma especial iluminação interior, de natureza divina, Cristo é a Verdade que se ensina interiormente. Influenciado pelas teses e pelos argumentos da filosofia de Platão (428-348 a.C.), com a qual entrara em contato através de Plotino (204-270), Agostinho parece voltar aos pressupostos dos gregos, isto é, afirmar que há uma dimensão inata, própria de cada alma, como um privilégio, deixando para trás as afirmações históricas e sociais de Jesus de Nazaré. Os gregos possuíam uma filosofia da educação baseada no inatismo, no idealismo pedagógico (NUNES, 2017).

Ainda de acordo com Nunes (2017), haveria uma determinação apriorística, isto é, as pessoas aprenderiam na alma, uma espécie de origem dessa alma, efetivada por Deus ou pela natureza, que haveria de justificar plenamente a alma de cada um. As almas eram de gêneses identidades diversas; haveria almas ou dimensões intelectivas, outras irascíveis e outras unicamente concupiscíveis. Afirma o autor, na página 57: “Agostinho retoma a teoria da diversidade das almas e ‘cristianiza’ as teses de Platão”. Dessa forma, a *paideia agostiniana* recompõe, com a perspectiva inatista da pedagogia socrático platônica, a teoria pedagógica pré-cristã.

Nunes (2017) ressalta também na mesma página 57:

O Cristianismo emergente, inaugurado com o movimento de Jesus de Nazaré, fundamentava-se numa brilhante passagem dos Evangelhos, que configura o cerne de toda a propagação do Cristianismo, como uma ordem ou convocação, assumida na seguinte expressão: “Ide, portanto, fazei discípulos de todas as nações, batizando-os em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo; ensinando-os a guardar todas as coisas que vos ordeno. E eis que estou convosco todos os dias até a consumação do século” (Mateus 28.18-20).

Esse é o *querigma* cristão, depois teologicamente definido pela fé na ressurreição de Jesus. Mas, ainda hoje, espantamos com a beleza e a grandeza desse princípio, sobre o qual se constitui a *paideia cristã*: ensinar a todos, todos são capazes de aprender, todos são chamados à fé, todos são depositários da promessa, todos foram redimidos e salvos pelo sangue de Jesus (NUNES, 2017).

O mesmo autor reforça que esse anúncio e essa afirmação traduzem-se na mais universal e mais democrática abertura do processo educacional, pois se reconhece que todos são capazes de aprender todas as coisas, até a fé é aprendida. Portanto podemos dizer que o Cristianismo inaugura a atitude de reconhecer a plena capacidade de todos para aprender, a *paideia de Jesus* é a tese central da *paideia cristã*.

Quando Agostinho retoma o ideário platônico, fugindo dessa tese universalista cristã, que não acentuava plenamente essa disposição universalista, volta-se aos termos da sociedade escravocrata ateniense. Motivo pelo qual entre os séculos V- XV, da Idade Média, decorre a assimilação das teses da *paideia agostiniana*, distante teórica e politicamente da *paideia de Jesus*, sendo responsável pela constituição das escolas palatinas, de escolas episcopais, unidades de educação e de ensino preocupadas somente com a formação dos nobres e do clero, com diferentes graus e categorizações, deixando uma lacuna abissal entre aquela primeira disposição de educar a todos, configurada como privilégio efetivo, distanciando-se de uma carta de amor universal aberta a todos.

Para melhor entendermos este período, Larroyo (1982) apresenta como o cristianismo estruturou-se e organizou suas bases doutrinárias a partir de diversos segmentos intelectuais, as quais constituíram-se sob o conceito da Patrística, entre séculos I e VIII. No século I, atuaram os pais apostólicos: escritores que deram as primeiras instruções de modo bastante simples. No século II, foram os padres apologistas que se esforçaram para defender os cristãos e combater as heresias. No século III, a patrística entrou em nova fase: aquela em que se buscou superar as tensões dos períodos anteriores e organizar a doutrina eclesiástica com os padres catequistas. Nos séculos IV e V, após o edito de Constantino (272–313), datado de 313, buscou-se organizar a teologia católica em um movimento de conciliação da filosofia pagã com os ideais cristãos. Esse foi o período que Santo Agostinho teve atuação relevante, que é tido como tempo dos padres teólogos. O último período da patrística constituiu um esforço de reelaboração de tudo que fora produzido até então. Por fim, inicia-se o período denominado Escolástica<sup>28</sup>, que vai do início do século IX até o século XV. Diversamente da patrística, cujo principal interesse é acima de tudo religioso e teológico, o interesse da escolástica, sem excluir os anteriores, é mais especulativo e sua glória é a uma filosofia cristã.

A *paideia cristã*, que é resultado histórico cumulativo de discursos e de práticas sobre a educação a partir dos movimentos e dos sentidos dados pela vivência da fé cristã, encontrava-se numa encruzilhada. Nos séculos XIV a XVI, essa dualidade revelou-se complexa e fecunda. Para Nunes (2017), todo o edifício pedagógico medieval se sustentava sobre Agostinho. A

---

<sup>28</sup> Escolástica (do termo latino *scholasticus*, e este por sua vez do grego *σχολαστικός* [que pertence à escola, instruído]) foi o método de pensamento crítico dominante no ensino nas universidades medievais europeias, aproximadamente, entre os séculos IX ao XVI. Mais um método de aprendizagem do que uma filosofia ou teologia, a escolástica nasceu nas escolas monásticas cristãs, de modo a conciliar a fé cristã com um sistema de pensamento racional, especialmente o da filosofia grega.

Escolástica, que se traduziu no segundo movimento teológico e pedagógico da Idade Média, não rompera com as bases agostinianas. Nunes (2017) afirma na página 59: “A síntese platônica-agostiniana encontra agora paralelo com a síntese aristotélico-tomista. As universidades, criações medievais, desde os séculos XI e XII serão arena desse debate e enfrentamento”.

O fato é que as universidades, assim como os movimentos políticos e teológicos, contribuíram para a superação das relações feudais. Entendemos que o protagonista que rompeu com a tradição agostiniana e, mais tarde, superou e inspirou uma pedagogia e uma teologia que suplantou a Escolástica, seria exatamente um monge, até então um monge agostiniano, Martinho Lutero (1483-1546). Assim destaca Nunes (2017, p. 59):

À medida que faz uma releitura da própria obra de Aurélio Agostinho, Lutero, influenciado pelos ideais humanistas que tinham frequentado a universidade de Erfurt, na qual estudou o jovem músico e idealista, gerou as condições subjetivas e objetivas de produzir renovada síntese da *paideia cristã*. Voltando às origens, conclamando a um novo “evangelho” e revitalizando o ideal da *paideia* para todos.

Como podemos perceber a *paideia cristã* apresenta ideais contraditórios em diversos momentos, ainda assim, Cambi (1999) considera o cristianismo como evento portador de uma revolução educativa, o que seria constatável naquilo que significou a ação empreendida por esse movimento religioso em sua instituição concreta e visível: a igreja cristã. Tal ação revolucionária começou na gênese mesma do movimento de Jesus e ocorreu em uma dinâmica dialética que representou bem mais que um simples sistema, graças a resultados inovadores em seu processo de assimilação.

Um mérito-chave do cristianismo parece ser, desde o surgimento, o de transitar entre três tradições culturais em um processo que transcendeu o movimento de síntese para constituir outra tradição de expressão e significância. Com efeito, o cristianismo desvencilhou-se dos elementos judaicos, os quais considerou impeditivos para vivenciar o ideal que o movimento vislumbrara. Com isso, iniciou-se o primeiro momento de superação.

A Reforma Protestante, que teve como cenário a Alemanha do início do século XVI, se inicia como um movimento de ordem religiosa, acaba, entretanto, ultrapassando esse âmbito e influenciando, quando não suscitando, movimentos de reforma nas demais áreas da sociedade. Esse é o século em que entra em decadência a estrutura da sociedade medieval; inicia-se o Renascimento, além de "tomar corpo a Modernidade com quase todas as suas características: a secularização, o individualismo, o domínio da natureza, o Estado moderno (territorial e burocrático), a afirmação da burguesia e da economia de mercado e capitalista no sentido

próprio etc." (Cambi, 1999, p.243), ainda que essas características tenham sido confirmadas como estrutura de uma época histórica somente no século seguinte.

Em um período de profundas transformações, Martinho Lutero (1483-1546), monge da ordem de Santo Agostinho, inicia um movimento de reforma da Igreja Católica. Após tornar-se doutor em Teologia, Lutero passa a questionar o poder absoluto do papa e as práticas da própria Igreja em suas cobranças de indulgências, abusos e corrupções, defendendo o sacerdócio universal de todos os cristãos, o livre acesso às Escrituras, entre outros.

A atuação de Lutero, contudo, vai além da de um teólogo e erudito; ele apresenta seus escritos e suas teses mostrando ser um homem preocupado com as questões da Igreja, para as quais faz propostas de mudança que acabam envolvendo alterações no desenvolvimento de seu país como um todo e, por isso, também na educação.

Segundo Nunes (2017), Lutero aponta para a necessidade de se criar e gerir uma educação e uma escola que sejam também capazes de *falar ao coração*, ao sentimento, ao significado da existência, individual e coletiva. Afirmou que, pela educação do coração, chegaremos à inteligência, que deriva da alma; pela educação para a vida regrada, pela internalização de valores é que se educa. Continua Nunes (2017), na página 81:

Podemos interpretar que Lutero sonhava com uma escola voltada para a vida, uma escola voltada para a produção de sentido, para o reconhecimento da grandeza de existência individual, e a sensibilidade ética e estética, para assumir as dimensões e deveres da vida particular e coletiva.

Uma grande característica do pensamento luterano é o fato de não considerar a educação escolar como um mero adestramento da memória e da inteligência, tal como se dava nas concepções escolares da sociedade feudal. Vemos, aqui, mais um germe da *educação integral* quando Lutero propõe que a educação fosse composta de muitas e diversas atividades, não restrita a uma tipologia fechada, em salas e carteiras ordenadas rigorosamente, afirmando que a escola e seu currículo deveriam ser permeados de jogos coletivos e grupais, ilustrados com a educação musical ou com a formação para a música. Era isso que sua escola dominical fazia, planejava atividades lúdicas, era permeada de exercícios físicos, havia interação com a cidade através de caminhadas, proporcionando, assim, a compreensão das esferas integradas do mundo material, cultural e social (NUNES, 2017).

Sem entender que a Reforma Protestante tenha se restringido à pessoa de Lutero e ao seu país de origem, mas porque foi ele o precursor e quem apresentou, em um movimento de reforma religiosa, propostas concretas para uma reforma na educação escolar, cabe aqui a

análise do quanto as suas ações contribuíram para a ampliação dos princípios do direito à educação, que se conectam com a ideia da escola integral, bem como para sua efetivação.

A educação luterana recomenda, tanto quanto retoma sobre si, uma grande valorização da geografia, da história, e da matemática. Aqui se reconhece que, para ela e para as escolas que nela se inspiram, as ciências humanas e sociais, bem como as chamadas ciências exatas, retomam sua importância na direção de produzir uma formação plena e integral, não permanecendo somente com as *expositiones atque disputationes* (exposições e debates), como se estabeleciam nas escolas medievais.

A compreensão do processo histórico e desenvolvimento cognitivo, pela habilitação de uma nova lógica para a apropriação da matemática e das ciências a elas articuladas, faz da educação luterana uma abertura original para formação plena, voltada para todas as dimensões da vida e da cultura (NUNES, 2014).

Depois de Lutero virão outros e tantos autores, sejam da vertente secular, sejam ainda oriundos da vertente religiosa, ambos centrados na experiência aberta pela Reforma, que se destacarão na amplitude de construir novas coordenadas para a educação e a pedagogia modernas.

Ressaltamos o filósofo tcheco Jan Amós Comenius (1592-1670) como um dos mais destacados da educação, ele foi um dos mais propositivos reformadores da educação e do ensino e um dos maiores pedagogos da história da educação e da cultura. O criterioso Comenius, afirma Nunes (2017), apresenta para seu tempo, com arranjos que chegam até nossos dias, uma diferente proposição didática para a educação e a escola moderna. Comenius está para Lutero numa relação direta de influência e de ampliação. O que Comenius fez para a pedagogia, para a didática, para a educação, continua Nunes, autoriza-nos a reconhecer a linha de acumulação de sentido e de criação de novas práticas, nascidas da proposta luterana de ver o mundo, a escola e a condição humana. Nunes (2017, p. 56) conclui: “temos clareza em afirmar que Lutero é o primeiro educador moderno, e Comênio, o seu primeiro grande pedagogo”.

O historiador espanhol Luzuriaga (1990, p.139 e 143) assim o descreve:

O maior educador e pedagogo do século XVII e um dos maiores da história, Jan Amos Comenius, [...] foi fundador da didática e, em parte, da pedagogia moderna. Mas foi ainda, um pensador, um místico, um reformador social, personalidade extraordinária em suma. Seu nome figura ao nível dos de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, isto é, dos maiores da educação e da pedagogia.

Por fim, ainda Luzuriaga (1990) afirma que não é sua intenção expor e julgar o movimento protestante, mas apenas ver-lhes as consequências na educação. Para ele a primeira e mais importante é a formação da educação pública. Surge esta como reação contra a educação

eclesiástica da época, mas também com caráter religioso. Continua Luzuriaga: Lutero pede, com efeito, que as autoridades públicas fundem escolas para dar melhor educação.

É importante ressaltar que dentro desse contexto, as mudanças culturais e morais foram, em grande parte, reflexo das transformações econômicas. Foram as mudanças econômicas que deram origem à burguesia e ao capitalismo e que, no plano religioso, exigiram uma nova ética, espaço aberto para a Reforma e pela Reforma.

A partir da Reforma, não somente a instrução daria às camadas populares acesso à leitura pessoal da Bíblia, mas também essa universalização do ensino seria importante para a nova camada de trabalhadores existentes, por ser uma instrução preocupada com a sua utilização para a vida prática. Essa nova característica de universalização do ensino, vem ao encontro das necessidades surgidas a partir das mudanças ocorridas na base econômica da sociedade, as quais incluíam a instrução da nova camada de trabalhadores (MOURA, 2014).

Para Lutero, a educação não era somente um meio de se chegar a Deus, mas também uma forma de auxiliar as cidades a terem jovens aptos a governar. Para tanto, deveriam ser bem instruídos e capazes, o que estava em conformidade com o plano de Deus para suas criaturas. Como ele diz em um de seus discursos:

Se não existissem nem a alma nem o Paraíso nem o Inferno, e ainda se não se devesse levar em consideração apenas as questões temporais, haveria igualmente necessidade de boas escolas masculinas e femininas, e isso para poder dispor de homens capazes de governar e mulheres em condições de conduzir bem suas casas (apud CAMBI, 1999, p. 249).

Há, nessa afirmação de Lutero, também um sentido conservador, de reprodução dos papéis sociais de gênero, algo que ainda não era suficientemente questionado naquele momento, por outro lado, há também algo de novo e revolucionário sobre o papel da escola e a democratização da mesma, ainda que o principal motivo fosse para a leitura das escrituras.

Ainda sobre as transformações do século XIV, de acordo com Cambi (1999), parece ter sido de turbulências, sobretudo graças aos conflitos bélicos e a invenções e descobrimentos geográficos. Também, nessa época, erigiram-se os fundamentos da modernidade, que vinham se constituindo para, então, operar uma ruptura radical com a realidade oriunda da Idade Média, para revolucionar quase todos os segmentos estruturadores medievais. Aspectos geográficos, econômicos, políticos, sociais, ideológicos, culturais, pedagógicos: nada ficou incólume. Delinearam-se novos horizontes para o mundo de então; declinou o feudalismo; nasceu o capitalismo; ascendeu uma nova classe: a burguesia; impôs-se o Estado moderno; e o movimento da Reforma e enfraqueceu o poder da Igreja. Dentre outros, esses eventos foram

centrais para construir outra ordem diversa daquela instituída no medievo. A esse novo contexto estavam subjacentes os movimentos renascentistas e humanistas, que se firmaram no século XIV. De início, ante o predomínio da visão de mundo medieval, houve um retorno idealista à cultura greco-romana; logo, os humanistas almejavam retomar e continuar o que fora construído na perspectiva da *Paideia* e da *Humanitas*.

A introdução da cultura clássica e as iniciativas para solidificar e divulgar esse novo tempo na história da humanidade impulsionaram a cultura humanista e sua educação, criando centros de cultura e ensino como bibliotecas, academias e institutos. Também foi relevante a ação de papas, príncipes e pessoas abastadas provenientes da burguesia que, em ascensão, apoiavam, protegiam e custeavam – via mecenato – iniciativas e pessoas diversas ligadas à produção e divulgação dos ideais humanistas.

A educação foi considerada como produção humana que seria meio e instrumento centrais para o homem constituir sua humanidade e agir como sujeito ativo. As perspectivas *teocêntricas* e *crístocêntricas* de compreensão do mundo deram lugar ao *antropocentrismo*, ou seja, representaram a aspiração existencial mais elevada do “[...] homem que quer ver a si próprio desenvolvido em todas as suas potencialidades e realizado naquele pluralismo de capacidades e de dimensões” (CAMBI, 1999, p. 241). Assim sendo, era grande o desafio para os ideais educacionais de então.

Sobre o humanismo e suas mudanças, Moura (2014) vai dizer que, em sua essência, as concepções formativas da *paideia* grega e da *humanitas* romana que permearam a educação humanista contêm duas características marcantes e contraditórias: significaram o novo – o resultado mais abrangente de um espírito maduro e avançado em uma realidade pobre e restrita – e foram iniciativas marcadamente aristocráticas, ou seja, excludentes e restritivas. Enquanto o primeiro aspecto funcionou como questionador e renovador da realidade, dada naquele contexto da história humana, o segundo ajudou a restringir, empobrecer e esvaziar, o elã do primeiro. Essa discussão é ampla e rica, entre a dessacralização do mundo e a afirmação do humanismo.

Esses empobrecimentos dos ideais clássicos podem ser vistos como uma adaptação para se chegar ao principal objetivo dos humanistas, no qual a história do homem concretiza-se sob a regência do espírito dialético. E embora tivesse feição aristocrática, o humanismo, conforme Manacorda (2000, p. 175), preocupou-se centralmente com os “[...] os problemas do homem e da sua educação”. Em outras palavras, “[...] todos os humanistas apresentaram uma educação

humanística empenhada em ‘formar o homem enquanto homem’, e não especificamente algum tipo de [...] habilitação profissional” (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981, p. 270).

Embora com sentidos duplos e contraditórios, o renascimento humanista, ao buscar o novo (a Antiguidade) e afirmá-lo, negou o mundo medieval ao restaurar e valorizar o que os medievais negaram: a cultura clássica greco-romana. Foi o fim de um ciclo histórico para iniciar outro que parece ser “[...] igualmente longo e talvez inconcluso, que é geralmente designado como Modernidade” (CAMBI, 1999, p. 196).

É importante ressaltar que um crítico ferrenho da educação desse período foi Montaigne (1533–1592), ele constatou que essa educação – em grande parte dirigida na perspectiva humanista – era ineficiente, porque estava desvirtuada, dado o seu formalismo pedante: além de livresca, era desvinculada da vida concreta e real. Para Larroyo (1982), o ideal educativo de Montaigne vislumbrava formar o homem para o mundo, assim a educação deveria objetivar a formação do homem completo, abrangendo-o no corpo e na alma, para que o homem se tornasse apto para a vida, conhecendo as dificuldades da arte de viver.

### 1.5 O conceito da Educação Integral na organização da escola moderna

Foi no século XVIII, mais precisamente com a Revolução Francesa e a constituição efetiva da escola pública, que a *educação integral* ganha mais enfoque, desta vez concretizada sob a perspectiva jacobina<sup>29</sup> de formação do homem completo – o que "significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno" (BOTO, 1996, p. 159).

Nesta conjuntura, há dois pontos que precisam ser ressaltados: o primeiro, de que o período constitui a instituição pública de ensino – a escola – como lócus privilegiado desse trabalho educativo; o segundo, de que é evidente que essa completude contém elementos propostos anteriormente, desde a *paideia*, mas também descarta, ou pelo menos olvida outros que o pensamento anarquista<sup>30</sup>, construído ao longo dos séculos 18, 19 e 20, vai trazer à tona e tornar relevantes como, por exemplo, a dimensão estética dessa formação completa (GALLO, 2002).

---

<sup>29</sup> Receberam a denominação de *jacobinos* pois reuniam-se inicialmente no Convento de São Tiago dos dominicanos (do nome *Tiago* em latim: *Jacobus* e do francês *Saint-Jacques*). Seus membros defendiam mudanças mais radicais que os girondinos: eram contrários à Monarquia e queriam implantar uma República. Esse grupo era apoiado por um dos setores mais populares da França - os *sans-cullotes* - e, juntos, lutaram por outras mudanças sociais depois da revolução. Sentavam-se à esquerda do salão de reuniões.

<sup>30</sup> O termo anarquismo tem origem na palavra grega *anarkhia*, que significa "ausência de governo". Representa o estado da sociedade ideal em que o bem comum resultaria da coerente conjugação dos interesses de cada um.

Evidenciando mais a reflexão sobre a concepção de *educação integral* trazida pelo pensamento revolucionário francês, os jacobinos instituem a escola primária pública para todas as crianças, no mesmo caminho do projeto de Lepeletier (1760-1793)<sup>31</sup>, que propunha "uma educação comum, radicada na formação integral", e que consistia, fundamentalmente, na aquisição e no desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo (Boto, 1996, p. 183-185). Propunham, como meta, a consolidação de uma educação nacional que seria alcançada mediante o entrelaçamento daquelas faculdades.

No século XIX, a *educação integral* surge fomentada pela ideia de emancipação humana, que propunha, por meio dos movimentos sociais em suas diversas correntes, o fim da exploração e do domínio capitalista imposto ao homem. Nesse contexto, coube a Paul Robin (1837-1912), também militante do movimento, estruturar uma prática pedagógica com base na concepção de *educação integral*, como observa Gallo (2002). Por isso hoje Robin é conhecido como o pedagogo e pedagogista francês, representante da vertente conhecida como Pedagogia Libertária, criador do ensino integral.

Gallo (2002, p.13) ainda aponta que, em diferentes correntes ideológicas do século XIX, a emancipação do homem se manifestou sob múltiplas formas:

O positivismo viu nas conquistas científicas e tecnológicas a possibilidade desta emancipação; o socialismo, em seus diversos matizes, a localizou numa revolução social que pusesse fim à exploração e dominação capitalistas. No contexto dessa emancipação humana do jugo de todas as imposições, seja a da natureza, sejam aquelas decorrentes da dominação do homem pelo homem, surgiu o conceito de uma **educação integral** (grifos do autor).

Diante do exposto, a vertente que mais se aproxima do ideal de *Educação Integral* que defendemos em nossa pesquisa é a vertente anarquista, também incorporada pelos socialistas, visto que ao longo da era moderna será a que mais se preocupa com a formação plena do sujeito. Em 1868, na cidade de Bruxelas, a *educação integral* foi tema de uma moção escrita pelo próprio Paul Robin (1837-1912), e aprovada por Karl Marx (1818-1883), no I Congresso Internacional dos Trabalhadores, conhecido como Primeira Internacional, que passou a ser a proposta oficial do marxismo. Embora, oficialmente assumida pelos marxistas, a concepção de *educação integral* surgiu e foi estruturada em sua prática pedagógica, por um anarquista com bases e objetivos libertários para a educação, conforme destaca Ghiraldelli (1990).

---

<sup>31</sup> Louis Michel Lepeletier de Saint Fargeau foi um político francês eleito em 1789 como presidente do Parlamento de Paris e deputado da nobreza aos Estados Gerais, elaborou, assim como Condorcet, um Plano Nacional de Educação, transformando-o em projeto que foi votado no ano de 1793. Em seu plano, o sistema nacional de educação é concebido como peça chave para o desenvolvimento do novo regime político e social. Pela educação formar-se-ia o homem novo, liberto das sujeições da antiga ordem e da fortuna de nascimento

Segundo Gallo (2002), Paul Robin, após assumir a direção do Orfanato Prévost em Cempuis, na França, no período de 1880 a 1894, desenvolveu uma experiência de *educação integral*, em virtude da qual novos conceitos foram construídos. Dentre eles, destaca-se que a *educação integral* é um processo de formação humana permanente, sem término, concebendo o homem em constante construção e reconstrução. Sob esse ponto de vista, *educação integral* é correlata de formação integral. Sobre isso, Bakunin (1814-1876), o revolucionário e anarquista russo, escreve:

[...] para que os homens sejam morais, isto é, homens completos no sentido mais lato do termo, são necessárias três coisas: um nascimento higiênico, uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade, e um meio social em que cada indivíduo, gozando de plena liberdade, seja realmente, de direito e de fato, igual a todos os outros (BAKUNIN, 1979, p. 50).

Os anarquistas do século XIX tinham clareza de que tal formação nunca estaria completa, pois também a profissão, seja ela qual for, é mutável, dinâmica. Na perspectiva emancipatória, a *educação integral* propunha a integração do trabalho manual e do trabalho intelectual numa verdadeira superação dessa dicotomia. Sua realização prática no mundo da produção significava a superação da alienação, dando ao trabalhador a consciência da realização de seu trabalho, assim Bakunin descreve:

[...] estamos convencidos de que no homem vivo e completo cada uma destas duas atividades, muscular e nervosa, deve ser igualmente desenvolvida e que, longe de se anularem mutuamente, cada uma delas deve apoiar e reforçar a outra: a ciência do sábio se tornará mais fecunda, mais útil e mais vasta quando o sábio deixar de ignorar o trabalho manual, e o trabalho do operário instruído será mais produtivo que o do operário ignorante. Donde se conclui que, no próprio interesse tanto do trabalho como da ciência, é necessário que não haja mais operários nem sábios, mas apenas homens (BAKUNIN, 1979, p. 38).

Nessa trajetória, é possível perceber que, no desenvolvimento de uma *educação integral*, em uma concepção emancipatória, o processo educativo é parte de uma proposta maior de sociedade comprometida com os princípios humanistas e democráticos. A conscientização de si e da realidade são elementos constituidores da transformação. Esse processo de conscientização e de libertação, numa ação dialógica entre educando e educadores, deve contribuir para uma sociedade mais justa e democrática. É com esse espírito democrático, conforme afirma Gallo (2002) que, na concepção anarquista, a prática da *educação integral* desenha-se como articulação de três instâncias básicas: a educação intelectual, a educação física – que se subdivide em esportiva, manual e profissional – e a educação moral. A *educação*

*integral*, nesse contexto, concebia a escola como uma comunidade que deveria estruturar-se, segundo os valores da igualdade, liberdade e solidariedade.

Para os anarquistas, não basta o saber pelo saber; o fundamental é o saber compreendido dialeticamente em toda sua dimensão. Isso requer uma prática pedagógica globalmente compreensiva do ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade. Dessa forma, uma sociedade socialista libertário-anarquista seria, então, a realização do homem completo, livre e senhor de suas habilidades, conforme afirma Gallo (2002).

Segundo Bakunin (1979), a educação e a instrução são de fundamental importância para a conquista da liberdade. É por intermédio da educação – seja a institucional, realizada nas escolas, ou a informal, praticada pela família e pela sociedade como um todo – que as pessoas entram em contato com toda a cultura já produzida pela humanidade. Para ele, a realização do homem completo, senhor de si, pode se efetivar por meio da apropriação do saber, que contribui para que os homens desenvolvam livremente todas as suas faculdades, fazendo valer as concepções dos projetos pedagógicos, que veem na liberdade o princípio básico da convivência social. Em documento escrito em 1863, só reproduzido em “Life of Bakunin”, obra poligrafada por Max Nettlau, Bakunin afirma:

A razão, a verdade, a justiça, o respeito humano, a consciência da dignidade pessoal, solidária, inseparável do respeito humano de todos; o amor a liberdade para si mesmo e para os demais, o culto do trabalho como base e condição do direito, o desprezo pela demagogia, a mentira, a injustiça, a covardia, a preguiça, tais deveriam ser as bases fundamentais da educação pública. Deve antes de tudo, formar homens, depois trabalhadores especializados e cidadãos, e na medida que avance a idade das crianças, a autoridade será cada vez mais substituída pela liberdade, de modo que os adolescentes, ao chegar a maior idade e sendo emancipados de acordo com a norma geral, podem haver esquecido como em sua infância haviam sido criados e educados de outro modo que pela liberdade (BAKUNIN, 1863 apud LEVEL, 1976, p. 2).

Bakunin insiste muito particularmente na educação, no sentido de formar “primeiro homens, depois trabalhadores especializados”:

Para ser perfeita, a educação haverá de ser mais individualizada do que é agora. Individualizada no sentido da liberdade, e unicamente mediante o respeito da liberdade, inclusive as crianças, deverão ter por objetivo, não o adestramento do caráter, da inteligência e do coração, mas sim seu despertar a uma atividade independente e livre, nem outro culto, quer dizer outra moralidade, outro objetivo que o respeito da liberdade de cada um e de todos, a simples justiça, não jurídica mas sim humana, a simples razão, não teológica, nem metafísica, senão científica, e o trabalho tanto físico como intelectual, como base obrigatória para todos de toda dignidade, de toda liberdade, de todo direito (BAKUNIN, 1863 apud LEVEL, 1976, p. 2).

Em relação ao objetivo maior da educação, prossegue Bakunin: “Tal educação estendida em benefício de todos, tanto as mulheres como os homens, em novas condições econômicas e sociais, fariam desaparecer muitas supostas diferenças naturais” (IBID).

Bakunin expôs estas ideias, discutindo estes problemas há mais de um século, no ano de 1869, em um jornal lido por trabalhadores manuais e, não esqueçamos, em uma série de artigos intitulados “O ensino integral”.

Em decorrência desse movimento que marcava o cenário internacional, no Brasil, a concepção de *educação integral*, vista sob essa ótica da educação na modernidade, chegou com os imigrantes europeus no final do século XIX. Abordaremos essa parte da pesquisa em um capítulo específico sobre a *educação integral* no Brasil.

Essas breves observações apresentadas, neste capítulo, apenas tateiam o vasto terreno da educação tanto na modernidade como na história da humanidade, da mesma forma como o faz no campo vasto da história da educação e da pedagogia. Até aqui, procurou-se fazer um retrospecto histórico das bases e dos fundamentos clássicos da tradição educacional no ocidente. Por força das circunstâncias, procedeu-se a um corte histórico que parte da educação na Grécia Antiga e estende-se, até a Modernidade, focalizando a educação sob a perspectiva da *integralidade* e suas possíveis afirmações, interpretações ou rupturas. No próximo capítulo, buscaremos descrever e explorar as mesmas caracterizações sobre os Projetos de *Educação Integral* e de organização de Escolas de Tempo Integral presentes na história da organização escolar do Brasil.

## CAPÍTULO II - A LUTA PELA EDUCAÇÃO INTEGRAL E PELA ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: PROJETOS, AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

A *Educação Integral* está no cerne das discussões sobre a educação no Brasil. Inúmeras experiências vêm sendo apresentadas, projetos desenvolvidos em instituições públicas e privadas, legislações sendo observadas e criadas, programas de governo visando induzir práticas e políticas públicas que possibilitem a implantação da *educação integral*, ou pelo menos, a ampliação da jornada escolar. A exemplo disso, como já afirmamos, uma das medidas expressa na Lei 13.005/2014, o PNE – Plano Nacional de Educação – aponta a questão da ampliação da jornada escolar básica no Brasil, de 04 horas/aulas diárias, para 07 horas/aulas a serem conquistadas nessa década, como estratégia de transformação estrutural da educação escolar em nosso país.

O que se denomina *educação integral* pode soar como algo novo, com um sentido de inovação educacional; para muitos, essa proposta de ampliação da jornada (tempo), é vista como um fenômeno novo no Brasil, porém Cavaliere e Coelho (2002), Gallo (1995), Moll (2012) apontam suas origens às experiências de educação realizadas pelos jesuítas. Apesar desses referenciais estarem presentes no início da nossa história, sabemos que a ampliação do dia letivo ainda é elemento pouco visto em nossa organização escolar, provavelmente essa é a causa desse sentimento de novidade que gira em torno da educação nos dias atuais.

Para Moura (2014) mesmo que tais experiências de educação/*escola de tempo integral*, remonte às práticas educativas do período colonial, trata-se de um passado educacional um tanto remoto, além disso, pesa o fato de que tal prática não parece ter sido menos incomum à maioria da população do que o fora a própria educação até as primeiras décadas do século XX. Afinal, mesmo as manifestações de um projeto de escola integral mais marcante como o de Anísio Teixeira, experiência que veremos no próximo capítulo, ocorreram em um período no qual mais da metade da população ainda era analfabeta.

Neste segundo capítulo, objetiva-se identificar as bases que fundamentam as ideias e os ideais da integralidade – ou a falta dela – na educação brasileira, bem como oferecer elementos que contribuam e subsidiem discussões atuais sobre a *educação integral* no Brasil. O movimento que faremos tem a intenção de reconhecer os esforços de acentuar avanços, ao mesmo tempo em que as condições históricas e políticas limitam essa intenção.

A *Educação Integral* é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional,

social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

Para tanto, se faz necessário definir de onde falamos, como entendemos a formação social e cultural do Brasil, em uma análise sobre a formação da sociedade brasileira, suas origens e estigmas. Franklin Oliveira (1984) apresenta as origens e matrizes que consolidaram a cultura brasileira, buscando os elementos explicativos da ausência de uma *intelligentzia* no Brasil. O autor parte de algumas teses mestras, sendo elas:

- As duas versões mais aceitas sobre o conceito de cultura: *etno-antropológica e humanística*;
- O Renascimento, como movimento cultural europeu, seu legado humanístico e seus reflexos na história político-cultural brasileira;
- Os métodos retrógrados colonizatórios de Portugal;
- O Estado centralizador português como esteio da organização da vida brasileira, dentre outros eixos sistematizadores.

Oliveira (1984, p.97) afirma que o Brasil, mesmo fundado nos auspícios do Renascimento, deste não herdou o legado humanístico, cultural, o veio intelectual e a “apoteose antropocêntrica”. Questiona sobre as contradições de um país que nasceu sob a égide do movimento renascentista do século XVI, evento que teve em suas matrizes a grande ruptura com a cultura cristã, a construção de novos eixos explicativos na cultura, na arte, na literatura, na ciência, mas que o país passou ao largo de tais influências.

O Renascimento trouxe como legado ao mundo contemporâneo as utopias de uma vida plena, fraterna e equilibrada, fincada em alguns teóricos, como Thomas Morus<sup>32</sup>, Tommaso Campanella<sup>33</sup>, organizando-se em três linhas principais: a que busca a felicidade humana, pela via da ação política ou pela educação; a que apregoa a razão como nexos e a que afirma o Estado como protagonista, sem preocupações éticas.

---

<sup>32</sup> Thomas Morus (1478-1535) ou Thomas More foi filósofo, homem de estado, diplomata, escritor, advogado e homem de leis, ocupou vários cargos públicos, e em especial, de 1529 a 1532, o cargo de "Lord Chancellor" (Chanceler do Reino - o primeiro leigo em vários séculos) de Henrique VIII da Inglaterra. É geralmente considerado como um dos grandes humanistas do Renascimento. Sua principal obra literária é Utopia.

<sup>33</sup> Tommaso Campanella (1568-1639) foi um monge e filósofo dominicano, teve sua oportunidade de estudo devido a ter entrado para a ordem dos dominicanos aos 14 anos. Desde jovem já revelava sua vocação para filosofia, sua primeira obra foi *Philosophia sensibus demonstrata* (1591), cujo conteúdo levou-o a ser preso, acusado de heresia. Suas ideias tentavam conciliar os dogmas cristãos com as novas concepções científicas e religiosas. Foi preso e torturado por diversas vezes, chegou a amargurar o cárcere por vinte e sete anos, período em que escreveu a maioria de suas obras, entre elas *La città del sole* (1602), considerada uma das suas principais obras.

O autor ressalta que enquanto o restante da Europa discutia princípios dos direitos de conquista e eram esboçados os primórdios de um Direito Internacional e nas Américas, eram iniciadas as preocupações com os direitos indígenas (1511), Portugal, por tratar suas colônias como “feitorias”, aprofundava suas concepções de monarquia centralizadora, desmedida em sua luta pelo poder – repressão de toda sorte, censura aos intelectuais – consolidando um Estado que tudo pode e a tudo dirige, absolutamente mercantil.

A centralização política e econômica do Estado monárquico causa o declínio da burguesia urbana e reconstitui o poder da nobreza, exalando ostentação e super salários, desmandos administrativos, ao lado de uma situação de miséria da população trabalhadora (OLIVEIRA, 1984).

Ainda seguindo a tese de Oliveira (1984) enquanto a Europa caminhava para um crescimento demográfico e econômico mais ajustado, desde o século XIII, Portugal seguia às cegas, censurando fortemente os críticos ao seu modelo político-econômico. Entre 1520 e 1542, foram censuradas diversas obras que apontavam a crise da conquista da Índia, sendo que entre 1515 e 1540 os sinais de crise ficaram evidentes: perda de colônias africanas, concentração na colonização asiática. A Corte esbanja e ostenta, sendo necessárias leis para conter os excessos; há um descompasso evidente. Tal situação se compara com a situação atual do Brasil, a partir de Oliveira (1984) e Nosella (1996), concluímos que a forma de colonização do país pode ser uma das responsáveis, ainda hoje, pelo *modus operandi* exercido pelo Estado brasileiro.

Naquela época Gil Vicente é destacado como o grande intelectual português, retratando em seus escritos a cultura proletária de um povo em agonia, a miséria do povo e a indiferença do rei. Esta postura de descaso com as dores humanas, causadas pelas desigualdades sociais, demonstra que Portugal seguiu a linha do Estado onipotente, governantes sem freios, o que posteriormente identificamos na história político-cultural brasileira, com uma classe dirigente sem compromissos com as causas dos mais pobres e as possíveis mudanças.

Oliveira segue em sua análise e observa que quando o Brasil passou a ser interesse de Portugal, por conta da perda de poder em colônias asiáticas (1545-1552), foi instalado no país um governo geral em 1548, com isso viu-se intensificado o processo de colonização com recorte de feitoria: posse e exploração. O modelo de Estado português foi transplantando para o Brasil, em moldes mais perversos: aqui a sociedade foi posterior ao Estado, herdamos desmandos administrativos e por não termos ainda identidades nacionais e nenhuma resistência por parte das classes dirigentes incipientes, fomos facilmente conduzidos a situação de dependência econômica, política e cultural.

Acresça-se a isto, os diferentes “métodos” colonizatórios entre Portugal e Espanha: mesmos interesses mercantis, mas posturas culturalmente diversas. A Espanha deixou seus traços intelectuais por onde passou, fundando Universidades no século XVI em Lima, discutindo os direitos de posse; a América denunciou os maus tratos aos povos indígenas. A nós, restou a pobreza cultural, pela ausência de uma *intelligentzia* na cultura portuguesa e local, tendo o Brasil caminhado distante das grandes conquistas humanas modernas.

No século XVII, tivemos como expressão intelectual, o Padre Antônio Vieira, defensor da causa indígena, um século após o debate americano. Houve, portanto, um enorme descompasso, nos diversos campos da cultura e da política do Brasil em relação aos demais países. Prevaleceu entre nós uma cultura de ornamento, derivada de uma elite que desvalorizou o humano, pela aversão ao popular, o que ainda percebemos marcadamente no contexto atual.

O autor atribui a este quadro o fato de que, no Brasil, temos incipiente trajetória dos movimentos sociais de base popular (revolucionários), pois em nossa história sempre foram vitoriosas as contrarrevoluções, desde a falácia da Independência, até o golpe militar de 1964, e por que não ressaltar, o golpe de 2016, contra o Governo Dilma Rousseff e as poucas conquistas que ao longo dos 13 anos de um governo um pouco mais popular e democrático possibilitou às classes mais excluídas. Assim, Oliveira nos desafia ao afirmar suas teses iniciais de que fomos contemporâneos do Renascimento, mas não herdamos seu legado humanístico e cultural; somos, sim, depositários de um Estado retrógrado, centralizador e descontextualizado dos problemas sociais e, portanto, nossa cultura está marcada pela negação de nossas origens e por certo descompasso com a expressão antropológica e humanística que a explicita. Nisso reside nossa contradição primordial, também explicativa de nossas incertas concepções de *educação integral* e integralidade.

Por fim, Oliveira sinaliza para os espaços de intervenções possíveis, considerando que não temos uma história linear, mas que podemos, organizadamente e com o conhecimento destas origens, mudá-la. Afirma que faremos isto à medida que possamos nos embasar em constituintes legados pelo Renascimento, como a humanização e a felicidade, como nexos de uma cultura brasileira, onde homens e mulheres sejam percebidos como seres reais, concretos, situados socialmente e que buscam constantemente essa emancipação humana, cultural e política, o que significa construirmos em eixos sólidos uma *intelligentzia* nacional.

Acreditamos que a *educação integral*, objeto primeiro desse trabalho, faz parte do movimento que busca tais eixos para a construção dessa *intelligentzia* nacional, questionada e proposta por Oliveira. Buscaremos em meio a esse modelo de sociedade apresentado, teorias e

práticas que remontem a essência da *educação integral* ao longo da construção de nossa sociedade.

Isto posto, partimos também da teoria em que Teixeira (1994, 1996), Moll (2012), Frigotto e Ciavatta (2005), apontam que historicamente a classe dominante sempre usufruiu de uma educação mais completa e por muitas vezes em tempo integral no Brasil.

## **2.1 A concepção de Escolas de Tempo Integral dos Jesuítas**

A Companhia de Jesus é uma congregação religiosa que se constitui como uma reação da Igreja ao mundo moderna que deitava suas primeiras raízes em solo europeu. Criada por Inácio de Loyola, um ex-militar espanhol, em Paris (1534), essa ordem religiosa alcançou uma das mais notáveis expressões na luta pela restauração do Catolicismo e na empreitada de cristianizar os povos submetidos à expansão ultramarina europeia. No Brasil, os Jesuítas foram os responsáveis por cristianizar os índios, assim como pela organização escolar e todo tipo educação formal de 1549 a 1757.

Giolo (2012) afirma que os Colégios Jesuítas do período colonial eram de tempo integral, especificamente, os colégios e liceus onde estudava a elite imperial e, na maioria das vezes, eram internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos. De acordo com Moura (2014), ainda hoje as famílias mais ricas continuam propiciando uma *educação integral* aos seus, seja dentro dos melhores colégios, seja em cursos complementares à formação escolar. Pretendemos fazer uma análise da educação brasileira para verificarmos e reafirmar essa teoria.

Para se analisar a problemática educacional nos primeiros anos de colonização, Rosário e Melo (2015) afirmam que é necessário ir adentrando o contexto histórico do qual o Brasil fazia parte - descoberta e colonização, no conceito de colônia, nos meandros político, econômico e religioso, que incluíram e transformam a terra descoberta numa Colônia portuguesa; e, finalmente, adentrar o processo e as relações entre o modelo colonizado português na terra descoberta e a Igreja Católica.

As autoras partem do princípio de que precisamos saber o que é ser colônia, e respondem que: “de um modo geral, ser colônia era ser um ‘país’ dependente, sem autonomia política e econômica para decidir e encaminhar os seus próprios destinos” (ROSÁRIO e MELO, 2015, p. 380). Por fim, afirmam que tudo passa a existir em função dos objetivos e necessidade da metrópole (país colonizador). Essa relação de dependência entre colonizado e colonizador caracteriza um sistema colonial.

Ainda Rosário e Melo (2015) ressaltam que o Brasil colônia (1530-1822) fazia parte do contexto da história colonizadora europeia moderna, fruto do surgimento dos Estados nacionais e da expansão comercial ultramarina portuguesa. Empreendimentos que, inicialmente, tiveram um alto custo e foram financiados pelo Estado centralizador, tornando-o mais forte, poderoso e ampliando seu império. Somente o Estado nacional tinha condições de arcar com o vultoso custo deste empreendimento que envolve segurança, construção de escolas e navios e, ainda, o apoio da Religião como um freio para toda a população.

É necessário, porém, levar em conta uma importante advertência:

[...] antes do chamado descobrimento aqui viviam outras pessoas, uma população ameríndia e, se considerarmos que o conceito de educação remete-nos a uma abrangência incalculável; teremos necessariamente que considerar que antes da Companhia de Jesus, existiam outras educações, portanto, outras histórias da educação (FAUSTO, 2002, p.37 apud ROSÁRIO e MELO, 2015).

No transcorrer de três séculos, a Companhia de Jesus, além da empreitada colonialista que a embasava como iniciativa histórica, igualmente definia uma nova ordenação da atuação da Igreja Católica no mundo moderno que emergia. A ação de ordens religiosas visava reconstituir a hegemonia católica nos novos mundos descobertos e conquistados, restaurar a Fé e o papado e, desse modo, acentuar sua continuidade. Dessa maneira é que podemos entender a ação educacional e política da sistematização da pedagogia jesuítica. Coube aos jesuítas formalizar uma política educacional para o estado português mercantilista. Alia-se a busca do Mercantilismo e a empreitada missionária restauracionista.

Segundo informa Ribeiro (2000), o **Ratio Studiorum** – *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus) – esteve presente em um plano educacional da Companhia de Jesus, posto em prática de 1599 a 1759, para catequizar e instruir tendo em vista o propósito da Coroa portuguesa de aculturar sistemática e intensivamente os indígenas, segundo valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã para consolidar de vez a colonização. Apesar dessas e de outras críticas pertinentes, a educação oferecida pelos padres da Companhia de Jesus, durante os séculos XVI e XVII, foi o único ensino formal existente, no Brasil, até meados do século XVIII.

Entretanto, Moura (2014) afirma que esses propósitos deixam entrever poucos vínculos com os pressupostos de *educação integral*, pois o plano visava catequizar os indígenas, a fim de torná-los mais dóceis e aptos ao trabalho. Em contrapartida, para instruir os descendentes de colonizadores visando compor uma elite intelectual, essa camada da insipiente sociedade brasileira, recebia uma educação diferenciada, uma educação que preparava para manutenção

da lógica social, uma educação que reproduzia os preceitos religiosos do catolicismo, mas também visava à manutenção do império. Para a elite era oferecido um ensino para direção e manutenção social, cultural e econômica do país, enquanto para os indígenas, uma educação para a submissão e a exploração da mão de obra. A estrutura pedagógica das escolas do **Ratio Studiorum** era muito parecida às das nossas escolas do Brasil contemporâneo, já que os alunos aprendiam em salas de aulas, divididos em níveis (classes) e realizavam provas, geralmente orais.

Se levarmos em conta que as relações econômicas determinam a necessidade da organização da escola e da própria educação, numa sociedade estruturalmente colonialista, erigida sobre a mão de obra escravizada, formada pelas legiões de indígenas e por milhões de africanos trazidos à força para a lavoura e para a extração de ouro no Brasil, não teríamos como reconhecer outra forma de Educação e de Escola que não fosse essa exatamente como a Companhia de Jesus logrou estruturar.

Com o Alvará régio de 28 de junho de 1759, que sanciona a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil e decreta o fim do monopólio do ensino jesuítico, foram criadas as aulas régias de latim, grego e retórica, com novos métodos e novos compêndios subsidiados, diretamente, por Portugal. Esta mudança estava muito mais centrada na preocupação com a formação de pessoas que dessem suporte às novas posturas administrativas comandadas por Pombal do que com a ampliação da formação do sujeito, pois, “[...] a habilidade em falar e entender latim era uma condição para qualquer carreira nos setores dominantes da sociedade: na igreja, na medicina e no mundo jurídico” (MARCÍLIO, 2005, p. 20). Também aqui não encontramos experiências significativas que remontem à *educação integral*.

## **2.2 Os debates republicanos e a Educação Integral na modernização conservadora**

Nas últimas décadas do século XIX, a sociedade brasileira passou por importantes mudanças, principalmente, em sua estrutura econômica e social, em decorrência da transição da realidade rural-agrícola para a urbano-comercial. Diante da franca expansão capitalista, na Europa e nos Estados Unidos, o Brasil sente-se impulsionado tanto pelas exigências internas como também externas na busca do desenvolvimento. Em consequência do processo de modernização em curso, também a questão intelectual é colocada em evidência. Conforme Ribeiro (2000), o liberalismo e o cientificismo são vistos como os caminhos que conduziriam a nação ao desenvolvimento, já presente, nos países civilizados.

Nunes (2005) apresenta uma síntese pertinente para o período que compreende essa transição socioeconômica no Brasil:

Com a mudança do centro econômico do Nordeste canavieiro, esgotado no século no século XVII, para a região do extrativismo mineiro, que sustentaria uma pequena flexibilização cultural e originaria uma tênue mobilidade social nos bolsões urbanos de Minas, ao Redor de Sabará, Diamantina, São José e São João Del, Rey, até a própria Vila Rica de Ouro Preto, no século XVIII, a demanda pela ilustração escolar atingia tardiamente, os segmentos das camadas médias urbanas, Serviços do mesmo latifúndio. A parte desses estamentos coloniais que então procurava a legitimação escolar já não era apenas pertencente à classe oligárquico-rural, portanto, era compreensível que, desprovidas de terras, fosse apelar para a busca de uma heráldica espiritual representada pela posse do diploma. O *sinhozinho* abria espaço para o *dotôzinho*. O ensino que essa classe procurava era justamente aquele que se proporcionava à própria classe dominante visto ser o único que “classificava” as camadas sociais articuladas ao redor do mesmo núcleo de poder. Embora já existissem duas camadas distintas frequentando a escola, o tipo de educação permanecia inalterado em suas bases estruturais, a educação das elites rurais (NUNES, 2005. p. 236).

É importante registrar um pequeno embrião de *educação integral*, tanto antes como depois da Proclamação da República em 1889, aparece no estudo desenvolvido por Souza e Bonato (2009), sobre o Asilo de Meninos Desvalidos, cuja fundação ocorreu no ano de 1875, no Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 5.849 de 09 de janeiro de 1875, baixado pelo Ministro do Império, João Alfredo Corrêa d’Oliveira. Os diversos regulamentos que regeram o seu funcionamento estavam embasados na tríade: educação intelectual, artística e física – quanto à questão moral subentende-se que esta estava presente em todas as atividades ali desenvolvidas (MOURA, 2014).

Conforme as reflexões daquele momento, e já no 6º ano da República, por meio do Decreto nº 15 de 12 de fevereiro de 1894, o asilo passou a ser denominado Instituto Profissional. Nesse mesmo ano, o Plano de Estudos é reorganizado, gerando mudanças no âmbito administrativo e pedagógico, por meio do Decreto nº 31 de 29 de dezembro de 1894 que baixou um novo Regulamento, estabelecendo em seu Artigo 1º que aquela instituição ofereceria aos alunos “[...] a educação física, intelectual, moral e prática” para o exercício profissional. Em seu Artigo 2º, enfatiza que o ensino será “[...] gratuito e integral” (SOUZA; BONATO, 2009, p. 123).

A partir das obras literárias de Manuel Antônio de Almeida e Raul Pompéia, Freitas e Galter (2007) identificaram indícios de que até as décadas 20 e 30 do século XX ocorria uma educação de tempo integral voltada para a elite brasileira. E devido às transformações no modelo econômico brasileiro, com determinações para uma escola universal, reduz-se a jornada escolar como condição de estendê-la para todos.

Até 1920, mais ou menos, todas as escolas funcionavam em tempo integral. É claro que o número de escolas e estudantes era muitíssimo menor. Mas as cerca de 20 mil escolas de então ou eram internatos (funcionando 24 horas por dia; ou semi-internatos (das 8 às 17 horas, com permanência dos estudantes por 9 horas diárias); ou externato, com cerca de seis horas por dia, entremeadas ou não por uma ida dos alunos para uma refeição em casa (MONLEVADE, 2012, p. 72).

Focalizando seu estudo, a partir do século XX, Paro (1988) entende que a questão da extensão do período escolar diário, visando organizar a educação brasileira e atingir um maior número da população, remonta ao início desse século. O autor afirma que, nas discussões iniciadas na década de 1920, apesar de não aparecer de maneira explícita a questão da integralidade, pode-se dizer que contribuíram para tanto. Por isso, ele afirma que, “[...] aparecem aí os primeiros elementos geradores do que, na década de cinquenta, delinear-se-ia como uma proposta de educação em período integral” (PARO, 1988, p. 189).

Nagle (1974) reconhece um início de século efervescente na sociedade brasileira republicana. Entretanto, para ele, o Brasil ainda se organizava como nação sob os princípios republicanos, quando vários grupos e movimentos, representando correntes de pensamento variadas – socialismo, anarquismo, maximalismo, nacionalismo, catolicismo, tenentismo, modernismo e integralismo –, manifestavam-se na tentativa de demarcar território nos embates político-ideológicos. Também, o campo educacional foi alvo de intensa disputa.

Como reconhecem os historiadores, não havia uma efetiva modernização da produção, mas, sim, disputas de frações da mesma estratificação política e social dominante, nesses embates históricos.

Para a compreensão destes descompassos entre as grandes possibilidades produtivas do país e a *sociedade do não trabalho*, uma importante contribuição advém dos estudos de Nosella (1996), através de duas categorias de análise: a organicidade e a não organicidade produtivas. O Brasil possui limites em seu ingresso no moderno mundo industrial, pela não superação do arcaico modelo escravocrata, que vem engessando a gestão política do país.

Para, efetivamente, a escola e a educação tomarem como destino a formação qualificada dos grupos populares, Nosella afirma que será necessária à superação da não-organicidade também nos limites escolares. Estas categorias têm base nos estudos gramscianos e nos auxiliam a compreender alguns elementos sobre o impedimento da sociedade brasileira em desenvolver um processo produtivo e industrial autêntico, que insira pensar a formação das novas gerações em direção à emancipação.

Nosella (1996) argumenta que o sistema produtivo brasileiro tem se constituído de inorgânicas formas escravocratas e industriais e que a relação escravocrata se reproduz no

espaço escolar institucionalizado, pela burocratização das relações e pelo assistencialismo. Atribui a não organicidade da sociedade brasileira, assim como a da escola, acentuadamente após os anos de 1930, ao modelo de industrialismo americano, transplantado para o Brasil, e às consequentes novas atribuições escolares: a escola dual<sup>34</sup>.

Sobre isso, Silva (2015) ressalta que o Brasil, no período entre 1920 e 1930, vivenciou um desenvolvimento urbano industrial, marcado por greves e embates entre os integrantes dos movimentos comunistas e anarquistas. Neste período, as mulheres também eram recrutadas para o trabalho externo em fábricas e escritórios, e suas crianças faziam fila sem fim na luta por matrícula (MONLEVADE, 2012). A alternativa para resolver “provisoriamente” o problema da demanda escolar deste grupo foi a redução da jornada escolar, que se iniciou em São Paulo e se espalhou rapidamente no Brasil e América Latina.

Da jornada integral passa-se aos turnos reduzidos, matutino e vespertino, com dois discursos explícitos: primeiro, de que seria uma medida provisória, enquanto não se aprontassem os edifícios dos novos “grupos escolares”; segundo, de que não haveria prejuízos maiores, porque o período de aulas passaria de seis para cinco horas (7h às 12 e 13 às 18h), sem o inconveniente da necessidade de uma pausa para refeição em casa [...]. Um terceiro discurso não era público, mas deve ter tido muita eficiência: na falta de novos professores, os antigos poderiam acumular, contratos “padrões”, “jornadas” e, com isso incrementar seus salários (MONLEVADE, 2012).

Nosella (1996) analisa, ainda que, ao mesmo tempo em que as camadas médias e populares começam a ter acesso à escola, ocorre uma ruptura com as relações de organicidade que existiam entre as escolas do grupo escolar e as cidades, “[...] o *trabalho como princípio educativo*<sup>35</sup>[...]” não é o eixo da formação escolar, daí sua inorganicidade, os descompassos entre a formação necessária para a cidadania, para o trabalho e os interesses do capital, em relação aos países periféricos como o Brasil, cada um em seu contexto:

[...] o foco essencial da crise escolar se localiza ao nível das formas de produção (ou de não-produção), pois o trabalho é de qualquer forma o princípio educativo geral, a referência pedagógica fundamental da Escola. A Escola que vai mal, por ser fortemente improdutiva, evidencia a presença de inúmeros e graves focos de não-trabalho no seio da própria sociedade civil [...] no tecido produtivo brasileiro, as marcas arcaicas da produção colonial e escravocrata barram a difusão de um industrialismo orgânico, democrático, moderno: original (NOSELLA, 1996. p. 22).

---

<sup>34</sup> A Escola Dual: Essa teoria foi elaborada por C. Baudelot e R. Establet e exposta no livro *L'école capitaliste en France* (1971). Chamo de "teoria da escola dualista" porque os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado (SAVIANI, 2007, p. 27).

<sup>35</sup> O trabalho como princípio educativo define-se como a concepção ontológica materialista, na qual a transformação do mundo pela ação do homem – aqui definido como trabalho – é a premissa estruturante (GRAMSCI, 1987).

O estigma do não trabalho se aproxima do estigma da falta de *intelligentzia* apresentado por Oliveira, tais estigmas percorrem estas relações, pois não há um trabalho original e organizado. O trabalho para os grupos populares no Brasil é permeado da noção de sacrifício, labuta e sofrimento. Esta não organicidade com a concepção de trabalho como princípio educativo atravessa as classes sociais: as elites não o dominam e as camadas populares o realizam, com muito esforço e suor, mas sem organicidade, o que se traduz obviamente nos modos de organização da escola que tivemos e temos.

A análise de Nosella se aproxima à de Oliveira, enquanto Oliveira explicita como se formou o Brasil colônia, Nosella esclarece como se comportou o Brasil no processo de implantação do capitalismo (década de 1930), contudo, essas situações se relacionam ao fato de a sociedade civil brasileira ser ainda uma sociedade do não trabalho, mesmo com o acesso tecnológico dos dias atuais. Assim também, as teses de Oliveira (1984) explicitam o descompasso entre as origens modernas e renascentistas do país e seu processo colonizatório, arcaico, escravocrata.

Vale ressaltar que, assim como Nagle, Coelho e Portilho (2009, p. 94) elencam três segmentos que procuraram marcar presença sob a bandeira da *educação integral* para disseminar seus ideais e projetos de sociedade, fundamentados em suas ideologias e na defesa de seus interesses. Embasadas no estudo de Cavalari (1999), Coelho e Portilho (2009) citam o movimento integralista que, na década de 30, apresentou um sentimento de cunho nacionalista em sua defesa da *educação integral* como instrumento ideológico. Tal movimento defendia “A idéia da *educação integral* do *homem integral*” (CAVALARI, 1999, p. 46). Em relação ao ideal de formação escolar, verifica-se que “O verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual” (AIRES, 1959, p. 75).

Sobre esse momento, Coelho (2009) afirma que é preciso registrar que a década de 1930 empresta à educação um valor agregado de esperança, de salvacionismo e Carvalho (2003) ressalta que a partir de meados dos anos de 1920 ocorre uma “repolitização do campo educacional, expresso num ambicioso projeto de reforma moral e intelectual” que, acreditamos, forja campos de consenso e de conflito na sociedade brasileira. A educação torna-se, assim, ponto de confluência e, ao mesmo tempo, um diferencial dos projetos político-ideológicos em seus embates.

Nesse emaranhado social, o integralismo aparece como mais uma possibilidade. E, dentro desse movimento, a escola emerge como *locus* de consolidação de seus fundamentos

para a educação. Em artigo publicado na Enciclopedia, é significativa a fala de Belisário Penna (apud COELHO, 2005), sobre o integralismo: “expressão da vida familiar, pelas atividades comuns a uma e outra, tais as formas de cooperação, a autoridade, a disciplina, a obediência e o respeito mútuo” – tomadas como dimensões da integralidade nesse referencial político.

O Movimento Integralista Brasileiro – organizado em 1932 e transformado em partido político em 1935 – apresentava a *educação integral*, alinhada ao conservadorismo elitista, congregando os defensores dos movimentos de ultradireita europeus do *nazismo* e *fascismo*. Essa era uma forma de ampliar o controle social, por meio dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade, envolvendo o Estado, a família e a religião. Como já foi dito, o movimento tinha como lema “*educação integral para o homem integral*”.

Para Cavaliere (2004), a ideia de uma educação regeneradora e moralizadora assumida pelos integralistas se pautava nos valores do sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. Para tanto, os indivíduos deveriam ser moldados para servir aos interesses do “Estado Integral”. Nessa perspectiva, propõem considerar o Homem em três aspectos, segundo suas:

- aspirações espirituais, Homem-Espiritual;
- necessidades materiais, Homem-Econômico;
- condições temporais de cultura e relações sociais, Homem-Político.

Nesse sentido, a educação integralista, ainda que anunciasse a formação do “homem integral”, submetia as diversas dimensões do processo educativo ao modelo do Estado Integral, uma vez que a educação deveria estar a seu serviço e interesse.

Seguindo essa linha de pensamento, Ghiraldelli (2007, p. 47) entende que, nos anos trinta, nas discussões e projetos sobre os rumos da educação brasileira, preponderaram quatro segmentos, tanto pela questão política, como pela intelectual. Ele os denomina de “[...] ideário liberal, ideário católico, ideário integralista e ideário comunista”. Ainda, segundo o autor, os que mais se destacaram nos embates teóricos, assim como na apresentação de projetos, foram os liberais, os católicos e os integralistas.

A Constituição de 1934 contempla a questão da integralidade na educação, ao dispor em seu Artigo 150 – Parágrafo Único que trata da responsabilidade do Estado para com a educação - que será oferecido: “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória [...]”. Igualmente a questão retorna na Constituição de 1937. A diferença é que, ao Estado, cabe a função de colaborador principal ou subsidiário, já que a responsabilidade educativa foi

atribuída à família. O Artigo 125 dispõe que “a *educação integral* da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais”.

À parte dessas manifestações, indicativas de um amadurecimento gradativo da concepção de *educação integral*, outras iniciativas de matizes variadas aconteceram, a exemplo de um projeto do escritor Mário de Andrade, entre 1935 e 1938. Segundo Cavaliere e Gabriel (2012), tal projeto criou os parques infantis da cidade de São Paulo, em bairros operários como: Lapa, Ipiranga e Mooca. Visavam promover atividades educacionais e culturais para as crianças de três a seis anos, com o foco na valorização da cultura nacional, sendo uma das estratégias o levantamento dos costumes e hábitos desse público. As ações assistenciais também se fizeram presentes com atendimento médico e odontológico e com a distribuição de leite e frutas.

Outro tipo de política educacional, importante para compreendermos mais amplamente nosso objeto de pesquisa e a teoria da escola dualista apontada por Nosella (1996) foi o surgimento do ensino profissionalizante no Brasil. No ano de 1909, por meio do Decreto Presidencial 7.566, foram criadas as 19 “Escolas de Aprendizizes Artífices”. Distribuídas por todo o território nacional, tinham como missão oferecer aos menos favorecidos qualificação que lhes possibilitasse o afastamento da marginalidade e o ingresso no mercado de trabalho. O trecho que segue expõe o caráter assistencialista dessas novas instituições:

[...]é necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazer-lhes adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (NOSELLA, 1996).

O artigo 2º esclarece quais os profissionais que seriam formados, a forma como o ensino seria ministrado e quantos cursos cada escola deveria ter. Paiva (2013) observa que quando se define as categorias profissionais a serem formadas, mais uma vez, se afirma que essa “modalidade de ensino” tinha como função a formação das camadas de trabalhadores, já que os filhos das elites certamente não queriam uma formação para operários ou contramestres. Esse artigo ainda esclarece que cada escola deveria adotar o máximo de cinco cursos que seriam cursos de trabalhos manuais ou mecânicos, conforme as demandas da sociedade local. Eis a íntegra do segundo artigo:

Art. 2º Nas Escolas de Aprendizizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso, até o número de cinco, as oficinas de trabalho manual ou mecânica que forem

mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais.

Como é possível observar no artigo que segue: “Art. 3º: O curso durará o tempo que for marcado no respectivo programa, aprovado pelo ministro sendo o regime da escola o de externato, funcionando das 10 às 16 horas.”

É possível perceber que o surgimento do ensino técnico no Brasil com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices uma jornada ampliada, podendo entender como jornada de tempo integral. Se por um lado o projeto visava incluir menores delinquentes e pobres no mercado de trabalho, da então sociedade urbana e industrial brasileira; por outro esse ensino com sua função concludente tirava a possibilidade dessa classe trabalhadora buscar outros níveis de ensino.

Após a edição do Decreto 7.566-1909 foi editado outro. Decreto 2.58-1910 com o objetivo de criar outros grupos escolares. Essa determinada instituição de ensino direcionava claramente a atender aos anseios educacionais dos filhos das elites. Como assegura Saviani:

Quanto ao significado pedagógico da implantação do modelo dos grupos escolares, cumpre observar que, por um lado, a graduação do ensino levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem. E essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar. Mas, por outro lado, essa forma de organização conduzia, também, para mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de rendimento escolar. No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites (SAVIANI, 2010, p. 175).

Fica explícito assim, mais uma vez, a dualidade entre a educação dos trabalhadores e a educação das elites. Os primeiros com ensino o mais elementar possível, enquanto que aos dirigentes com ensino de alto nível e não conclusivo.

No ano de 1937, por força da Lei 378 se deu nova organização ao Ministério da Educação e no mesmo bojo transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus. Essa mudança alterou significativamente os objetivos atribuídos às escolas de Artífices, pois o novo contexto da indústria nacional exigia profissionais cada vez qualificados de acordos com suas especificidades. Uma nova responsabilidade diante do que ocorria no âmbito da produção, bem como da sociedade. Nesse momento histórico fica nítida a observação de Gramsci sobre a sociedade fabril:

[...] exige uma discriminação, uma qualificação nos seus operários que as outras indústrias ainda não requerem um tipo de qualificação de novo gênero, uma forma de consumo de força de trabalho e uma quantidade de força consumada no próprio tempo médio, que são mais paradas e extenuantes do que noutras, e que o salário não chega

a compensar todos os operários, não consegue reconstituir nas condições dadas pela sociedade (GRAMSCI, 2005).

Uma nova mudança ocorreria com a publicação do Decreto 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que transforma os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente secundário.

O caráter centralista mantido nessa nova reforma se deu em primeiro lugar por ser o governo Vargas um governo autoritário e em segundo lugar pela postura subserviente desse governo perante o capital industrial nacional e internacional. O discurso oficial afirmava a necessidade urgente da indústria nacional por mão de obra qualificada. A assimilação dessas ideias fez com se criasse pelo menos no discurso uma relação direta entre formação e emprego, nem sempre verdadeiro. As reformas promovidas pelo Ministério da Educação sob a égide do governo autoritário de Getulio Vargas teve o ser caráter elitista e fortemente burocratizado, conforme esclarece Saviani:

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado, dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ao tipo de ensino as profissões e ofícios requeridos pela organização social (SAVIANI, 2008, p. 269).

Já Libâneo, ao comentar o período faz ênfase ao aspecto economicista das reformas, explica:

Foi organizado o ensino secundário, técnico-industrial, comercial e agrícola, estabeleceu-se uma uniformidade do currículo e sua organização, nesse período foi criado, formalmente, um serviço de orientação educacional em cada estabelecimento de ensino. A chamada Reforma Capanema e os dispositivos legais decorrentes apontam uma direção nitidamente fascista visando à promoção do desenvolvimento econômico sem modificação da ordem econômica existente (LIBÂNEO, 1986, p.58).

Paiva (2013) afirma que a citação de Libâneo conseguiu captar a nítida relação no campo político entre o governo Brasileiro e os governos fascistas da Europa do século passado. Como se vê essa relação ultrapassou o campo estritamente político e se fez presente na reforma da educação realizada pela ditadura Getulista.

Além das experiências detalhadas, o ensino técnico passa por diversas transformações ao longo da história. Optamos por descrever parte do surgimento dessa modalidade de ensino, por considerarmos essencial para compreender a teoria da escola dual, apresentada ao longo desse trabalho. Chamamos a atenção para o detalhe de que essas transformações ocorreram sempre em momentos em que a economia estava passando por um algum momento de “euforia”, gerando assim mudanças nesse campo de ensino. Por fim percebemos até aqui que

tanto a educação profissional como as outras modalidades de ensino mantiveram a questão da *educação integral* e a *escola em tempo integral* restritas ao debate e ocorreram poucas experiências práticas de alcance localizado. Ouso dizer que muitas das experiências citadas deixam claro suas premissas distorcidas do que tomamos como *educação integral* neste trabalho.

### 2.3 As teorias escolanovistas e a Educação Integral

Durante todo o século XX, uma série de experiências educacionais *escolanovistas*, desenvolvidas em várias partes do mundo, tinham características básicas, que poderiam ser consideradas possuidoras de uma concepção de escola de *educação integral*. O Movimento pela Escola Nova igualmente apresentava uma proposta de *Educação Integral*, mas não necessariamente superaria as premissas já em debate em outras agremiações políticas no Brasil.

Conforme relatam Cavaliere (2002), Luzuriaga (1990) e Larroyo (1982), o nome das escolas apontam as concepções assumidas por elas e indicam com clareza a sua intencionalidade. Entre elas as “escolas da vida completa” inglesas; os “lares de educação no campo” e as “comunidades escolares livres”, na Alemanha; a “escola universitária,” nos EUA; as “casas das crianças” orientadas por Montessori, na Itália; a “casa dos pequenos”, criada por Claparède e Bover, em Genebra; a “escola para a vida”, criada por Decroly, em Bruxelas, e muitas outras, apresentavam em comum a formação integral da criança. Essas experiências davam importância à articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas variadas expressões, à vida social-comunitária da escola, à autonomia dos professores e alunos.

No Brasil, a compreensão pela qual a concepção de *educação integral* perpassa, necessariamente, pela história do pensamento e das práticas educacionais reformadoras, reunidas sob a denominação de Escola Nova, do início do século (CAVALIERE, 2002).

As novas ideias desse movimento reformador foram fomentadas, de modo sistematizado, a partir da década de 1920, ao se declarar a insuficiência da pedagogia e da escola tradicional diante das exigências da modernidade capitalista. Essa mesma década foi palco de divulgação do ideário liberal-escolanovista e de sua institucionalização, que defendia a necessidade de se construir uma nação moderna e democrática, pautada no progresso, na liberdade, na autodisciplina e na cooperação. Dessa maneira, a instrução pública deveria superar os limites dos padrões cívico-nacionalistas e tornar-se ponto de partida de reconstrução, de regeneração social e moral, conforme destaca Monarcha (1989).

Com as aspirações modernistas, os escolanovistas tinham na cultura a força motriz para a promoção de uma ampla reforma das consciências, ou seja, o fortalecimento do princípio liberal da “igualdade de oportunidades” dentro de uma ordem absoluta. Do ponto de vista pedagógico, acentuaram-se os “métodos ativos” de ensino-aprendizagem, enfatizando a liberdade da criança e o interesse do educando, adotando métodos de trabalho em grupo e incentivando a prática de trabalhos manuais nas escolas. Inspiraram-se nas novas contribuições da Biologia, Psicologia e Sociologia que passaram a fazer parte dos fundamentos teóricos da educação. A Biologia e a Psicologia foram fundamentais para se obter uma nova compreensão das necessidades da infância: seu crescimento, seus estágios de maturação, as diferenças individuais presentes no processo de aprendizagem; e os conhecimentos da Sociologia estabeleceram novas finalidades sociais para a educação, como observa Ghiraldelli (1990).

Diante desse quadro, e amparado por uma pedagogia social de alcance pragmático, com um amplo programa cultural, o objetivo era construir a identidade nacional. Essa construção se daria por meio da organização do sistema educacional, que articularia educação e democracia como estratégia de ação, tendo como princípio a construção do “Homem Novo e da Boa sociedade” (MONARCA, 1989).

No entanto, os aspectos políticos e sociais da luta de classes mobilizada pela Pedagogia Libertária, que predominavam no momento, foram sendo substituídos pela batalha de ideias de um projeto de modernização para o país. Usava-se como tema a cooperação e a solidariedade social e, assim, o motor das transformações sócio históricas passou a repousar na antinomia “tradição versus modernidade”, como salienta Monarcha (1989).

A defesa de uma escola com funções ampliadas, visível nas reformas dos anos 20, se aprofundou entre os intelectuais reformistas, nos anos 30, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, endereçada “ao povo e ao Governo”. Na totalidade do documento, apareceu três vezes o termo “*educação integral*”, como reivindicação do movimento, conforme pode ser observado neste trecho:

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e 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 (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932 apud GHIRALDELLI JR., 1990, p. 61).

O texto utiliza a expressão “formação integral das novas gerações”, bem como o direito “biológico de cada indivíduo à sua *educação integral*” e impõe à escola a necessidade de ampliar suas funções de forma a “alargar os limites e o raio de ação”. Desse modo, para a

corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para ela, foi a base dos diversos movimentos que a formaram, afirma Cavaliere (2002).

No entanto, como observam Paro (1988b), Ferretti, Vianna e Souza (1991), essa proposta inicial de *educação integral* não tinha o sentido de ampliação da jornada escolar. Ela visava, na verdade, alterar o papel da escola em sua função educativa, mediante a elevação da qualidade da educação, com vistas a formar o homem integral ou “verdadeiro cidadão”.

Não podemos deixar de destacar que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por vinte e seis intelectuais do campo da educação brasileira, defendia a reconstrução e o desenvolvimento do Brasil pela via do acesso à educação e por intermédio de uma escola pública, estatal, gratuita e de qualidade. O documento representou a aliança que esses intelectuais fizeram em torno deste princípio maior. Foi dirigido ao povo brasileiro e também ao governo em março de 1932.

Como um dos importantes signatários do Manifesto, e intelectual, cuja filosofia educacional influenciou grande parte dos educadores, o pensamento de Anísio Teixeira se refletiu em todo o corpo do documento. Ele propunha a reformulação do processo educativo vivenciado pela escola. Juntamente com os outros vinte e cinco manifestantes, defendia que o processo educativo deveria ser entendido como vida e não como preparação para a vida. Além desta crítica ao processo educativo, o manifesto também traz em seu conteúdo todas as críticas que Anísio Teixeira (1971, 1996, 1997) fazia à inoperância do sistema escolar e o seu descolamento com a realidade social vivida pelos alunos, bem como toda a filosofia educacional por ele decantada.

Cavaliere (2001) analisa a defesa contida no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, reafirmando o enfoque dado pelos manifestantes da educação como preparatória para a vida, capaz de transmitir valores relacionados à liberdade, iniciativa e autodisciplina dos alunos:

As novas ideias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à vida (CAVALIERE, 2001, p.8).

Tenório e Schelbauer (2014) afirmam que quanto à universalidade e à publicidade, segundo os signatários do Manifesto, a escola deveria proporcionar, em relação ao meio social

e a respeito do intercâmbio que deveria manter com as outras instituições sociais, a maior amplitude e abertura política, tal como o documento pontua:

Por que a escola havia de permanecer entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação? (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCACAO NOVA, 1932, p. 3).

Para as autoras, os educadores criticavam, também, a relação distante que a escola mantinha com o ambiente social. Essa crítica reflete a concepção de educação e de escola defendida por Anísio Teixeira. Segundo ele, a escola, enquanto meio de preparação dos sujeitos para a vida, não poderia se fechar nem tampouco manter-se isolada da vida social. Para que cumprisse com o novo papel que dela era esperado, era necessário que abrisse e estendesse seu raio de ação para além dos muros de seus prédios. Daí o questionamento feito: “como permanecer enquistada no meio social se a ação educativa já desbordava a escola?” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCACAO NOVA, 1932, p. 3).

Concomitante à ideia de uma nova escola, capaz de adequar-se a uma nova ação educativa, as marcas da defesa de Anísio Teixeira em prol de uma *educação integral* também se fizeram presentes na reivindicação de reformas no âmbito da política educacional. Estas reformas representariam, segundo os intelectuais signatários do Manifesto, a preparação do caminho para mudanças maiores que eles queriam ver acontecer no país. E nesse sentido solicitavam: “Uma nova política educacional que nos preparará, por etapas, à grande reforma, em que palpitará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCACAO NOVA, 1932, p. 3).

A preocupação com o desenvolvimento integral do aluno é marcada em diversos momentos no corpo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Desenvolvimento integral pressupondo *educação integral*. Partilhavam da crença da possibilidade de formulações de políticas educacionais que conseguissem fazer com que o processo educativo fosse assumido por todos. Uma vez formuladas, essas políticas seriam capazes de proporcionar aos alunos o pleno desenvolvimento de suas potencialidades enquanto seres humanos: “Ela tem por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCACAO NOVA, 1932, p. 4).

Ainda para Tenório e Schelbauer (2014), quando cobravam a assunção por parte do estado em termos de sua obrigatoriedade para com a oferta da educação, deixavam claro que a educação que reivindicavam não era uma educação qualquer. Estava implícita na manifestação do pedido, a filosofia educacional defendida por Anísio Teixeira. Tratava-se do direito de cada indivíduo à *educação integral*:

[...] 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 eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. [...] Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao estado a organização dos meios de o tornar efetivo (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCACAO NOVA, 1932, p. 5).

No campo das ideias das reformas, a concepção de educação que visava formar integralmente o indivíduo, presente no pensamento de Anísio Teixeira, com permanência no Manifesto dos Pioneiros e que ganhara consistência teórica a partir do contato deste educador baiano com a filosofia pragmatista de John Dewey (1859-1952), na Universidade de Columbia, influenciou largamente a educação brasileira.

Ao findar a primeira metade do século XX, o escolanovismo registrava sinais de desilusão e, no lugar do otimismo, espalhava-se a frustração nos meios educacionais. E, a educação escolar primária, *comum* e *integral* desejada por Anísio Teixeira não se estabeleceu, conservando na história educacional brasileira o seu caráter seletivo, elitista e meritocrático. Os movimentos conservadores acabaram por descaracterizar os avanços propostos pela concepção presente no Manifesto.

Até então, pode-se dizer que a *educação integral* e a *escola em tempo integral* ficaram restritas ao debate e a poucas experiências práticas de alcance localizado. A experiência de mais projeção – o marco referencial das iniciativas de *educação integral* – será a Escola-Parque, idealizada e construída por Anísio Teixeira, na década de 1950, em Salvador (BA). Segundo Gandini (1980, p. 11), ele é uma das figuras mais polêmicas na história recente da educação brasileira. Para Farhat (1984, p. 21), Anísio é o “[...] maior dos educadores brasileiros”. Também uma carta de recomendação de Monteiro Lobato a Fernando de Azevedo refere-se ao “[...] nosso grande Anísio Teixeira, a inteligência mais brilhante e o maior coração que já encontrei nestes últimos anos de minha vida” (LOBATO apud GHIRALDELLI JR., 1966, p. 44). Até Saviani (2007, p. 6), tantas vezes crítico do escolanovismo, declara: “[...] rendo aqui minha homenagem ao grande Anísio Teixeira, que se empenhou, por todos os meios, na luta em defesa de uma escola pública de qualidade aberta a todos os brasileiros indistintamente”,

confirmando a sua importância e influência na estruturação mais recente do processo educacional brasileiro.

#### **2.4 A defesa da educação integral na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961: uma proposta inovadora**

Após a efervescência dos movimentos que lutaram pela educação de qualidade, pública, laica, gratuita e para todos, sob a responsabilidade do Estado brasileiro na primeira metade do século XX, faz-se importante continuar nossa incursão pela história e registrar que tanta luta não foi totalmente em vão, alcançou-se o que, na curiosa expressão de Anísio Teixeira será denominada como *meia vitória*.

Lopes (1981) afirma que, no século XIX, com a consolidação e a crise do capitalismo, a ênfase dada à educação passa a ser aquela que busque não mais apenas instruir o cidadão, mas educá-lo para defender os interesses burgueses. Nasce então o novo objetivo da educação: Incorporar no sujeito a ideologia do pensamento burguês. Nesse sentido, educar o sujeito para se tornar cidadão passa a ser uma questão basilar da ideologia do capital e, portanto, obrigatória. A escola se justifica na formação desse cidadão que precisa desenvolver um grande sentimento de amor à pátria e um senso de coletividade. Para atingir tais objetivos e fins da educação e, conseqüentemente, da escola, era necessário lutar pela criação dos sistemas nacionais de educação. Essas ideias podem ser consideradas como fundamentadas na denominada *teoria do capital humano*<sup>36</sup>.

A ideia de uma educação capaz de formar cidadãos e de resolver os problemas sociais, já amplamente discutida na Europa, chega também ao Brasil e os nossos intelectuais passam a sustentá-las. A crença era: o Brasil para se modernizar precisaria, além de abolir a escravidão e instituir a república, anteriormente realizadas, agora coroar com a tarefa de organizar o seu sistema nacional de ensino.

Para Saviani (2000), no Brasil, a noção de educação escolar pública, obrigatória, laica e gratuita, destinada a toda a população, remonta desde o final do século XIX, estando vinculado ao debate internacional. Foi essa ideia de educação necessária à modernização da sociedade, que trazia enquanto condição de sua realização a defesa por uma escola que fosse pública, que

---

<sup>36</sup> É por meio de Theodore Schultz, professor de Economia da Educação, especialista em economia agrária que se formaliza a Teoria do Capital Humano. Foi considerado o formulador da ideia por suas colocações sobre o fator humano e em 1979 foi engrandecido pelo prêmio Nobel em Economia. Schultz coloca o conhecimento como forma de capital e a decisão de investir na capacitação do trabalhador passam a ser uma deliberação individual ou das partes interessadas em melhorar e/ou aumentar a produtividade (AGUIAR, 2008).

criam as condições para a implantação do nosso sistema nacional de ensino. No Brasil, o seu processo inicial de concretização se dará apenas com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

Embora as discussões em torno de uma legislação nacional que definisse as bases da educação brasileira já estivessem há muito sendo realizadas, apenas em 1948 se concretizam em um projeto de lei. Nesse ano, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - foi enviado à Câmara dos Deputados pelo então Presidente da República. Projeto, esse, que não fora acolhido. Somente em 1952, a Câmara dos Deputados resolveu iniciar o debate em torno de tal projeto, adormecido durante quatro anos. No texto abaixo, Anísio Teixeira faz referência ao início desse debate e ao convite para se fazer ouvir pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados:

Ali dormitando até que, em 1952, a comissão de educação da Câmara dos Deputados resolveu abrir debate oral para ouvir educadores brasileiros sobre o sentido e a importância do projeto. Convidado a participar do debate, transcrevo aqui o registro, publicado pela Comissão, da sessão em que tive a honra de ser ouvido pelos senhores legisladores (TEIXEIRA, 1999, p. 197).

Apesar de Anísio Teixeira não ter participado da comissão de elaboração do Projeto que foi encaminhado à Câmara em 1947, o ministro de educação da época, assim se referiu à sua inclusão na discussão do Projeto de Lei:

Era meu propósito incluir na comissão também o Dr. Anísio Teixeira, ex-diretor de Instrução na Bahia e no Distrito Federal, de cuja grande reforma democratizante foi o autor, ex-assistente da seção de educação da UNESCO e autor de numerosos livros e publicações do mais elevado valor. O fato de se achar o mesmo exercendo as funções de Secretário da Educação e Saúde Pública do Governo do Estado da Bahia impossibilitou-me de fazê-lo, o que não impediu, entretanto, contássemos, tanto a comissão como eu próprio, com a sua pronta e esclarecida assistência, sempre que solicitada (GERIBELLO, 1977, p. 91).

O relato acima reflete o nível de participação e contribuição de Anísio Teixeira no processo de construção e concretização da Lei 4024 de 1961 e, assim, suas ideias, em torno de uma educação voltada para a formação total do indivíduo, também se fizeram presente no corpo deste documento. Mendonça (1999) afirma que o educador Anísio Teixeira, mesmo convicto na crença de que a mudança necessária para a educação brasileira não se faria por força de lei, mas pela ação, não fugiu ao debate e não se furtou ao comparecimento perante a comissão que fora criada para elaboração da LDB. Convidado a se fazer ouvir, buscou refletir com os deputados sobre a realidade da educação brasileira, evidenciando, desta forma, que não desperdiçava as oportunidades que se apresentavam para falar de seu projeto de educação e

manifestar sua crença de educação enquanto “processo de preparação e distribuição de homens pelas diversas ocupações que caracterizam a vida humana” (TEIXEIRA, 1997, p. 81).

Durante uma das audiências para a qual fora convidado declara que o Brasil, desde a década de 1930, estava implementando a revolução brasileira, porém, a revolução educacional ainda estava por ser feita. A revolução preconizada por ele para acontecer no campo da educação seria aquela que prepararia o homem para todas as outras que o Brasil estava fazendo. Assim é que, para ele, o espírito que deveria predominar na LDBEN, em gestação, seria aquele que buscaria a libertação da criança e que deveria encorajar a iniciativa e a autonomia dos sujeitos. São dele as palavras:

[...] referi-me ao movimento de emancipação educativa e não o fiz sem intenção. Não me parece que estejamos aqui para discutir como disciplinar a educação nacional, mas como promovê-la, como desencadear as forças necessárias para levar a efeito um movimento, a mobilização geral de esforços e recursos para resolver o problema do direito aos direitos do brasileiro. O de se educar para ser cidadão (TEIXEIRA, 1999, p. 205).

A LDB, finalmente aprovada em 1961, treze anos após ter sido remetida à discussão, e que ganhou o número 4024/61, foi criticada pelo educador Anísio Teixeira. Ele denominou a vitória conquistada de *meia vitória*. Segundo Teixeira (1999), o projeto aprovado ainda carregou compromissos com o passado. Todavia, para além das críticas que o educador fez à nova Lei, não se pode negar aspectos, nela presentes, que refletem o ideal educacional por ele propagado. As marcas do seu pensamento e do pensamento que dominava sua época estão presentes, por exemplo, nos fins de educação:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; [...]

O primeiro artigo da LDB, nos incisos acima destacados, que trata dos princípios que devem nortear a educação nacional, traz como fins dessa educação a compreensão dos direitos da pessoa humana em torno da necessidade de lhe proporcionar um desenvolvimento integral da personalidade. A Lei deixa claro que o direito à educação subtende o dever de fazê-la de modo integral, ou seja, de preparar o indivíduo para a vida, para o bem comum. Subtende-se

pela leitura do quinto inciso (e) que, por meio do domínio dos recursos científicos e tecnológicos, o indivíduo conseguirá se inserir no meio social e vencer as dificuldades. Da mesma forma, os artigos 25 e 33 também manifestam as ideias do educador Anísio Teixeira ao tratarem dos fins do ensino primário e da educação de grau médio:

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.  
Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

O pensamento que aqui se manifesta é de um ensino que proporcione a formação do indivíduo e não apenas a instrução. A formação a ser oferecida compreende as atividades de expressão da criança, no intuito de integrá-la ao seu meio. O ensino de grau médio daria prosseguimento a essa formação que a criança receberia. Vale a pena ressaltar que o termo usado foi formação e não instrução, marcando, mais uma vez a predominância do pensamento de Anísio Teixeira.

## **2.5. A Educação Integral na legislação tecnicista da Ditadura Civil-Militar de 1964-1985**

A caracterização da Educação Brasileira no período da Ditadura Civil-Militar que perdurou de 1964 a 1985 demandaria um esforço descomunal para ser cumprida. Não é esse o nosso propósito nesse momento. O que pretendemos acentuar é que a mudança política ocasionada pelo Golpe Militar de 1964, quando as Forças Armadas, apoiadas por setores conservadores e pelas classes empresariais e proprietárias do Brasil, ao tomar o poder e pôr fim ao processo que se anunciava como “reformas de base” promovidas pelos círculos populares e setores organizados do sindicalismo, dos estudantes e das camadas sociais trabalhadoras do país, mudavam também as propostas de ampliação do direito à Educação.

É comum ouvirmos a frase: “Na ditadura militar a escola era boa”, porém os fatos não parecem corroborar essa tese. Saviani (2008), um dos estudiosos sobre o período, afirma que a Ditadura Civil-Militar (1964-1988) deixou marcas profundas na educação brasileira entre elas, a prática de expandir sem qualificar. Isto porque nesse período, houve um aumento significativo do número de matrículas na educação básica, mas com poucos recursos e pouca formação docente, ou seja, sem se preocupar com a qualidade ofertada, confirmando a tese de Anísio Teixeira de que a educação no Brasil era uma educação de pouco para muitos, se referindo ao fato de que se expandiu a oferta e reduziu-se os recursos.

A Constituição de 1967, aprovada pelo Regime Civil-Militar, promoveu duas alterações importantes na política educacional brasileira. Primeira, desobrigou a União e os estados a investirem um mínimo, alterando um dispositivo previsto na Lei de Diretrizes e Bases, 4.024 aprovada em 1961, que previa que a União tinha que investir ao menos 12% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação e também obrigava estados e municípios a alocarem 20% do orçamento na área. Em seu artigo “O legado educacional do regime militar”, o professor Demerval Saviani cita estudo que mostra que o governo federal reduziu sucessivamente as verbas. Em 1970, esse percentual foi de 7,6%, caindo para 4,31% em 1975 e recuperando um pouco em 1978, quando foram gastos 5% do PIB na área. A segunda mudança importante introduzida pela Carta de 1967 foi a abertura do ensino para a iniciativa privada. Saviani (2008) afirma que, sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior, similar aos programas que temos na atualidade, em que os governos se amparam na falta de estrutura do poder público para atendimento na rede e cria programas como o Bolsa-creche, o Programa Universidade para Todos – ProUni, repassando verbas do poder público ao setor privado.

A constituição de 1967 institui a Educação Básica como obrigatória durante 8 anos, influenciando uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 5.691, aprovada em 1971, que implementou um modelo mais próximo com o que existe atualmente. Essas alterações tiveram como efeito um aumento significativo no número de matriculados nas escolas, uma vez que a ditadura tornou o ensino obrigatório. A expansão que se seguiu a tal medida, entretanto, não foi acompanhada por aumento das verbas, o que ocasionou um sucateamento da educação pública brasileira.

Para Assis (2013) os gastos do Estado com a educação foram insuficientes e declinaram, o que interferiu na estrutura física das escolas, que apresentaram condições precárias de uso, interferiu também, no número de professores leigos, que aumentou entre 1973 e 1983, fato que se mostrou mais grave na região Nordeste, onde 36% do quadro docente tinha apenas o 1º grau completo, por fim interferiu nos salários e condições de trabalhos dos professores, que sofreram um crescente processo de deterioração.

A autora conclui dizendo que, apesar da ampliação do contingente de estudantes, a política educacional promovida no período serviu para reforçar as desigualdades educacionais, que até hoje têm sido um dos grandes desafios a serem superados na educação brasileira. Esse quadro demonstra que, embora significativos contingentes das camadas populares tenham tido

acesso à escola, foi ofertada a esse público uma educação de baixa qualidade e de segunda categoria. Isso manteve as taxas de evasão e repetência em níveis elevados.

Com a promulgação da Lei 5.692, em dezembro de 1971, alterava a estrutura da educação primária e secundária no Brasil, assim como já tivera feito na estrutura do Ensino Superior pela Reforma Universitária de 1968, quebrando violentamente o debate nacional e produzindo uma escola dualista, clivada, voltada para o trabalho alienado e para o controle social. Os debates, os sonhos e os projetos de *Educação Integral* e pela organização de escolas em tempo integral, até então acalorados, deram lugar ao vazio do legalismo, do tecnicismo educacional e do pragmatismo educativo voltado a preparar mão de obra para o “milagre brasileiro”, uma ampliação industrial subserviente e consumista que entregava o país aos desmandos dos militares e aos interesses do capitalismo internacional. Enterrava-se ali o ciclo de debates e a ousadia de algumas proposições, ainda que idealistas, sobre a Educação e a *Escola de Tempo Integral*.

Em todas essas reconstituições institucionais e legais tivemos a intenção de demonstrar as contradições de natureza política da produção de uma política de *Educação Integral* do Brasil. As marcas históricas e as determinações políticas da organização da escola e da Educação no Brasil não geraram condições para a emergência de um projeto de democratização do acesso à Educação e à escola. As características da economia e da política dominantes impediam a modernização da educação e da escola.

No próximo capítulo buscaremos dissecar mais profundamente os limites desses projetos e desses marcos institucionais e jurídicos, bem como destacar suas potencialidades democratizantes e suas elevações pedagógicas.

### **CAPÍTULO III - AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL NA MODERNIZAÇÃO DA ECONOMIA E DA ESCOLA**

Objetiva-se, neste capítulo, fazer uma exposição das principais experiências que possam vir a contribuir para a construção de uma política pública de *educação integral*, presentes no Brasil. Partimos de Anísio Teixeira, o primeiro a concretizar o ideal de *educação integral* com o CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, nos anos de 1950. Daremos continuidade com Darcy Ribeiro, e seu ideário com os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, no Rio de Janeiro, nos anos de 1986, fazendo uma análise das ideias que os aproximaram e ações conjuntas. Em seguida faremos uma breve análise da importância do pensamento de Paulo Freire para a *educação integral* e seguiremos com a experiência de maior alcance dessa temática até o momento no país, que se concretiza no PME – Programa Mais Educação. Por fim, pretendemos contextualizar o PNME – Programa Novo Mais Educação, modificação feita ao PME após o golpe de 2016 que depôs o Governo Dilma Rousseff.

Podemos afirmar que Anísio Teixeira é a principal referência em *educação integral* no Brasil, conforme estudos de Moll (2012), Cavaliere (2004), Tenório e Schelbauer (2014) entre outros. Após realização de pesquisas, tanto em sua obra, quanto em livros e textos que foram escritos sobre ele e, por fim, em trabalhos acadêmicos sobre *educação integral*, em todos encontramos subsídios que nos permitem concluir que Anísio Teixeira é o maior idealizador e, portanto, a maior referência na luta por uma educação pública de qualidade, igualitária, laica, de dia inteiro, que vise a formação plena de nossas crianças e jovens.

Anísio Espínola Teixeira nasceu em Caetitê (BA), em 1900, formando-se em ciências jurídicas e sociais no Rio de Janeiro em 1922. Entre 1924 e 1928, foi diretor geral de instrução do governo da Bahia e promoveu a reforma do ensino naquele estado. Colaborador do prefeito do Distrito Federal, Pedro Ernesto Batista (1931-1936), foi seu secretário de Educação e Cultura, onde também, promoveu mudanças na estrutura educacional da cidade e estimulou a criação de novos estabelecimentos de ensino. Sua iniciativa mais ousada foi a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), que gerou fortes reações da intelectualidade ligada às alas mais conservadoras da época, culminando com a sua extinção em 1939. Na década de 1950, foi secretário geral da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Em 1963 foi nomeado reitor da Universidade de Brasília (UnB), mas foi afastado do posto em 1964, em virtude do golpe militar que derrubou o presidente João Goulart.

Buscaremos marcar a permanência da ideia da *educação integral* no pensamento e em algumas ações do educador, em diferentes momentos de sua atuação política e administrativa, dando ênfase a sua experiência concreta, na criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque. Em consonância com essa ideia, já encontramos em Moll (2012), a afirmação de que, apesar de a expressão *educação integral* ser um termo não usual nos seus escritos, a concepção de *educação integral* perpassa toda a obra e a filosofia de educação de Anísio Teixeira.

Todos os estudos, de verdadeira e autêntica formação para o trabalho seja o trabalho intelectual, científico, técnico, artístico ou material, dificilmente podem ser estudados em tempo parcial, dificilmente podem ser feitos em períodos apenas de aula, exigindo, além disso, e, sempre, longos períodos de estudo individual – e para tal grandes bibliotecas, com abundância de livros e de espaço para o estudante – longos períodos de prática em laboratórios, salas-ambiente, ateliês, etc., e longos períodos de convivência entre os que estão formando e os professores. Somente com professores de tempo integral e alunos de tempo integral poderemos formar esses trabalhadores de nível médio (TEIXEIRA apud MOLL, 2012).

Nesse sentido, Tenório e Schelbauer (2014) afirmam que a função da escola idealizada por Anísio extrapola o ensino e a transmissão de conteúdos que garantam o aprender a ler, escrever e contar. A função da escola avança para o campo da educação plena do sujeito, no momento em que prioriza no seu currículo, não apenas os conteúdos clássicos científicos: da leitura, da escrita e das ciências exatas, mas, quando trata e oportuniza em seu trabalho pedagógico a transmissão de valores éticos e morais, do ensino das artes e da cultura, de hábitos de higiene e disciplina e de preparação para um ofício. Essa foi a concepção de educação que permeou os escritos e a obra de Anísio Teixeira. Para ele, a educação constituiria o caminho fundamental, o instrumento necessário para as mudanças pelas quais o Brasil deveria passar para adentrar a modernidade.

Sua entrada para a educação acontece em 1924, por meio de um convite recebido do governador da Bahia para ser o Inspetor Geral de Ensino daquele estado. A indicação para a ocupação de tal cargo fora feita pelo amigo Hermes Lima. Segundo consta nos escritos de Gouveia Neto (1973), Geribello (1977) e Lima (1978), o marco fundamental de toda a vida e obra de Anísio Teixeira foi o encontro com John Dewey em 1928. Encontro esse que marca a sua orientação filosófica e constitui-se como divisor de águas no seu pensamento sobre a educação.

Para os autores, o relacionamento travado com John Dewey, na Universidade de Columbia, sendo seu aluno por um ano, foi responsável pela visão que Anísio Teixeira adota em relação à crença no ser humano e que se reflete em toda sua vida de educador, refletindo também em suas obras: tanto escritas, quanto nas ações de trabalho desempenhadas à frente dos

cargos políticos que ocupou. Iniciou sua trajetória de educador refletindo e denunciando as deficiências que o Brasil herdara, em termos de educação primária, do período do império. Para ele, uma educação deficitária, cheia de falhas e descolada da realidade dos alunos e destinada apenas a uma pequena parcela da sociedade.

Anísio Teixeira, baseando-se nesta reflexão que faz da realidade da escola brasileira, engaja-se firmemente na tarefa de reverter essa situação e colocar o Brasil, por meio da educação, num patamar mais elevado de desenvolvimento. Faz-se necessário ressaltar que toda a sua obra se baseia na ideia de que a democracia depende do acesso de todos ao ensino. Em seu livro “Educação e Democracia”, Anísio assevera:

Só existirá uma democracia, no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública. Mas não a escola sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. Não a escola pública mais ou menos abandonada, sem prestígio social, ferida em suas forças vivas de atuação moral e intelectual e existindo graças à penosa e quase única abnegação de seus modestos servidores. E sim a escola pública rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do país. Essa nova escola pública – menina dos olhos de todas as verdadeiras democracias – não poderá existir, no Brasil, se não mudarmos a nossa orientação a respeito dos orçamentos do ensino público (TEIXEIRA, 1997, p. 230).

Teixeira vê na educação a máquina de se preparar as democracias, mas não em uma escola sem estruturas, abandonada, daí ele elenca todos os recursos necessários para que essa escola possa desempenhar esse papel, porém Teixeira não se preocupa para além da escola, coma questão estrutural da organização social, o que para nós é fundamental, se não houver reorganização das estruturas sociais, não teremos uma escola com esse desempenho de preparar uma sociedade democrática.

Ao fazer a apresentação do livro de Geribello (1977), intitulado *Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra*, Martins (1977), citado por Tenório e Schelbauer (2014), faz referência a Anísio Teixeira como uma pessoa dotada de grande produtividade intelectual e que escolhera como tema de sua obra a persistência na análise do processo educacional como capaz de impulsionar o desenvolvimento de uma nação.

Hermes Lima (1960, p. 132), assim se refere à crença de Anísio Teixeira com relação ao poder transformador da educação:

Pode-se dizer que Anísio acredita em educação porque acredita no homem, nas suas possibilidades de mudar, de reconstruir, de refazer e de pensar. Traço igualmente representativo do seu pensamento educacional é que não há como ponto prévio de partida, educações diferentes para homens diferentes. São os homens mesmos que diferenciarão ou graduarão, pelos dons da própria personalidade, a educação que são suscetíveis de receber (apud TENÓRIO e SCHELBAUER, 2014).

Para as autoras é sensível que as marcas do pensamento de Anísio Teixeira ficaram perceptíveis aos que com ele conviveram. Pelos relatos apontados, é notável a crença que esse educador depositava na educação a capacidade de promover o crescimento dos seres humanos e, conseqüentemente, da nação brasileira. Crença, esta, que segundo Hermes Lima (1960), era originária da crença que possuía no homem como um ser capaz de, se bem preparado, ser agente de mudanças e senhor de seu destino.

Coerente com este pensamento, ainda Tenório e Schelbauer (2014) afirmam que uma das primeiras grandes preocupações e reivindicações de Anísio Teixeira se deu em relação ao aumento do nível de escolaridade comum e obrigatória, a ser ofertada a todos. Uma vez que tal ampliação do nível de escolaridade obrigatória pressupunha elevada ampliação do número de vagas existentes, essa passou a ser sua bandeira de luta. Em seus discursos e em suas análises, manifestava a preocupação de que essa ampliação não poderia estar descolada de um compromisso dos profissionais, tanto administradores públicos quanto dos profissionais de atuação direta, com os fins e os objetivos da educação. Isto posto, é notório que essa luta que Teixeira travou por uma educação pública de qualidade e para todos, contribuiu diretamente com o ideal da *educação integral*.

### **3.1 A concepção de Educação Integral e de Escola no pensamento e ação de Anísio Teixeira**

Para Anísio Teixeira a educação escolar deveria voltar-se para a formação integral da criança. Neste sentido, deveria romper com todo o modo tradicional, livresco e seletivo de se trabalhar e adotar uma prática educativa que considerasse os interesses, as aptidões, as habilidades e a realidade social de cada aluno. Em um de seus relatórios Geribello (1977, p. 58 apud TENÓRIO e SCHELBAUER, 2014) afirma que, apresentado ao governador da Bahia, em 1929, após a sua viagem aos Estados Unidos, Anísio expressa sua ideia de *educação integral*, ao afirmar em seu discurso, a necessidade da expansão do sistema escolar. Defendia um sistema que permitisse à criança estabelecer relações entre a programação desenvolvida na escola e as atividades do dia-a-dia dos alunos. Nomeou os métodos de ensino da época como “artificiais e livrescos”, cuja aplicação não desenvolvia a iniciativa do aluno nem permitia a sua participação ativa no processo ensino-aprendizagem. Os alunos, segundo ele, não obtinham informações sobre seus problemas, sua terra, sua gente e a escola não lhes ofereciam oportunidades para a formação de seu caráter.

Coerente ao pensamento a respeito dos fins da educação e em sua luta pela escola pública, Anísio Teixeira (1962, p.23 apud TENÓRIO e SCHELBAUER, 2014), denunciava que a expansão na oferta do ensino primário vivenciada no Brasil, nas décadas de 1920-1930, fora marcada por uma “drástica redução de sua funcionalidade”. Quando a escola começou a se tornar verdadeiramente do povo, logo se fizeram os vários turnos de funcionamento das aulas: primeiro, segundo e terceiros turnos. E na crítica a esta situação defendeu a tese de que, justamente por estar recebendo os filhos das classes não abastadas da população, as atividades, desenvolvidas pela escola, deveriam estar voltadas para o oferecimento aos seus alunos de oportunidades completas de vida. Nesse aspecto, faz sentido ressaltar o pensamento de Anísio Teixeira:

Porque a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iriam buscar a complementação a educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, nas instituições destinadas a educar, no sentido mais lato da palavra... já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita (TEIXEIRA, 1962, p. 24 apud TENÓRIO e SCHELBAUER, 2014).

Percebe-se uma visão ampliada dos fins da educação escolar. As expressões: *a escola já não poderia ser parcial e educar no sentido mais lato*, demonstram claramente a visão de que a educação a ser oferecida aos filhos da classe trabalhadora, que estavam adentrando a escola, por meio da ampliação da oferta no número de vagas, deveriam se dar de modo integral.

Para Anísio Teixeira (1971), no intuito de atingir aos fins da educação, a escola deveria ser um ambiente bonito, moderno e acolhedor. O trabalho pedagógico deveria apaixonar tanto aos alunos quanto aos professores. Estes deveriam desenvolver suas atividades visando construir um “solidário destino humano, histórico e social”, com destaque para a liberdade de criação e em “permanente diálogo com a arte, concebida como conceito antropológico como defendia Mário de Andrade” (apud CLARICE NUNES, 2000, p. 163).

Como já visto, a defesa de Anísio Teixeira por uma escola com atividades ampliadas e voltadas à formação integral da personalidade e do caráter humano, segundo os ideais pragmatistas, capaz de impulsionar os destinos da nação, se junta à defesa de vários outros intelectuais. Intelectuais esses, que se uniram em prol de projetos de reformas no campo educacional e organizaram diversos debates e manifestações em busca de uma escola pública, estatal, gratuita e de qualidade. Uma escola que servisse a todos, principalmente aos mais carentes, economicamente. Assim é que, em 1932, lançaram um documento em defesa dessa escola: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Considerado um marco na história da

educação brasileira, documento já analisado, no capítulo anterior com ênfase nas marcas da defesa de Anísio Teixeira pela *educação integral*.

### 3.1.1 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR

Na tentativa de implantar suas ideias no campo educacional, Anísio Teixeira, à frente do seu segundo mandato enquanto Secretário de Educação da Bahia cria o Centro Educacional Carneiro Ribeiro - a Escola Parque, em Salvador. Novamente, as marcas da sua defesa por uma *educação integral* se fizeram notar.

A idealização, construção e inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou simplesmente a Escola Parque, representou a concretização do pensamento de Anísio Teixeira com relação a uma escola capaz de preparar os indivíduos para participarem plenamente na vida social e econômica da sociedade. Uma escola com programas e atividades da vida prática, que oportunizava a formação de “hábitos de vida real” (TEIXEIRA, 1997, p. 87).

Anísio Teixeira pretendia que o Centro Educacional Carneiro Ribeiro fosse uma miniatura da comunidade. Reunisse em si todas as atividades de instrução e educação e, para tanto, funcionasse em dois turnos de atendimento integral. O Projeto denominado Centro de Educação Primária compreendia quatro escolas, classes para mil alunos cada uma e uma escola parque para quatro mil crianças: “funcionando uma e outra em dois turnos conjugados, de maneira a contar o aluno com o dia completo de educação” (TEIXEIRA, 1971, p. 145). No Centro Carneiro Ribeiro, o dia escolar começava às 7 horas e 30 minutos e só acabava às 16 horas e 30 minutos.

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola será construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções (TEIXEIRA, 1971, p. 141).

As escolas classes, segundo Éboli (1971), eram organizadas cada uma com 12 salas de aula, que funcionavam regularmente em dois turnos. Enquanto um grupo de alunos frequentava a escola classe, o outro grupo realizava as atividades na Escola Parque. As turmas eram organizadas segundo as idades dos alunos com “total oposição às conhecidas e artificiais classes homogêneas” (ÉBOLI, 1971, p. 39).

A Escola Parque completava o conjunto educacional projetado e representava importante função no alcance do objetivo da *educação integral*. Nela, os alunos tinham acesso

a um setor de trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas; setor de educação física e recreação; setor socializante: grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja; setor artístico: música instrumental, canto, dança e teatro e o setor de extensão cultural e biblioteca com atividades de leitura, estudo, pesquisa. Constava do projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, embora não veio a ser construída, uma residência na área onde funcionaria a Escola Parque. Residência que tinha por objetivo abrigar cinco por cento das crianças abandonadas que precisassem de moradia (TENÓRIO e SCHELBAUER, 2014).

Em uma entrevista com a diretora da instituição, Éboli (1971) descreve os principais objetivos perseguidos pela instituição: o primeiro era oferecer aos alunos a oportunidade de maior integração com a comunidade escolar por meio de atividades que permitissem a comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles. O segundo era tornar esses alunos conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, porém, sempre como agentes do progresso social e econômico a fim de desenvolver a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade e o respeito a si mesmos e aos outros.

A criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro representou na prática, a realização do sonho de Anísio Teixeira por uma escola que oferecesse *educação integral* e também, as condições, segundo ele próprio afirmava, de recuperação da escola primária: “Constitui ele uma tentativa de se produzir um modelo para a nossa escola primária” (TEIXEIRA, 1967, p. 248).

Éboli (1971), descreve a preocupação, expressa no currículo da escola integral da Bahia e na formação que os seus educadores recebiam, por uma educação no sentido mais amplo da palavra. Ressalta que se tratava de uma educação voltada não apenas para a mera instrução, capaz de superar a visão da simples alfabetização. Essa visão da simples alfabetização, tão corrente nos tempos de Anísio Teixeira, foi por ele bastante combatida. A preocupação com o currículo e com a formação dos professores revelava-se na execução do planejamento: todas as atividades das Escolas Classes e da escola Parque estavam voltadas para a formação do caráter e de hábitos de vida em sociedade. No discurso de inauguração, Anísio Teixeira registrou ao governador da Bahia e aos ouvintes o seguinte:

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-lhes seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização - esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente.

E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive [...] a escola primária será algo que lembra uma pequenina universidade infantil (TEIXEIRA, 1971, p. 141 e 146).

Ao fundamentar a ideia da Escola Parque, Anísio Teixeira aponta para as necessidades da civilização moderna que impunham novas obrigações e atribuições à escola, que, para cumpri-las, deveria ter suas funções aumentadas. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado para ser uma escola de *educação integral*, com suas atividades e funções ampliadas, visava, enfim, harmonizar tanto na sua estrutura administrativa, quanto nos programas e métodos desenvolvidos nas suas escolas, a ideia de formação humana integral, caminho preconizado pelo seu idealizador para a democratização da sociedade e das relações sociais. A história política e, conseqüentemente, a história da educação no Brasil, são as fontes que retratam a derrota dessa idealista e bem constituída proposta de *Educação Integral*. No entanto, nossa concepção difere-se, em seus aspectos estruturais, até mesmo dessa proposição.

Após essa experiência Anísio Teixeira, quando diretor do INEP (1957), foi convidado a elaborar o plano piloto de educação para a nova capital – Brasília, daí surge o projeto das Escolas Parques de Brasília.

### **3.1.2. A Escola Parque a ser projetada na nova capital: Brasília**

A proposta da Escola Parque concebida para o sistema educacional de Brasília teve sua origem na experiência desenvolvida pelo Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado por Anísio Teixeira, quando ocupava o cargo de Secretário de Educação do Estado da Bahia. O modelo escolar proposto não pretendia ser um mero “remédio circunstancial”, mas, antes, o passo inicial para a solução do problema da educação primária no País, que demandava mudança estrutural, de modo a atender os objetivos de uma nova sociedade. Tal posição tem como pressuposto ser a escola primária, uma instituição fundamental para a sociedade em fase de transformação (TEIXEIRA, 1959, p.80 apud PEREIRA e ROCHA, 2006).

Em meados de 1957, Anísio Teixeira, já no exercício do cargo de Diretor do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – teve a incumbência de elaborar o plano educacional de Brasília, para o qual retoma a proposta da Escola Parque implantada em Salvador e propõe a sua generalização para o sistema educacional da nova Capital. Lourenço Filho (1960, p. 17 apud PEREIRA e ROCHA) questiona:

Por que nessa perspectiva, não seria Brasília um *locus* ideal para a implantação da escola renovada? O que significaria implantá-la numa cidade nova, moderna, a partir

do nada existente, sem as amarras da tradição? Que influência poderia exercer nos domínios da educação do País? Em que medida iria se refletir no sentido e direção das tendências do ensino?

Para as autoras tais preocupações parecem ter sido centrais no planejamento educacional da nova Capital. Na parte introdutória do plano, acha-se claramente explicitado que “o plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital Federal oferecer à Nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do País (TEIXEIRA, 1961, p.195)”.

O referido plano, elaborado sob o título “Plano de Construções Escolares de Brasília”, foi submetido ao Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, que o aprovou e encaminhou à Comissão Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP) para execução.

A estrutura da cidade compreendia uma sequência de grandes quadras, densamente arborizadas, nas quais seriam edificadas os blocos residenciais dispostos de maneira variada. O tráfego de veículos e trânsito de pedestres não se entrecruzariam, com especial atenção ao acesso seguro à escola primária. Cada quadra abrangia uma área de aproximadamente 65 mil metros quadrados, dos quais 11 mil seriam áreas construídas (11 edifícios de seis pavimentos) e os mais de 54 mil restantes reservados à arborização, jardins, piscinas, passeios entre os edifícios (CAMPOS, 1990, p.154 apud PEREIRA e ROCHA, 2006).

Pereira e Rocha (2006) observam ainda, que o plano urbanístico de Brasília já definira tanto a localização das escolas, quanto a utilização de outros espaços públicos. Assim, as escolas primárias seriam edificadas no interior das quadras, de modo que as crianças não tivessem de deslocar-se por longos trajetos para chegar até elas.

Também sob a influência das ideias pragmatistas de John Dewey, o modelo educacional proposto por Anísio Teixeira visa integrar toda a população no contexto da sociedade moderna. O pressuposto é que as necessidades sociais geradas pela modernização acelerada cada vez mais impõem obrigações à escola, aumentando-lhe atribuições e funções, razão pela qual a escola não poderia ser meramente de instrução, mas deveria oferecer à criança oportunidades completas de vida, o que compreendia atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos (TEIXEIRA, 1962, p. 24 apud PEREIRA e ROCHA, 2006).

Para as autoras, tendo em vista o desenvolvimento desse programa abrangente, o plano educacional estabelecia, ainda, que os alunos frequentassem diariamente a “escola-parque” e a “escola-classe”, em turnos diferentes, passando quatro horas nas classes de educação intelectual e outras quatro nas atividades da escola parque, com intervalo de almoço. Nessas condições, a educação elementar associava o ensino propriamente intencional, da sala de aula, com a

autoeducação resultante de atividades de que os alunos participavam com plena responsabilidade. Por isto, o horário escolar se estendia por oito horas, divididas entre as atividades de estudo e as de trabalho, de arte e de convivência social.

As autoras ainda afirmam que ao formular o novo modelo escolar, Anísio parte da crítica à escola tradicional, que, pelo seu caráter meramente intelectualista e propedêutico, considera inadequada à formação de cidadãos para a sociedade industrial moderna. Segundo argumenta o educador Anísio Teixeira (1957), a escola, assim constituída, torna-se ineficiente e seletiva, não cumprindo o papel que lhe cabe de promover a educação comum, para todos, fator indispensável para que cada cidadão se integre nessa nova sociedade, altamente racionalizada e mecanizada. Argumenta, ainda, que, com a expansão desordenada de matrículas, a escola primária viu-se reduzida em tempo e em objetivos educacionais, o que contribuiu para intensificar o processo seletivo da escola - um dos mais graves mecanismos de exclusão social.

Para Cavaliere (2010) a despeito do grande encantamento com as potencialidades da educação escolar, Anísio Teixeira não deixou de refletir e ponderar, nesse período, sobre os limites da mesma afirmando que “representa, realmente, uma observação superficial julgar que é a educação que produz a civilização. Confusão entre efeito e causa” (Teixeira, 1997, p. 84).

A autora cita que Barreira (2000) considera que, em Anísio Teixeira, a ampliação das funções da escola, tomando para si tarefas que até então cabiam às famílias e a outras instituições, é um movimento que visa à equilíbrio social, e se encontra fundado em uma visão evolucionista, base do positivismo. Mas, sem desconsiderar essa interpretação, assevera que é preciso lembrar que, segundo o mesmo autor, Anísio Teixeira trabalhava com a ideia de mudança de mentalidades dos indivíduos em geral e das elites como condição para a constituição da sociedade democrática.

Para Cavaliere a possibilidade de mudança de mentalidade está apoiada, em Anísio Teixeira, no pragmatismo deweyano, isto é, numa pretensão de que seja possível, nas vivências cotidianas, a reconstrução da experiência, para o que o protagonismo dos indivíduos é peça fundamental. Mesmo considerando-se que Anísio Teixeira concentrou expectativas excessivas nessa possibilidade, esse esperado protagonismo individual é elemento de antítese a uma organização social equilibrada e estável.

Conclui-se que o pragmatismo, diferentemente do pensamento marcado pelo positivismo, considera o pensamento reflexivo como fruto do enfrentamento com situações problemáticas e gerador, a cada momento, de formas momentaneamente mais adequadas e não

padronizadas para enfrentar tais situações. Não haveria, portanto, uma linha de evolução necessária ou previsível (AMARAL, 1990 apud CAVALIERE, 2010).

Nesse sentido fica claro que existe sim, uma dificuldade de lidar com a obra de Anísio Teixeira, que é justamente a sua constante espontaneidade. Essa espontaneidade permite que se enxergue o desenrolar de seu pensamento, não apenas ao longo de sua obra, mas dentro de cada texto, com suas idas e vindas e suas contradições.

Há certamente muitas ideias e muitas proposições institucionais inovadoras na obra de Anísio Teixeira. Certamente que suas proposições seriam avanços institucionais e políticos naquele momento histórico. Fundamentadas na concepção liberal de indivíduo e de liberdade, na defesa da escola leiga e do espaço público, a obra de Anísio Teixeira seria a materialização de uma escola moderna para o país. No entanto, as condições políticas que se abateram sobre o país e particularmente sobre suas inovações educacionais destroçaram essa possibilidade de avanço histórico.

### **3.2 Darcy Ribeiro e a nova proposta de Educação Integral para a Escola no Brasil**

Darcy Ribeiro (1922-1997) iniciou sua trajetória acadêmica na Faculdade de Medicina (1939). Entretanto, sem vocação para a carreira médica, abandonou a faculdade em 1943 e iniciou a Escola de Sociologia e Política (SP), graduando-se em 1946. Em 1947 ingressou no Serviço de Proteção ao Índio (SPI), travando contato com o marechal Cândido Mariano Rondon, então presidente do Conselho Nacional de Proteção ao Índio. Nos anos seguintes, seus estudos etnológicos levaram-no a viver longos períodos entre comunidades indígenas.

Com a eleição de Juscelino Kubitschek, em outubro de 1955, para a presidência da República, Darcy Ribeiro foi convidado a colaborar na elaboração das diretrizes para o setor educacional do novo governo, trabalhando com o pedagogo Anísio Teixeira. Nessa época deixou a direção da seção de estudos do SPI e passou a integrar o corpo docente da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

Designado por Anísio Teixeira dirigiu, em 1957, a divisão de estudos sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), vinculado ao Ministério da Educação. Em 1959, por decreto presidencial, Darcy foi encarregado de planejar a montagem da Universidade de Brasília (UnB). Em 1961, com a inauguração da UnB, foi nomeado seu primeiro reitor. Em agosto de 1962 assumiu o Ministério da Educação e Cultura, deixando a reitoria da UnB, onde foi substituído por Anísio Teixeira. Em janeiro de 1963, por ocasião do retorno do país ao

regime presidencialista, deixou o Ministério para assumir a chefia do Gabinete Civil da Presidência da República.

Com tamanha diversidade de atuação, foi na educação pública que Darcy Ribeiro se sentiu mais indignado:

O fracasso brasileiro na educação – nossa incapacidade de criar uma boa escola pública generalizável a todos, funcionando com um mínimo de eficácia – é paralelo à nossa incapacidade de organizar a economia para que todos trabalhem e comam. Só falta acrescentar ou concluir que esta incapacidade é, também, uma capacidade. É o talento espantosamente coerente de uma classe dominante deformada, que condena seu povo ao atraso e à penúria para manter intocada, por séculos, a continuidade de sua dominação hegemônica (RIBEIRO, 1986, p.98).

Para Nolasco-Silva e Faria (2013), Darcy Ribeiro era um inquieto que tinha a necessidade de entender os dilemas do presente, as contradições agudas de uma sociedade excludente, o fracasso da democracia, a violência autoritária, o atraso não apenas econômico-tecnológico e, principalmente, a educação terceiromundista. Sua inquietude tem um sentido de denúncia política e seu papel será o de buscar a transformação social via mudanças culturais no âmbito da educação. Em certo sentido, as trajetórias – liberal de Anísio e radical de Darcy (socialista) – tiveram uma complementaridade.

Nessa perspectiva, ao rever suas trajetórias, podemos afirmar que Darcy cumpriu uma agenda pública que lhe foi desenhada com régua e compasso por Anísio Teixeira conforme carta de Darcy a Anísio:

11.11.64

Meu querido mestre Anísio:

Só agora ousou escrever-lhe pelo temor que tinha de ainda mais compromê-lo. Uma das coisas que mais me doeu de tudo que passou foi ver repetir-se, pela segunda vez, sobre sua cabeça, a onda de despotismo. [...] Isto é tanto mais grave porque se me perguntassem pelo encontro mais importante de minha vida, eu diria que foi o nosso encontro. O senhor não avaliará o quanto eu lhe devo e como sou consciente de que em educação nada mais fiz do que pôr meu dínamo de agitação, zumbindo em torno de suas idéias.

[...] E é duro, querido, o sentimento de frustração que dá ver que nem depois de sete meses de exílio impostos por uma ditadura, nem assim conseguimos unir as chamadas forças progressistas, divididas hoje como ontem em bandos mais hostis uns aos outros, do que ao inimigo comum. [...] Valeu a pena? Que ficou da experiência? Um amadurecimento no povo da consciência do atraso e da deliberação de progredir através das reformas? O descaramento da aliança da oligarquia nacional com o imperialismo?

[...] A luta está aberta, agora já não obrigatoriamente pelo caminho pacífico. Trata-se, doravante, de forçar as transformações indispensáveis por qualquer caminho e sem quaisquer aliados, [...]

Apesar de tudo, encontro o peito cheio de esperança de voltar logo e retomar o processo [...] (RIBEIRO, 1964).

Anísio Teixeira, por sua vez, em carta a Darcy Ribeiro em dezembro de 1964, faz a seguinte retribuição: “[...] nos últimos tempos estava no Brasil muito impressionado com a distância entre as gerações e olhava para os seus quarenta anos com reverência e assombro”.

Para Nolasco-Silva e Faria (2013), a visão de educação pública republicana de Darcy Ribeiro pressupõe outros aspectos ligados às bases do desenvolvimento democrático da nação. Em seu discurso “a educação é um instrumento de revolução”, tem como ideia-força a edificação do autoconhecimento nacional. Logo, demonstra uma preocupação central na reorganização do Estado brasileiro, buscando a identidade nacional e denunciando o sistema de dominação existente em nosso país. Desta forma, a proposta de Darcy Ribeiro de reformar a educação consiste na construção educacional, por meio de uma reflexão pedagógica sobre um projeto de nação que possibilitasse o pleno exercício da cidadania. Há distinções políticas entre ambos, mas não são estruturais. O pensamento liberal de Anísio Teixeira coaduna-se com o *socialismo moreno* de Darcy Ribeiro.

Ainda os autores afirmam que a compreensão de Darcy Ribeiro sobre a escola, enquanto espaço destinado à formação integral do indivíduo, vincula-se à concepção de que a escola não é uma imitação da vida, nem uma preparação para a vida, mas a própria vida. Nesse sentido o projeto e a construção escolar deveriam obedecer ao princípio da dignidade, a mesma dignidade da vida, um direito a ser assegurado a todos na democracia. Democracia que ele definia a partir da exigência de que a educação fosse garantida como o primeiro de todos os direitos, em nome da igualdade de oportunidades.

### **3.2.1 A proposta de Educação Integral no CIEPs: contradições e sonhos**

Para ilustrar a contribuição de Darcy Ribeiro, entre tantas, destacamos os CIEPs, pois eles foram um dos pontos altos de seu “fazimento”. Darcy soube aproveitar a oportunidade do cargo de vice-governador para fazer do Rio de Janeiro, o laboratório do “ensino público, laico, gratuito e de tempo integral”. Os amplos edifícios de concreto com grandes janelas retangulares, mas com bordas arredondadas, projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer, são velhos conhecidos dos cariocas e de todo morador fluminense. Em entrevista concedida à Revista Carta Educação edição de julho/2015 a Professora Laurinha Barbosa, então conselheira da Fundação Darcy Ribeiro fala sobre a proposta do CIEPs.

Toda a proposta curricular visava a educação integral. O homem na sua integralidade, de sentimentos, afetos e cognição. Procurava-se também a integração dos conhecimentos. Havia uma parte da grade voltada para artes e esportes, além de estudo

dirigido, para que os alunos que tivessem dificuldades as vencessem. Todos eram acompanhados. A ideia era dar estrutura para essas crianças. Todas tinham direito. (REVISTA CARTA EDUCAÇÃO, 2015).

Darcy Ribeiro, defendia o projeto afirmando que a atual escola pública brasileira não atendia às necessidades de seu alunado majoritário, ou seja, os alunos das classes populares. Segundo ele:

Não há novidade. Os CIEPs são escolas comuns do mundo civilizado. Em nenhum lugar há escolas de dois turnos. Trata-se de uma escola do mundo civilizado que temos que fazer aqui no Brasil. Só seria possível a ela se opor se alguém fosse capaz de inventar uma outra coisa melhor e que ainda não se inventou (RIBEIRO, 1992, p.22).

Dentre os sentidos para o termo “integral” em relação à escola, destacamos dois: o primeiro refere-se à educação completa do educando, isto é, no que diz respeito aos aspectos emocionais, culturais, ambientais e de valores que, em princípio, são de alçada também da família. O segundo diz respeito ao tempo diário de permanência. Neste caso, a escola integral defendida por Darcy tem jornada de no mínimo oito horas. Conforme Nolasco-Silva e Faria (2013), “o que se observa é que os dois conceitos se sobrepõem, pois, quanto mais tempo a criança permanece na escola mais condições haveria para educá-la em todos os aspectos da vida”.

Ainda as autoras ressaltam o modo democrático do “fazimento” dos CIEPs, ainda dentro de um regime de ditadura, com a pesquisa do Censo Nacional apontando que dos anos de 1970 a 1980, eram 24 milhões de pessoas sem escolaridade no Brasil. É nesse cenário, já no fim da ditadura, que o gaúcho Leonel Brizola assumiu a Educação do Rio de Janeiro como sua meta prioritária de governo. Uma comissão coordenadora, a cargo do vice-governador, educador e intelectual Darcy Ribeiro, foi então criada para elaborar o Plano Especial de Educação (PEE). Ao menos 52 mil professores de todo o estado chegaram a participar diretamente, em reuniões locais, de debates e revisões de teses elaboradas pela comissão coordenadora. Dos presentes, mil foram eleitos como representantes para os encontros regionais. No fim, cem desses profissionais discutiram a redação final das bases do PEE, que trazia diversas metas para a educação.

Pelo exposto até aqui, podemos aferir que a concepção de escola pública de Darcy Ribeiro pressupõe dois sentidos fundamentais: amplitude e tempo. Em seu discurso define que “a educação é um instrumento de revolução”, o que reforça a importância da educação no processo de autoconhecimento nacional. No entanto, a concepção de *revolução* a que se refere Darcy Ribeiro pode ser compreendida na esfera da conjuntura de então.

Desta forma, as autoras observam que sua preocupação em garantir o acesso à educação não consiste apenas na construção de prédios, mas em oferecer ensino público baseado em uma proposta político pedagógica associada a um projeto de nação. Paralelamente, tal visão de nacionalidade conduziria o país à inserção no mundo científico-tecnológico, pela democratização do ensino, garantindo assim o pleno exercício da cidadania. Segundo Faria (1991, p. 14):

Implantados no governo de Leonel Brizola, em 1985, os CIEPs tinham objetivos mais abrangentes do que aqueles das escolas tradicionais de 1º grau. Além das atividades específicas inerentes a este grau de ensino, os CIEPs teriam funções mais amplas, como centro comunitário de educação, de cultura e de lazer. Atenderiam, através do programa de Educação Juvenil, no horário noturno, os jovens entre 14 e 20 anos que não receberam escolaridade de 1º grau na idade própria; atenderiam a grupos de alunos de 7 a 14 anos residentes nos CIEPs (Projeto Alunos-Residentes), a fim de suprir a ausência de pais ou responsáveis; e constituiriam centros de cultura e lazer abertos também à comunidade em que estivessem inseridos.

Os CIEPs possuíam objetivos que ultrapassavam os anseios pedagógicos. Eles eram uma aposta na renovação do ensino público, uma resposta às décadas de descaso para com a educação da criança popular urbana (NOLASCO-SILVA e FARIA, 2013).

Os CIEPs constituem, assim, uma proposta de escola pública de tempo integral contendo uma série de atividades, incluindo alimentação, banho e assistência médico-odontológica, com o objetivo de priorizar a melhoria da qualidade de ensino, através de uma proposta pedagógica que enfatiza o estudo dirigido como forma de elevar o rendimento dos alunos. Além disso, visava a integração das diversas atividades físicas no currículo escolar, abrindo espaço para o trabalho de animação cultural – que integra a escola à vida comunitária – através da promoção de eventos, reunindo alunos, pais, vizinhos, artistas e professores.

Para as autoras o grande mérito dos CIEPs, foi o fato de polemizar e desvelar o fracasso da Escola Pública Fluminense, oportunizando o debate com o conjunto da sociedade e a conscientização política e profissional de um expressivo número de professores. Neste sentido os CIEPs representaram um projeto de resistência política do governo trabalhista que tinha como meta promover a Educação Pública no Estado do Rio de Janeiro.

Por fim, é possível identificarmos que a trajetória desses dois educadores, Anísio e Darcy, foi um caminho trilhado por meio do pensamento e da ação, em meio às crises do Estado republicano brasileiro. Por conta disso, há tantos pontos em comum no conjunto de suas produções intelectuais e em suas ações no exercício das funções pública e política. Darcy Ribeiro, como um “bom discípulo”, defendeu o pensamento educacional – humanista e pragmatista – de Anísio Teixeira, associando-o a um viés socialista latino-americano que proporcionou uma perspectiva educacional ligada diretamente à realidade concreta dos

educandos. Um dos grandes exemplos dessa visão republicana igualitária foi o CIEP, que se pretendia uma proposta de valorização dos espaços populares, objetivando a recuperação das vozes que foram silenciadas ao longo do processo de construção nacional.

Desta forma, podemos afirmar que o grande interesse desses intelectuais era garantir o direito à educação pública como princípio da democracia. Assim, a influência de ambos no espaço educacional nacional, com repercussões e passagens importantes no exterior, foi fundamental para a defesa da escola pública, gratuita, laica e universal, um instrumento de construção da democracia atrelada à justiça social. Ambos tinham como prioridade a constante defesa de uma educação pública de qualidade, visando atender aos que estão à margem da sociedade, que representam (no caso brasileiro) historicamente, a maior parte da população. Os CIEPS foram lentamente sabotados já nos anos 1990, com a eleição de Moreira Franco (1987-1991) para o governo do Estado do Rio de Janeiro, opositor ferrenho de Darcy Ribeiro e de Leonel Brizola. Seu governo desmantelou a rede CIEPS e reduziu sua proposta pedagógica a uma situação de marginalidade e as escolas de penúria. Trata-se de mais uma versão cabal da mesma consideração histórica que prevalece sobre nossas políticas educacionais: a descontinuidade.

### **3.3 Paulo Freire e a Educação Integral para além da educação formal escolar**

Ao lado de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro está Paulo Freire, grande educador brasileiro de linha progressista. Dedicaram suas vidas ao Brasil e à Educação, lutaram por uma educação básica de qualidade como meio de melhorar a si mesmos, uma *educação integral* e integrada em espaço-tempo, desafiadora a cada educando e educador. Paulo Freire também visava o desempenho do trabalhador enquanto cidadão, daí uma escola humanizada e cidadã atendendo às necessidades reais de seus protagonistas.

Paulo Freire defendia como objetivo da escola ensinar o aluno a "ler o mundo" para poder transformá-lo. Por meio da leitura – primeiro a do mundo que anteceda a da palavra, o ser humano consegue se transportar para o desconhecido, explorá-lo, decifrar os sentimentos e as emoções que o cercam e acrescentar vida ao sabor da existência. Pode, então, vivenciar experiências que propiciem e solidifiquem os conhecimentos significativos de seu processo de aprendizagem.

Educar para o mundo, em pleno século XXI, exige não só aquisição do conhecimento e desenvolvimento de habilidades. Ao optar pelo conteúdo, pela metodologia e pelas tecnologias digitais a usar, pela forma de organizar a sala de aula, avalia-se o potencial da criança, do jovem,

do adulto como um todo, desenvolve-se seu espírito crítico para que se tenha uma escola mais justa, mais humana, mais cidadã, pois os sujeitos agentes sabem o que fazem e isto é fundamental para dar um sentido a ensinar-aprender o que está para além da educação formal escolar.

Educadores, precisamos, pois, perceber adequadamente a dimensão de nosso ofício, fixar os olhos em um ponto de apoio político, criar identidade com o ambiente e promover o trabalho coletivo, visto que a circulação e o consumo de informações e de bens é hoje uma dinâmica atraente e alienante. Violência, medo, indisciplina, individualismo, degradação do meio ambiente, apelo ao consumismo, corrupção são alguns dos temas geradores dessa nova trama de relações que levam ao conhecimento sistematizado, função da escola que quer formar sujeitos dotados de capacidade de reflexão e ação autônomas, características fundamentais para a construção da *educação integral*.

Eis a motivação, inclusive, para encontrar o eixo de formação e atuação docente. Sua função deve atender às necessidades da escola atual que deve, de fato, funcionar como laboratório de construção do saber, não apenas a instituição que repassa o conhecer. Variedade de oportunidades surgem na diversidade dos espaços e na ampliação de tempos em articulação com o território, com organização da sociedade civil, com a comunidade e a família.

É neste contexto que seguem algumas reflexões sobre o legado teórico de Paulo Freire, em que a *educação integral* tem como ponto de partida experiências reais, por isso exige uma proposta plural, integral. Há que se pensar num currículo diversificado, pois os saberes prévios podem dar conta de devolver a humanidade roubada de crianças, jovens e adultos. Em reportagem pelo Centro de Referências em Educação Integral<sup>37</sup>, em 2016, Miguel Arroyo comentou: “A função da escola só é integral se ela passa a ser um espaço digno, justo, capaz de recuperar o que lhes roubam”. O autor diz que é fundamental que as propostas pedagógicas incorporem os indivíduos em sua totalidade, que a proposta de *educação integral* não envolva apenas mais tempo na escola, nesse mesmo contexto em que estamos inseridos. “Seria um desrespeito para o povo e iria contra tudo o que Paulo Freire defendia”, conclui.

Em busca de uma escola com sentido e onde os sentidos são considerados de forma múltipla, tem-se o olhar de Celso Ilgo Henz (2012, p. 83) que destaca na obra de Paulo Freire

---

<sup>37</sup> Reportagem “Paulo Freire em seu devido lugar” por Ana Luiza Basilio, disponível em <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/paulo-freire-em-seu-devido-lugar/>>. O Centro de Referências em Educação Integral é uma iniciativa da Associação Cidade Escola Aprendiz em parceria com outras organizações não governamentais para promover a pesquisa, o desenvolvimento, o aprimoramento e a difusão gratuita de referências, estratégias e instrumentais que contribuam para a formulação, gestão e avaliação de políticas públicas de Educação Integral no Brasil.

cinco dimensões para (re)humanizar a educação: a ético-política, a técnico-científica, a epistemológica, a estético-afetiva e a pedagógica.

Na dimensão ético-política, Henz (p. 84) explica que toda ação educativa tem intencionalidade, portanto a função da escola (e dos/as professores/as) é política e social. Não há educador neutro, ele se posiciona conforme a sociedade que deseja, quer se constituir parte dela e tomar consciência de seu papel político-pedagógico:

[...] não posso ser professor sem me por diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para meu desempenho. Daí, então, que uma das minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser o que realmente estou sendo (FREIRE, 1997, p.108).

“Educar implica optar, assumir, testemunhar, amar, conviver” (p.85), portanto ser educador é ser humano, ou pelo menos aprender a ser. A prática docente envolve mais que respostas e certezas absolutas, demanda o exercício da escuta e do diálogo.

Por isso, na dimensão técnico-científico, o educador precisa marcar seu território, construir pontes entre os processos educativos que acontecem nos espaços e tempos de formação humana, tanto na escola, quanto na sociedade. Afinal nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades, nem todas aprendem da mesma maneira, por isso o propósito da escola deveria ser educar para ajudar os alunos a encontrar seu próprio equilíbrio. Assim, a pessoa se sente mais engajada, competente e inclinada a participar da sociedade de maneira construtiva.

Os novos conhecimentos, ou conhecimentos científicos, devem estar atrelados à realidade do mundo de vida da comunidade. Para Henz (p. 86): “Alcançar a compreensão profunda dos conteúdos, da realidade sócio-político-econômico-cultural e das pessoas consiste em uma reflexão e tomada de consciência” é o eixo da prática crítico-reflexiva, pois para Freire teoria e prática estão associadas, o diálogo pedagógico assume responsabilidades, pode-se interferir e propor atitudes de mudança.

E isso se promove por meio da dimensão epistemológica que instiga o desejo de saber das coisas, que busca por diálogos cotidianos cujas perguntas fazem perceber a pluralidade das relações. Segundo Henz, [...] “homens e mulheres em um mundo que é feito e significado pelo trabalho, pela linguagem, pelas emoções, pelos sentimentos, pelas convicções, pelas reflexões, pelas decisões e ações dos seres humanos” (p.88-89), dando ênfase para a pluralidade da vida. Com educadores e educandos sujeitos de sua participação histórica no processo contínuo de aprendizagem, sinaliza Freire, o mentor da educação para a consciência:

A conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência. Não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização. É nesse sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa, mas arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos ao objeto fica no nível do senso comum (FREIRE, 1995a, p.112).

Ao avançar por caminhos onde seres humanos se permitem ser reconhecidos e assumidos enquanto seres autônomos, encontra-se a dimensão estético-afetiva. Eis uma educação que estimula adotar procedimentos e metodologias inovadoras, diferenciadas, ações mais criativas, a fim de superar um currículo fragmentado. Cada sujeito que se educa, também educa outra pessoa a partir de suas próprias vivências, seja qual for sua idade, seja qual for sua origem. Valorizar a arte como um ganho, não como um acessório, é um canal para assumir que educadores e educandos têm sensibilidade e valores estéticos que precisam ser desenvolvidos. O que nos evidencia uma visão de ser humano como um ser de múltiplas dimensões em constante desenvolvimento, pois a educação é um ato de amor e de coragem (FREIRE, 1999, p. 45).

Henz (p.90) diz o quanto as relações estético-afetivas podem ampliar a formação cultural, ao criar oportunidades para professores, crianças, jovens e adultos numa escola em que “todos vão aprendendo a descobrir e reconhecer as *bonitezas e possibilidades* do mundo e de sua ‘genteidade’, assumindo-se como *seres de esperança, gostando de ser gente*”.

Tais dimensões se entrelaçam ou, ao menos, deseja-se que algumas delas possam contribuir para uma *práxis* com sentido. Daí a presença da dimensão pedagógica que traz possibilidades para construção tanto de um currículo integrado, quanto de um projeto educativo dialógico e transformador. Projeto este que possibilita um redimensionamento do conhecimento, do território e do tempo em uma *Educação Integral*. Faz-se necessário o diálogo que privilegie a autonomia e a transformação. Henz (p.90) finaliza dizendo que para Paulo Freire:

Os processos de ensino-aprendizagem vão acontecendo com uma *reciprocidade de consciências*, não carecem de alguém que tudo pode ensinar para outro que nada sabe, mas de alguém que assuma a responsabilidade de conduzir o processo em condições favoráveis à dinâmica dialógico-problematizadora do grupo.

O autor (p. 91) ressalta o quanto Freire insistia com os educadores na importância de seu papel, pois perspectiva pedagógica envolve rigorosidade e sensibilidade, relação dialógica e didática, que “a prática pedagógica e epistemológica é sempre política; não há neutralidade em nada do que é humano”, portanto não se faz educação de maneira neutra, mas ao sensibilizar, difundir e favorecer atividades integralizadoras nos espaços pedagógicos e comunitários,

permitindo que a linguagem seja um fator interativo, ampliando o repertório daqueles que constroem a sua própria história cidadã.

Pode-se compreender com base na sintética biografia apresentada por Márcio Ferrari, em matéria da Revista Nova Escola que segue abaixo, o quanto a perspectiva pedagógica trilhada por Freire também se constituiu fio diretriz para sua própria jornada:

Paulo Freire nasceu em 1921 em Recife, numa família de classe média. Com o agravamento da crise econômica mundial iniciada em 1929 e a morte de seu pai, quando tinha 13 anos, Freire passou a enfrentar dificuldades econômicas. Formou-se em direito, mas não seguiu carreira, encaminhando a vida profissional para o magistério. Suas ideias pedagógicas se formaram da observação da cultura dos alunos – em particular o uso da linguagem – e do papel elitista da escola. Em 1963, em Angicos (RN), chefiou um programa que alfabetizou 300 pessoas em um mês. No ano seguinte, o golpe militar o surpreendeu em Brasília, onde coordenava o Plano Nacional de Alfabetização do presidente João Goulart. Freire passou 70 dias na prisão antes de se exilar. Em 1968, no Chile, escreveu seu livro mais conhecido, *Pedagogia do Oprimido*. Também deu aulas nos Estados Unidos e na Suíça e organizou planos de alfabetização em países africanos. Com a anistia, em 1979, voltou ao Brasil, integrando-se à vida universitária. Filiou-se ao Partido dos Trabalhadores e, entre 1989 e 1991, foi secretário municipal de Educação de São Paulo. Freire foi casado duas vezes e teve cinco filhos. Foi nomeado doutor honoris causa de 28 universidades em vários países e teve obras traduzidas em mais de 20 idiomas. Morreu em 1997, de enfarte.

Enquanto Secretário de Educação do Município de São Paulo (1989-1991), Paulo Freire promoveu a democratização do acesso à educação a todos, a democratização da gestão com criação do Estatuto do Magistério e de conselhos de escola, a criação do MOVA (Movimento de Alfabetização de jovens e adultos), colocando o direito à educação em igualdade com o direito à cidadania. Pode-se inferir que suas ações foram embriões que permitiram a criação dos CEUs – Centros Educacionais Unificados - que começaram a ser estruturados pela Prefeitura de São Paulo como um projeto intersecretarial em 2001. Trata-se de outra iniciativa histórica de importante ressonância na direção de compreender os limites e as potencialidades da *Educação Integral*.

Paulo Freire foi declarado patrono da educação brasileira em 2012, pela Lei nº 12.612, sancionada pela então presidente Dilma Rousseff. Sua pedagogia concreta está vinculada à cultura, ao reconhecimento do sujeito que conhece, que faz a sua leitura de mundo. Sua obra e sua atuação política continua a inspirar muitos dos mais destacados e avançados movimentos de educação e de cultura, no Brasil e no Mundo.

Em diálogo permanente com a sociedade, as colocações de Paulo Freire se fazem muito atuais e pertinentes. Desde a “Pedagogia do Oprimido” (1967), temos como conceber a ideia de que o indivíduo é um ser sócio-cultural-histórico, construído por meio do diálogo, que implica o pensar crítico, daí ser capaz também de gerá-lo: “Ninguém educa ninguém, ninguém

se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p.39). Hoje, a escola representa, para muitos, um espaço de insatisfações. Insatisfeitos não por enxergarem possibilidades e por não terem como chegar a elas, mais ainda, por não verem a valorização deste espaço, deste tempo tão precioso, da explosão de ideias que pode surgir de uma democrática vivência educacional e escolar:

O homem não pode participar ativamente da história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar. [...] Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] Isto é verdade se se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...] A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (FREIRE, 1987).

Busca-se, nos movimentos que reivindicam a *educação integral* na atualidade, a conquista de mais autonomia e luta-se pela emancipação dos indivíduos, tais coordenadas continuam sendo desafios à *educação integral*. Luta-se, dessa forma, por engajamento, por esperança de construir, coletivamente, uma sociedade mais justa e humanizada. Quando se tem consciência de um ambiente no qual há relação *dialógica* e dialética, quando se leva em conta o ponto de partida e de chegada da reflexão, maior será a reciprocidade de consciência dos envolvidos.

### **3.4 A Educação Integral em ação nas propostas recentes de luta pela escola para todos**

Após a experiência dos CIEPs, e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996 com objetivos claros de construção de uma política pública de *educação integral*, tivemos várias experiências espalhadas pelo Brasil que visavam a formação integral de seus educandos, com ampliação de tempo e ressignificação de espaços e sujeitos da comunidade escolar, citaremos brevemente algumas delas:

**Programa Escola Integrada**, criado no ano de 2006 na cidade de Belo Horizonte (MG), tendo como eixo central o fortalecimento da relação entre escolas e comunidades, com jornada educativa dos estudantes de 9 horas diárias e integração do currículo a novas atividades pedagógicas. Poder público articulado, integrando diferentes secretarias; Escola autônoma e Intensa participação das universidades da região tanto na concepção quanto na execução da proposta.

**Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano – CEEGP**, criado no ano de 2000 de início o programa abrangeu somente Pernambuco. Modelo de educação com inovações em conteúdo, método e gestão para o ensino médio, orientado por práticas

pedagógicas e de gestão participativas com forte envolvimento dos jovens atuando como protagonistas do processo educativo. Atualmente, na região, cerca de 160 escolas operam nesse formato. Desde 2008 a proposta foi expandida para outras escolas no CE, PI, SE, SP, GO e nas cidades do Rio de Janeiro, Fortaleza, Sobral e Recife.

**Centros Educacionais Unificados – CEUs**, também criado no ano de 2000, na cidade de São Paulo. Os centros, que existem até hoje e permaneceram como política de governos posteriores, atualmente vêm sofrendo uma desconstrução, com cortes em áreas fundamentais para o programa, ressaltamos que os CEUs têm como proposta agregar a comunidade do entorno à oferta de atividades; são constituídos por creche, educação infantil e fundamental; congregam estruturas para desenvolver práticas educacionais, recreativas e culturais no mesmo espaço da formação escolar; e por fim, os CEUs são operados por estruturas de gestão participativas que envolvem as comunidades escolares, das ofertas recreativas, esportivas e culturais e do entorno.

**Bairro Escola Nova Iguaçu**, com funcionamento de 2006 a 2010 na cidade de Nova Iguaçu-RJ. O programa fez parte da concepção de Cidade Educadora<sup>38</sup>, a qual remete ao entendimento da cidade como território educativo. Nele, seus diferentes espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, que podem, ao assumirem uma intencionalidade educativa, garantir a perenidade do processo de formação dos indivíduos para além da escola, em diálogo com as diversas oportunidades de ensinar e aprender que a comunidade oferece.

**Tempo de Escola**, iniciou em 2010 na cidade de São Bernardo-SP. O programa atende todas as escolas do município, enfatizando o processo democrático. Todas as atividades e oferta de insumos são pensadas para todos os alunos atendidos no programa, há convênio com instituições locais, responsáveis por apoiar a diversificação curricular e articulação escola-comunidade. Adequação de escolas e parcerias com espaços ociosos para gerenciar espaços de atividades das crianças e adolescentes. Desde a implementação, aplicação de um modelo de avaliação colaborativo, em que todos os segmentos envolvidos são convidados a analisar o programa. Articulação intersetorial, incluindo recursos, como chave do processo: especialmente com as secretarias de cultura, esporte e lazer e desenvolvimento social.

---

<sup>38</sup> Cidades Educadoras começou como um movimento, em 1990, com base no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, quando um grupo de cidades representadas por seus governos locais, pactuou o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida os habitantes, a partir da sua participação ativa na utilização e evolução da própria cidade e de acordo com a carta aprovada das Cidades Educadoras. Mais tarde, em 1994, o movimento foi formalizado como o III Congresso Internacional em Bolonha.

Esses são poucos exemplos de tantas experiências existentes no Brasil, a maioria delas apoiadas na referência de Anísio Teixeira e mais recentemente induzidas também pelo **Programa Mais Educação – PME**, que relataremos a seguir. O PME foi coordenado pela Professora Jaqueline Moll, nossa principal referência do Programa neste trabalho.

### **3.4.1 O Programa Mais Educação – PME**

A professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no MEC de 2007 a 2013, Jaqueline Moll, é uma das principais referências no Brasil sobre a temática da *educação integral*. É defensora do direito ao desenvolvimento integral, e da integração das escolas aos seus territórios, a professora coordenou a criação e implementação do Programa Mais Educação.

Jaqueline Moll graduou-se em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Erechim (1983-1986), hoje URI Campus Erechim. Iniciou seu trabalho como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola São Pedro e do Centro Educacional São José (1983-1986). Ainda em 1986, a fim de aprofundar em seus estudos, mudou-se para Porto Alegre e foi professora do Colégio Pão dos Pobres.

Entre 1987 fez Especialização em Alfabetização pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; em 1987-1988, Especialização em Educação Popular pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Nesse período foi professora dos cursos de graduação da PUCRS e da UNISINOS.

Em 1988 iniciou o Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, concluído em 1991. Em 1989 começou a trabalhar na Universidade Federal de Pelotas, após 2 anos foi convidada para ocupar uma vaga de professora Assistente na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Tanto na UFPEL como na UFRGS trabalhou na implementação e na gestão de programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, dando prosseguimento aos trabalhos de pesquisa e extensão nos campos da alfabetização, do fracasso escolar, da organização escolar na perspectiva das aprendizagens e permanência dos estudantes oriundos das camadas pobres da sociedade brasileira.

Entre 1994 e 1998 fez o Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fez parte dos estudos de doutoramento, sobretudo nos campos da política e da

sociologia, na Universidade de Barcelona (1997). Sistemáticamente volta àquele país para colaboração com grupos de pesquisa e formação de professores.

Por dois períodos, nos anos de 1993 e 2001, colaborou com a gestão das políticas educacionais na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Enquanto atuou no MEC, foi professora colaboradora da Universidade de Brasília no período de 2007 a 2013.

Realizou seu pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2015/2016). Atualmente é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, está vinculada ao Núcleo de Políticas e Gestão da Educação e atua na formação de professores das diferentes licenciaturas da Universidade. Está vinculada como professora-orientadora de mestrado e doutorado, ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: bioquímica da vida e saúde da mesma universidade.

No período de 2005 a 2013, exerceu diferentes funções no Ministério da Educação, em Brasília: Diretora de Políticas e Articulação Institucional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2005-2007); Diretora de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Permanente, Alfabetização e Diversidade (2008-2011). Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (2012-2013). Coordenou no Ministério da Educação a implantação do Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrado a Educação Profissional (PROEJA) e ajudou a desenhar a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, no período de 2005 a 2007. E, por fim, coordenou a implantação do Programa Mais Educação, no período de 2008 a 2013, como estratégia para a indução da política de *educação integral* em tempo integral no Brasil que atingiu 60 mil escolas públicas do país e mais de cinco milhões de estudantes. Também coordenou os Programas Escola Aberta (abertura das escolas nos finais de semana) e Saúde na Escola (intersecções entre as ações de educação e saúde).

Seu campo de trabalho e pesquisa educacional tem ênfase na área de políticas públicas e práticas pedagógicas, dialogando e construindo formas de intervenção nos temas da alfabetização, educação de jovens e adultos, fracasso escolar, pedagogias urbanas e relações entre escola e cidade e *educação integral*. Recebeu o Prêmio Cora Coralina, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação pela contribuição à educação como inclusão social e a Medalha de Honra Anísio Teixeira da Fundação Anísio Teixeira pela valiosa contribuição e defesa da *Educação Integral* na escola pública brasileira.

Atualmente a professora Jaqueline Moll foi relacionada pelo Centro de Referência em *Educação Integral* como um dos sete educadores brasileiros fundamentais para compreender a Educação Integral. “Me sinto honrada”, diz, sobre ter sido citada ao lado de nomes como Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, cujos trabalhos, além de vitais para a construção da formação integral no país, inspiraram e moldaram a sua própria carreira. Ela, na entrevista feita pela UFRGS em março de 2017, explica que sua presença na lista certamente se deve ao Programa Mais Educação (PME), que criou e implementou.

Para Moll é importante darmos um passo além de possíveis acalorados “prós e contras” da *escola de tempo integral*, cabe que construamos um campo de debates que estabeleça, de modo substantivo, elementos que nos ajudem a significar, compreender e construir práticas de *Educação Integral* que, conforme o enunciado, eduquem integralmente, que coloquem

[...]o desenvolvimento humano como horizonte [...], a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica) (GUARÁ, 2006, p.16 apud MOLL, 2008, p.11).

A *educação integral* pressupõe à educação escolar pública, legado republicano, como direito inalienável de toda a sociedade e dever de Estado e também pressupõe à compreensão de que os processos educativos na contemporaneidade transcendem a instituição escolar, os quais passam impreterivelmente pela escola, mas articulam-se, ou devem articular-se, a uma ampla rede de políticas sociais e culturais, de atores sociais e de equipamentos públicos. Portanto, para a autora (2008, p.11): “Educação Integral pressupõe escola pública, de qualidade e para todos em articulação com espaços/políticas/atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública’.

Moll ainda aponta para o risco de que ao desconsiderarmos tal perspectiva, corre-se o risco de pensar a escola como instituição total, na política de *Educação Integral* como a nova “panaceia” para resolução dos clássicos problemas da educação pública e nas práticas de “hiper-escolarização” como resposta ao não aprender.

Diferentes situações apontam aspectos da crise da instituição escolar, Moll relaciona algumas delas: a não aprendizagem ou a saída extemporânea dos aluno(a)s especialmente jovens de classes populares, o adoecimento e licenciamento expressivo dos professores de suas funções docentes, a altura dos muros que separam a escola da comunidade, a ausência de diálogo entre pais e professores, entre outros. Para Jaqueline o isolamento de qualquer um destes aspectos conduz a uma espécie de cegueira que induz à percepção de incapacidades e

impossibilidades no lugar de possibilidades e oportunidades. Nesse contexto, a autora afirma que:

Numa perspectiva caleidoscópica insistimos em uma leitura que não isole nenhum destes fatores, mas que busque compreendê-los na complexa teia de significados e práticas que caracteriza a instituição escolar e que coloca em oposição atores que poderiam/deveriam cooperar: alun@s x professor@s, professor@s x pais, pais x gestores, etc. (MOLL, 2008, p.12, grifos da autora).

Diante do exposto está clara a intencionalidade de Jaqueline Moll de ir além da ampliação do tempo, durante a criação e implementação do PME. Em seus estudos, Moll deixa claro a sua preocupação com a educação pública, pois defende a escola única, pública, laica, gratuita, de tempo integral e de formação integral.

### 3.4.1.1 Moll e o Programa Mais Educação

Em sua atuação junto ao MEC foi essencial na construção de uma ação indutora de *educação integral* no país, o que resultou no Programa Mais Educação, o qual teve como principais referências teórico-pedagógicas Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro.

O Programa Mais Educação se apresenta como uma alternativa de educação em tempo integral, em que vários estudiosos têm demonstrado que a educação em tempo integral na nossa sociedade é cada vez mais necessária pelas exigências da organização econômica e social, que requerem carga horária de trabalho da família para atender as necessidades básicas de sobrevivência. Além disso, há a necessidade do desenvolvimento do sujeito na sua integralidade segundo Paro (2010). Neste sentido, pensar as formas de educação ofertadas em nossa sociedade precisa ser um compromisso de todos, para todos.

Para Jaqueline Moll (2008, p.14):

O debate da Educação Integral ganha sentido, portanto, nas possibilidades, que estão sendo e que serão construídas, de reinvenção da prática educativa escolar no sentido de seu “desenclausuramento”, de seu reencontro com a vida, do “desenrijecimento” de seus tempos, da interlocução entre os campos do conhecimento em função da compreensão e da inserção qualificada no mundo.

No site oficial do Ministério da Educação – MEC – a descrição do Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de *educação integral* nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos

humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Moll (2008) e Carlini (2012) ressaltam que *Educação Integral* não é sinônimo de educação em tempo integral e nem de *escola de tempo integral*. A *Educação Integral* preza pela formação integral do sujeito, uma educação completa, com o sentido de ampliar a possibilidade de acesso a um pensamento de ser humano integral preconizando o desenvolvimento humano mais amplo, completo e articulado com o currículo, ou seja, fazendo com que os conteúdos didáticos sejam imbricados com a vida do aluno de fato. Não preconiza somente o tempo, mas valoriza a qualidade, ou seja, amplia a jornada de trabalho com vistas a qualidade do processo.

O PME conta, em sua estrutura, com Comitês Metropolitanos ou Regionais, constituídos por representantes das secretarias, gestores escolares e outros parceiros, entre os quais as universidades, e Comitês Locais, formados por sujeitos do Programa Mais Educação na escola e representantes da comunidade escolar e do entorno. Esta estratégia de implementação e fortalecimento do Mais Educação constitui-se como espaço de articulação das ações e experiências e de construção de planos de ação coletivos.

A definição de um paradigma contemporâneo de *educação integral* entende que o território da educação escolar pode expandir-se para além dos muros da escola, alcançando seu entorno e a cidade em suas múltiplas possibilidades educativas. É desejável que os conteúdos da base nacional curricular, Lei 9.394/96 (LDB), dialoguem organicamente com temas estruturantes e contemporâneos para a vida em uma sociedade que se afirma como republicana e democrática.

O Programa Mais Educação é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Os territórios do Programa foram definidos inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas.

A educação integral na escola de dia inteiro implica mobilização pedagógica, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade, além da parte institucional, curricular e pedagógica que precisa ser pensada para responder à diversidade da escola brasileira. (MOLL et al . 2012, p. 139).

Ou seja, a *escola de tempo integral*, precisa ser pensada e repensada pelo coletivo para atender as demandas locais, o diálogo precisa ser permanente, de acordo com Jaqueline Moll, especialmente no que se refere ao conceito de educação. A educação não pode ser mais vista como transmissão de conhecimentos.

Um dos objetivos do Programa é envolver os alunos com atividades significativas que integrem todas as áreas do conhecimento, ampliando a jornada escolar e focalizando o desenvolvimento integral do sujeito. Observa-se que a *Educação Integral* é uma concepção de educação que pode ser concebida em uma *escola de tempo integral* ou não, e essa, por sua vez, dependerá dessa concepção de educação (MOLL, 2012).

Nesse sentido, o tempo integral na escola pressupõe a adoção de uma concepção de *educação integral*: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que envolva formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania (MOLL, 2012). É o que chamamos de formação do sujeito na sua integralidade.

Moll afirma ainda que a *Educação Integral* articulada a um projeto de cidadania está, também, intimamente, ligada a um projeto político-pedagógico de escola construído democraticamente, com a participação da comunidade. É necessário reiterar o papel de centralidade e de protagonismo da escola, cuja relevância social e política deverá promover a articulação entre todos os agentes sociais que demonstram potencial educativo. Isto envolve romper com o tradicional isolacionismo da escola, prevendo uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto político e pedagógico que contemple princípios e ações compartilhados rumo a uma *Educação Integrall/integrada*.

Em carta aberta aos participantes do III Fórum de Educação Integral de Pernambuco, escrita em 18 de novembro de 2015, a Professora Dra. Jaqueline Moll apresenta uma reflexão importante sobre a condução do PME naquele momento, o que para ela já apresentava descontinuidade dos objetivos principais do Programa.

*Prezados professores, gestores municipais, monitores, membros dos Comitês Territoriais, colegas das Universidades,*

*Queridos amigos e amigas,*

*Escrevo-lhes no caminho de volta de Portugal para o Brasil e francamente triste por não poder encontrá-los por motivos alheios a minha vontade e a vontade dos organizadores deste Seminário. Estou em pós-doutoramento, desde agosto deste ano na PUCRJ e nesta*

*condição, de licenciamento para estudos, o sistema do governo federal não permite a compra de passagens.*

*Gostaria de estar com vocês! E de algum jeito estou!*

*Quando, em 2007, iniciamos o caminho que nos trouxe as possibilidades de reconstruir no Brasil as bases para o debate e a agenda que retomavam os sonhos de uma escola republicana, igualitária, laica, de qualidade, universal e de dia inteiro, iniciamos também a construção de redes humanas e institucionais que sustentariam a longa construção a ser feita. E me sinto muito conectada nestas redes que envolvem pessoas e atores de distintos espaços sociais e que mantêm vivo um MOVIMENTO que tem dado vida, nos quatro cantos do país, a ações que vão pavimentando este caminho para a escola de tempo integral e de formação humana integral.*

*As políticas públicas de educação, e de outras áreas estratégicas, no Brasil são, infelizmente, objeto permanente de voluntarismos e de conjunturas adversas. Os mesmos personagens e governos que colaboram para sua construção, patrocinam seu desmonte.*

*Sempre disse que a agenda da formação humana integral que constitui a matriz e o sentido de todo trabalho que construímos – fora disto não encontro significado para mais tempo na escola – anda de braços dados com a democracia no sentido mesmo que trazia Anísio Teixeira. Nestes momentos em que nossas instituições democráticas parecem tão abaladas e seus sujeitos tão fragilizados, esta agenda sofre em suas bases.*

*Nos dias mais tensos penso no sofrimento e no desconcerto de pessoas como Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Maria Nilde Mascelani, e tantos outros, ao verem seus melhores esforços e seus projetos de uma nação grande, autônoma e livre, sucumbirem a interesses sempre pouco claros, sempre pouco explícitos e que mudaram nossa rota, nos afastando muito da nação que poderíamos ser, se outros tivessem sido os propósitos, os investimentos e a compreensão do papel do processo de formação plena do povo, como diz nossa Constituição, para nos construirmos como um país que se reinventa e que avança social, cultural, econômica e politicamente, para ser de TODOS.*

*As adversidades passarão!*

*Muitas secretarias municipais e estaduais de educação, muitas universidades, muitos organismos (como a própria FUNDAJ), muitas escolas no seu cotidiano estão trabalhando para fazer esta agenda possível.*

*Em meu mapa físico e mental, percorro o Brasil e vejo milhares de experiências que contradizem os resultados da dita pesquisa do Banco Mundial (pesquisa com metodologia e*

*caminhos pouco claros, até hoje não traduzida e socializada amplamente, mas rapidamente absorvida pelos velhos/novos dirigentes do MEC), resultados estes que desprezam a força da ação que temos desenvolvido através do Programa Mais Educação e que muda a vida de milhões de crianças e jovens, colaborando para sua formação como seres humanos e desenvolvendo **sim** suas competências escolares na área da língua portuguesa e da matemática, além das outras áreas que precisam equilibrar-se no currículo em tempo e qualidade.*

*Disse sempre que o Mais Educação era uma estratégia, que não era, em si, a política de educação integral e nos bons tempos do MEC esta estratégia era valorizada e permanentemente aperfeiçoada.*

*Pois bem, queridos amigos, o caminho a trilhar é longo, mas as bases estão postas. Recuperamos o que de melhor a pedagogia brasileira produziu, em pensamento e em práticas, ressaltando a recuperação do lugar inequívoco que deve ocupar entre nós, o professor Anísio Teixeira, que deu ao país sua vida pela brutalidade como o estado responde aqueles que respeitam e querem o melhor para o povo brasileiro.*

*No presente, desencadeamos ações que nos permitem este grande movimento, com financiamento, perspectiva legal através do Plano Nacional de Educação, da formação que se faz por uma grande rede de universidades, organização social e institucional através dos comitês valorizados desde a bonita experiência do Programa Escola Aberta, hoje incorporada ao Mais Educação na dimensão escola-comunidade.*

*Projetamos o futuro sim, porque como dizia Paulo Freire, só existe futuro se o presente for transformado, e é exatamente isto que estamos fazendo. Transformando as condições materiais e pedagógicas das escolas, construindo coletivamente possibilidades de outros cenários em que os estudantes sejam protagonistas de suas ações, em diálogo com seus mestres, no campo das ciências, da cultura, dos esportes, das tecnologias.*

*Um projeto de futuro que nos permita ser gente inteira, não apenas carvão para queimar na produção das mercadorias que mantém o giro econômico da sociedade, como dizia Darcy Ribeiro. Gente para brilhar, para viver, para desenvolver-se pessoalmente e colaborar no grande projeto coletivo que nos une!*

*Portanto SIGAMOS e SIGAMOS EM CONEXÕES como dizia o grande mestre e amigo Nilton Fischer que guardo na mais afetiva de minhas memórias.*

*Andando pelo Brasil e pelo mundo reafirmo, no que vejo e nos debates dos quais participo, nossa agenda e nossos compromissos. Elevar todos a categoria de cidadãos deve*

*ser nosso norte! E a escola pública universal e de dia inteiro é nosso caminho mais seguro. Quanto mais articulada as outras políticas sociais e culturais mais resultado teremos. Sigamos lutando e trabalhando por isso!*

*Não nos deixemos iludir pelo canto de sereia daqueles que sempre mantiveram o povo brasileiro abaixo da linha de dignidade humana e que sempre encontraram porta-vozes nos âmbitos governamentais.*

*Por fim, lhes envio a Indicação que ajudei a articular e aprovar no âmbito de minha atuação como Conselheira do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, no recém terminado mês de outubro. Constitui-se de uma reflexão conceitual e historicizada com “Recomendações para organização da escola de tempo integral e formação humana integral” no âmbito do sistema estadual de educação do Rio Grande do Sul e de suas escolas, mas que pode ser inspirador para o conjunto do país.*

*Uma última palavra sobre o que chamo de infâmia e profunda dor de cotovelo. Muitos de vocês são classificados como as viúvas da profa. Jaqueline Moll. Nada mais estúpido e fora de contexto. Não há viúvas neste processo (embora alguns, propriamente os que cunharam esta expressão desejem séquitos e servos).*

*Há inúmeras pessoas enamoradas da possibilidade de outro porvir no qual nós, adultos, sejamos como faróis a clarear o caminho de cada jovem e criança que nos confie a sociedade através do sistema educacional escolar. E o caminho de cada um e de cada uma será único e dotará nossas crianças e jovens da base necessária para seguir com altivez e autonomia pela vida!*

*Me despeço e desejo que sigamos juntos, em nossas mentes e em nossos corações!*

*Grande abraço,*

*Jaqueline Moll*

A carta da professora Jaqueline Moll é um documento que, por si, reflete a contraditória condição política que vivemos nessa conjuntura. Seja nessa consideração dos argumentos e proposições expressa por Moll, seja ainda pelas demais ricas experiências de proposição de *Educação Integral* e de organização de jornadas de Tempo Integral nas Escolas de nosso país, vimos que a história registra vontades políticas, ousadas, investimentos e defesas apaixonadas. Mas, por outro lado, o colonialismo pedagógico, a concepção alienada de educação como capital humano, a submissão da educação e da escola aos interesses tecnicistas do capital e

tantas outras versões dessa mesma tradição política parecem ter sempre conquistado condições de segurar, de alijar e de descaracterizar a educação e a escola como direito.

Os pontos de vista de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Jaqueline Moll vêm, pois, ao encontro de nossos anseios. Ressignificar os espaços para além do turno integral. As crianças chegam às escolas em diversos contextos, o da família, o da favela, como filhos de mulheres trabalhadoras, como filhos de pais do mesmo sexo. A diversidade cultural, de gênero se fazem presentes, são tempos que exigem novas demandas. As crianças trazem consigo saberes e lutas travadas em seu cotidiano. Por isso se torna fundamental produzir programas vinculados à realidade: ensino formal e roteiros alternativos de aprendizado.

Constitui-se em uma nova maneira de repensar a escola, numa época em que os valores sociais e os conhecimentos sofrem modificações. Possibilita a corresponsabilidade na elaboração e produção do trabalho. Ao possibilitar diferentes olhares e descobertas sobre as práticas pedagógicas, criam-se outros/novos vínculos entre professores e alunos, ampliando o repertório cultural de todos, porque vivências provocam estranhamentos e encantamentos, convocando a pensar sobre a experiência vivida. Só assim, juntos, estaremos vivenciando experiências significativas e transformadoras. Porém mais uma vez, o retrocesso ganha forma no Programa Novo Mais Educação, implantado atualmente no Brasil.

### **3.4.2 O Programa Novo Mais Educação**

O Programa Mais Educação sofreu alterações importantes, o que nos leva a crer que será um grande retrocesso na construção de uma política pública de educação integral no Brasil Decorrente do Golpe institucional de 2016, que retirou da Presidência da República Dilma Rousseff (2016) estruturou-se no Brasil, um movimento de reação e de negação dos avanços sociais até então referenciados. Alinhado a uma conjuntura de monitoramento e avaliação, o Ministério da Educação (MEC) e os organismos de financiamento (Fundação ITAÚ SOCIAL e Banco Mundial) realizaram uma pesquisa de Avaliação de Impacto e Estudo qualitativo com recorte no período de 2008 a 2011 do PME, objetivando avaliá-lo detalhadamente. Os resultados da pesquisa foram divulgados no ano de 2015, com efeitos negativos sobre o desempenho médio das escolas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como o aumento nas taxas de evasão escolar, considerando-se os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas avaliadas.

Para Albuquerque e Leite (2016) essa avaliação, feita sobre parte do PME, superestima somente os índices e segue a lógica que considera somente a parte e não o todo, pautado nessa

avaliação o MEC anunciou um novo formato para o PME, estabelecido através da Portaria Interministerial nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, intitulando-o Programa Novo Mais Educação, destacando como objetivos a suposta elevação da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. Nessa conjuntura, a *educação integral* é ladeada por um reducionismo que atende apenas aos interesses pontuais das políticas neoliberais que determinam os rumos da educação básica e regem os interesses das políticas sociais no Brasil. O controle estatal assume as regras e dita uma nova concepção para a formação integral de alunos das escolas públicas brasileiras.

É importante destacar, ainda em Albuquerque e Leite (2016), que os pressupostos presentes na formulação e implementação do Programa Novo Mais Educação não quebram o caráter mercadológico e neoliberal, em alguns pontos o reforçam, como por exemplo, ao estabelecer a responsabilidade do ensino para a família, comunidade e setores privados. A estes devem ser designados a participação e o acompanhamento do desenvolvimento da educação, e não a responsabilidade em termos qualitativos e estruturais.

Igualmente, não restam dúvidas de que a experiência da comunidade e da sociedade como um todo possibilita aprendizagens diferenciadas. A crítica que conseqüentemente segue é em relação a propor a responsabilidade da educação a esses segmentos, provavelmente mais uma forma que o Estado encontrou para justificar o grande *déficit* educacional em nosso país.

Indo em direção da mesma lógica apresentada que é defendida e debatida por diversos autores – como Arroyo (2012) e Moll (2012), Cavaliere (2007, p. 1020), a história nos alerta que: “[...] caso a *escola de tempo integral* apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação”.

De acordo com o Documento Orientador do Programa Novo Mais Educação (2016, pág.03), que versa sobre os seus objetivos e finalidades, visando:

[...] à ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar que deverá ser implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer.

A responsabilidade para a sua implementação é indicada aos entes federados, os quais deverão observar suas respectivas competências explicitadas nos artigos 5º, 6º e 7º da Portaria nº 1.144, 10 de outubro de 2016. Logo, as escolas públicas de Ensino Fundamental implementarão o Programa por meio da articulação institucional e cooperação com as

secretarias estaduais, distrital e municipais de educação mediante apoio técnico e financeiro do MEC.

Ainda o Documento Orientador (2016, p.3) destaca as diretrizes que determinam o programa:

A integração do Programa à política educacional da rede de ensino e as atividades do projeto político pedagógico da escola; o atendimento prioritário tanto dos alunos e das escolas de regiões mais vulneráveis quanto dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, bem como as escolas com piores indicadores educacionais; a pactuação de metas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes; o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do programa e a cooperação entre união, Estados, Distrito Federal e municípios.

Tal documento trata da reformulação do programa em que os objetivos já vinham sendo estabelecidos durante a implementação do PME e o que as novas diretrizes destacam, não trazem novos objetivos ou novas propostas. Entretanto o seu direcionamento visa alcançar aspectos ou resultados quantitativos de aprendizagem. Este fato nos leva a perceber que as reais dimensões formativas da *educação integral* não estão sendo levadas em consideração. Cavalieri (2007, p. 1022) aponta que “Uma concepção de educação integral, que envolva múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes, precisa de um tipo de escola onde ocorram vivências reflexivas”, e o PNME apresenta uma proposta que retrocede os caminhos trilhados rumo a essa escola de vivências reflexivas, rumo a essa escola de tempos e espaços ampliados, rumo a essa escola que via uma formação mais humanizada, democrática e emancipadora.

De acordo com Guillermina Garcia, pesquisadora do Núcleo de Educação Integral do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), em entrevista para a Revista Nova Escola em fevereiro de 2017, reportagem de Laís Semis, ainda é muito cedo para avaliar o impacto das mudanças. Ao comparar os materiais disponíveis do antigo e novo Mais Educação, “as mudanças aparecem muito mais como um reforço. Isso pode ser uma boa medida e necessária, mas se distancia do que se entende por Educação Integral, que é colaborar para a formação integral do aluno”, analisa a pesquisadora. Segue quadro comparativo:

<b>MAIS EDUCAÇÃO (2007-2016)</b>	<b>NOVO MAIS EDUCAÇÃO (a partir de 2017)</b>
<b>Objetivo:</b>	<b>Objetivo:</b>
Contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da oferta de tempo integral, com jornada igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais no contraturno.	Melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática por meio da ampliação da jornada com carga horária de 5 ou 15 horas semanais no turno e contraturno.

<b>Como funcionava:</b>	<b>Como vai funcionar:</b>
A escola deveria contemplar, obrigatoriamente, pelo menos uma atividade de acompanhamento pedagógico (focada em qualquer disciplina) com duração de seis horas semanais e outras três atividades nas áreas de Educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, saúde, comunicação, investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação econômica.	Há duas opções de carga horária: cinco ou 15 horas. As escolas que optarem pelo primeiro modelo deverão realizar duas atividades de acompanhamento pedagógico (uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática), dividindo o tempo igualmente entre elas. Já as que optarem pelas 15 horas, terão de contemplar as duas disciplinas com quatro horas dedicadas a cada uma e oferecer outras três atividades, divididas nas sete horas restantes. Essas últimas devem ser de livre escolha da escola nos campos das artes, cultura, esporte e lazer e estar inseridas no Sistema Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo.
<b>Adesão:</b>	<b>Adesão:</b>
As próprias escolas tinham que preencher o Plano de Atendimento, por meio do PDDE Interativo, já com a indicação das atividades a serem desenvolvidas.	As secretarias municipais e estaduais de Educação devem indicar as escolas para participar do programa pelo módulo PAR do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec). A carga horária pode ser indicada pela secretaria ou definida pelas escolas no PDDE Interativo.
<b>Recursos:</b>	<b>Recursos:</b>
Podiam ser empregados em despesas de transporte e alimentação dos responsáveis pelas atividades, para a aquisição de material de consumo e na contratação de serviços. Os valores eram calculados de acordo com o número de turmas e estudantes para o período de seis meses, tendo como referencial os seguintes indicadores: - 160 reais por mês, por turma de acompanhamento pedagógico monitorada, para escolas urbanas e 240 reais para as rurais; - 80 reais por mês, por turma das demais atividades monitoradas, para escolas urbanas e 120 reais para as rurais. - 10 reais por estudante informado no Plano de Atendimento da Escola.	Podem ser empregados nos mesmos itens que o modelo anterior (veja à esquerda). No entanto, os recursos são correspondentes ao período de oito meses e têm como referencial: - 150 reais por mês, por turma de acompanhamento pedagógico, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 horas, 80 reais para as que aderirem à carga horária complementar de cinco horas e 80 reais para as atividades de livre escolha; - 15 reais por estudante informado no Plano de Atendimento da Escola, para escolas urbanas e rurais que implementarem carga horária complementar de 15 horas e 5 reais para as que implementarem cinco horas; - Para as escolas rurais, o valor por turma será 50% maior do que o definido para as urbanas.
<b>Crítérios de participação:</b>	<b>Crítérios de participação:</b>
Para as escolas urbanas, os critérios eram já terem sido contempladas pelo programa Mais Educação e PDE Escolar, ter nota inferior a 4,6 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 3,9 nos finais no Ideb ou 50% ou mais dos estudantes inseridos no Bolsa Família. As rurais precisariam estar localizadas em	Prioriza escolas que já receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016, com baixo nível socioeconômico e baixo desempenho no Ideb.

municípios com pelo menos 15% da população analfabeta, 25% em situação de pobreza ou 30% morando no campo. Também poderiam ser contempladas as instituições localizadas em assentamentos de 100 ou mais famílias, áreas quilombolas ou indígenas.	
<b>Quem aplicava as atividades:</b>	<b>Quem aplica as atividades:</b>
Monitores que eram preferencialmente estudantes universitários com formação específica nas áreas contempladas ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas (como mestre de capoeira e contador de histórias, por exemplo). Estudantes do Ensino Médio ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA) também podiam desempenhar a função de acordo com suas competências, saberes e habilidades. As atividades não eram remuneradas, sendo ressarcidas apenas as despesas com transporte e alimentação dos voluntários. Não era recomendada a atuação de professores da própria escola, quando isso significasse ressarcimento com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).	O trabalho é realizado pelo articulador da escola, o mediador de aprendizagem e o facilitador. Todos são voluntários. O primeiro é responsável pela coordenação e organização das atividades, devendo ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 horas, em efetivo exercício, de preferência na própria instituição. O mediador é quem realiza as atividades de acompanhamento pedagógico e atua articulado com os professores da escola. Já o facilitador realiza as outras atividades.

A pesquisadora Guillermina Garcia aponta também que, apesar do antigo Mais Educação contar com uma atividade de acompanhamento pedagógico, oferecia nove outros macrocampos de livre escolha da escola (conheça as atividades no quadro acima em “Como funcionava”). No novo formato, apenas a opção de 15 horas de carga horária oferece essas além do reforço, se limitando a três áreas: artes, cultura, esporte e lazer.

O leque de atividades oferecido pela primeira versão incentivava a ampliação da aprendizagem e experimentação. O Novo se restringe a áreas mais tradicionais da Educação, o que delimita possíveis caminhos da comunidade escolar em se desenvolver em novos temas” (REVISTA NOVA ESCOLA, 2017).

Albuquerque e Leite (2016) afirmam que os ideais de *educação integral* apresentados encontram-se distantes, preconizando apenas a aprendizagem quantitativa dos alunos envolvidos. Diante do que estabelece as diretrizes do Programa, essas crianças serão incluídas por práticas de adestramento e de avaliação, unicamente pelo fato de serem excluídas socialmente.

Destacamos que a reformulação do PME foi assumida diante de uma avaliação de gestão intitulada Pesquisa de Impacto e Estudo qualitativo, com recorte temporal de 03 anos de implementação e realizado em 600 escolas de todo o país. É categórico que as avaliações de

impacto e estudos qualitativos aconteçam, uma vez que é a partir delas que serão analisados os impactos dos Programas. Aretche (2001) salienta que é importante realizar avaliações menos ingênuas, e chama a atenção para a distância existente entre os objetivos dos Programas, seu traçado e a contingência de implementação, já que pode seguir por caminhos adversos justificados sob o contexto econômico, político e institucional.

Para Albuquerque e Leite (2016), a complexidade que se encontra encoberta pelas avaliações e índices de aprendizagem nos leva a considerar que o pouco desenvolvimento dos alunos das escolas públicas brasileiras pode estar determinado pelos fatores sociais em que estão submetidos. Outro ponto questionável elenca a infraestrutura dos espaços e equipamentos que as escolas dispõem para desenvolver suas atividades, e ainda o tipo de formação destinado aos implementadores do Programa, que recebem do Governo a transferência de responsabilidade em seu papel educativo.

Sob uma ótica analítica do funcionamento das políticas sociais e educacionais, a formulação atual destas em nosso país é regida pelo capitalismo, assumindo-se o modelo neoliberal, que não considera a total responsabilidade do Estado frente às políticas públicas.

Nesse contexto, os problemas que se identificam como causadores da crise dos sistemas educacionais na atualidade são vistos como integrantes da própria crise que perpassa a forma de regulação assumida pelo Estado neste século (AZEVEDO, 1997, p. 17).

Igualmente, as políticas sociais surgem como resultados de ações para amenizar a miséria e continuar mantendo a divisão de uma sociedade estratificada em classes. Os objetivos pretendidos no PME e, conseqüentemente, na sua reformulação, surgem como condição compensatória visando amenizar as carências e lacunas sociais. Provavelmente, necessita de reformulação não somente os objetivos do Programa, mas a estrutura material que o Estado tem disponibilizado para a educação (ALBUQUERQUE e LEITE, 2016).

A *educação integral*, entendida como educação de tempo integral ou política de educação de tempo integral, ou os programas que induzem a sua implementação, apresentam-se na realidade brasileira com o objetivo de ampliar a jornada escolar, seguindo a lógica de que quantidade gera qualidade. Segundo Paro (2009), não podemos considerar a *educação integral* como tal, visto que sua efetividade depende de outros elementos que a constituem como, por exemplos, formação de professores e profissionais da educação, equipamento escolar qualificado e alunos em condições sociais de aprendizagem. Não obstante, não tem sido esta a realidade do desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil. O que temos é uma sociedade que não superou o quadro da desigualdade social herdado desde Brasil Colônia.

Dessa forma, o que estamos assistindo é o reducionismo de um Programa que sequer atingiu o ápice de sua proposta inicial, ou seja, tornar-se uma política de Estado, e articula-se para que seja desmantelado. Diante dos rumos traçados, provavelmente, a proposta de *educação integral* nas escolas públicas brasileira continuará apenas nos objetivos dos principais documentos que a pretendem.

No capítulo que se segue apresentaremos os marcos jurídicos nacionais sobre a Educação e a Escola Integral. Nesse capítulo destacaremos, por um lado, tais dispositivos legais como uma forma de conquista social e política, mas, além dessa consideração, apresentaremos a urgência de uma plataforma de proteção, social e política, na sociedade atual, que seja capaz de transformar esses dispositivos conquistados em prática social real.

#### **CAPÍTULO IV - AS CONQUISTAS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: TRANSFORMAR AS LEIS EM PRÁTICA SOCIAL**

No âmbito deste capítulo, buscaremos refletir a partir de uma análise histórico-dialética, sobre os pressupostos presentes numa proposta de *educação integral* ensejando examinar a noção de direitos humanos articulada à educação, enquanto direito social e consubstanciada na doutrina da formação integral, presente nesta modalidade educativa. Discussão que nos é permitida realizar a partir de investigações bibliográficas conceitual sobre os Direitos Humanos e Sociais e sobre a *práxis* educativa, as avaliações e análises de programas que visavam e visam à formação integral do indivíduo, buscando possíveis conexões com a proposta de *Educação Integral*, debatida no Brasil nos anos recentes, e a questão dos *direitos sociais* e o dos *direitos humanos*.

Como já mencionado, entendemos que, como premissa teórico-política, não há como reconhecer a possibilidade de efetivar mudanças na esfera da escola e da educação se não houver igualmente um processo de transformações e de mudanças na dinâmica das relações sociais, isto é, na organicidade da prática social. As mudanças e transformações que se efetivam na educação e na escola são resultantes de transformações, enfrentamentos, lutas e conquistas que se travam na dialética da vida política e no campo da luta social. Neste capítulo apresentaremos uma série de conquistas legais que os movimentos sociais conquistaram ao longo das últimas décadas, que tem um papel importante para a constituição de uma sociedade mais democrática, por isso contribuem diretamente para a realização de uma *educação integral*.

Zucchetti e Moura (2017) afirmam que, embora a questão em torno dos direitos à proteção social, à saúde e à educação seja relativamente nova no Brasil, o substrato que as fundamenta não é uma novidade inventada pela Modernidade. Certa noção de *direitos humanos* já estava presente nos debates da Antiguidade e, ao longo da história do Ocidente, vem ocupando o centro de inúmeras lutas por direitos sociais, oriundas das contradições da sociedade e de seus movimentos.

Foi em 539 a.C. que o primeiro rei da antiga Pérsia Ciro, O Grande, conquistou a cidade da Babilônia, mas o que marca nesse fato foram suas ações posteriores, ele libertou os escravos, declarou que todas as pessoas tinham o direito de escolher a sua própria religião, e estabeleceu a igualdade racial, estes e outros decretos foram registrados num cilindro de argila na língua acádia com a escritura cuneiforme.

Hoje o conhecemos como o Cilindro de Ciro, reconhecido como a primeira carta dos direitos humanos do mundo, traduzido nas seis línguas oficiais das Nações Unidas e as suas estipulações são análogas aos quatro primeiros artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

#### **4.1 A construção histórica dos Direitos Humanos**

Como visto, a ideia de direitos humanos iniciou-se na Babilônia e espalhou-se rapidamente para a Índia, Grécia e por fim chegou a Roma. Foi no Império Romano que surgiu o conceito de “lei natural”, na observação do facto de que as pessoas tendiam a seguir certas leis não escritas no curso da vida, sendo que o direito romano estava baseado em ideias racionais tirados da natureza das coisas. Compreendemos que nesse período os direitos eram restritos a poucos, pois a sociedade era dividida em homens livres (os cidadãos de direito) e em escravos e mulheres, os quais não gozavam de direitos (LAFER, 1997).

Ainda Lafer afirma que a concepção moderna de que o homem é um *SER*, e que somente pelo fato de sê-lo tem direitos e também deveres inerentes a sua pessoa, adveio de uma construção gradual e vagarosa ao longo da história da humanidade.

Direitos estes que para Hannah Arendt não são um dado, mas um construído, uma invenção humana, em constante processo de construção e reconstrução. Nesse contexto, o homem passa a ser o centro fundamental da sociedade e a tomar posição relevante no contexto internacional, levando a uma preocupação concreta e declarada em tratados e convenções de âmbito internacional (LAFER, 1997).

Para Hannah Arendt (1997), os conceitos de Poder, Liberdade e Direitos Humanos estão interligados. Sendo que o primeiro Arendt entende como algo totalmente distinto da violência, caracterizando-se pela união de pessoas que agem em concordância buscando um objetivo em comum; já a liberdade, na sua concepção, é a própria ação do ser. Desta forma ambos conduzem ao entendimento dos direitos humanos, o qual traz em sua essência “o direito a ter direitos” tão mencionado pela pensadora ao longo de todas as suas obras.

Para contribuir com nosso entendimento dos direitos humanos dentro da sociedade atual, seguimos com a progressão histórica dos marcos legais. Iniciamos com a Magna Carta assinada por João Sem-Terra, Rei da Inglaterra em 1215, é o primeiro sinal de insatisfação de um povo com o poder ilimitado de um soberano. Pretendia-se com esse instrumento, estabelecer limites ao poder do soberano. Reconheceu-se direitos próprios dos estamentos livres, qual seja, o clero e a nobreza, de que seus privilégios existem e não poderiam ser modificados,

independentemente do reconhecimento destes pelo monarca. Mais uma vez percebe-se aqui os direitos para poucos “eleitos”, a maior parte da sociedade não faz parte dos seguimentos que ganham o direito a ter direito.

Ainda na Inglaterra, houve, em 1689, a edição da Declaração de Direitos da Inglaterra (o Bill of Rights inglês). Para Lafer (1997) essa declaração não era propriamente uma declaração de direitos humanos, mas uma garantia institucional onde se consagrou a separação dos poderes, que por via reflexa ocasiona a garantia dos direitos humanos. Tem-se nesse momento que a finalidade do Estado é garantir os direitos fundamentais do ser humano. Nesse âmbito, o direito de petição e de não sofrer penas cruéis estavam presentes na declaração.

Saindo do ambiente europeu, em 1776, a declaração de independência e constituição dos Estados Unidos da América do Norte foi o instrumento seguinte a consagrar os direitos humanos em suas disposições. Nesse momento, o salto dado pela humanidade foi grande, os direitos consagrados nessa Carta impulsionaram o conceito que hoje damos à democracia moderna. Lafer (1997) ressalta que, o que de fato mais surpreendeu todo o resto do mundo, foi a declaração expressa de que todos têm direito a felicidade. Essa condição impõe que sejam dadas a todos iguais condições para que busquem a felicidade.

Lafer (1997) segue afirmando que a igualdade foi ressaltada de forma singular, foram expressos direitos de todos os seres humanos, independentemente de qualquer diferença que haja entre eles. Esse conceito de igualdade de direitos subjetivos e ainda a positivação da soberania popular foram as grandes inovações trazidas pela declaração de independência.

A partir da Revolução Francesa eclode a ideia de que há uma necessidade de limitação institucional dos poderes dos governantes e que um governo só é legítimo quando atende a vontade do povo. Desse movimento popular, nasce a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789.

Lafer (1997) observa que essa declaração se tornou ponto de referência para todos os processos de constitucionalização que viriam após o seu advento. De caráter universal, apresenta um texto extremamente moderno e único. Refere-se aos direitos do homem e do cidadão (aos cidadãos franceses) e ao homem de forma global. Em seu preâmbulo aponta a importância significativa aos direitos humanos, considerando que a ignorância, o descuido ou o desprezo dos direitos humanos são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção dos governos.

Seguindo esse movimento revolucionário que dominou toda a França, adveio a Constituição de 1791, que reservou em seu texto espaço para uma declaração de direitos com a

declaração, pela primeira vez na história, dos direitos sociais. Foi assegurado pelo texto constitucional um direito à assistência pública para a ajuda de necessitados, proporcionando educação às crianças e dando emprego aos desempregados. Com isso se afirmou o caráter imutável dos direitos humanos, nesse sentido fica o legislativo impedido de criar leis que visem a prejudicar ou diminuir o exercício dos direitos naturais e civis (LAFER, 1997).

Segue o autor relatando que, nas Américas, o instrumento afirmador de direitos humanos que sobreveio em seguida foi a Constituição Mexicana de 1917. Extremamente influenciados pelos ideais surgidos com a Revolução Francesa, e ainda pela doutrina anarcossindicalista difundida na Europa, os mexicanos forçaram o ditador Porfírio Díaz a renunciar em maio de 1911. Nesse contexto de inconformidade com a ditadura foi criada a Constituição de 1917.

A Carta Política mexicana inovou ao atribuir aos direitos do trabalho o status de direitos fundamentais. Constam em suas disposições, a limitação da jornada de trabalho, o desemprego, a proteção da maternidade, o trabalho noturno de menores e a idade mínima de admissão em empregos para trabalho em fábricas. O ser humano não era mais visto em sua mão-de-obra como uma pura e simples mercadoria (LAFER, 1997).

Ainda para Lafer, esse documento propiciou uma equiparação entre o empregado e o empregador na relação contratual de trabalho. A partir de então, a liberdade de contratar encontrou limites existentes nos direitos subjetivos do trabalhador de vender sua força de trabalho. É na Constituição Mexicana que nasce o embrião do que viria a ser o Estado Social de Direito.

Também com o intuito de garantir os direitos sociais é redigida a Constituição Alemã de 1919, chamada Constituição de Weimar, que de forma mais organizada e elaborada delimitou em seu texto uma democracia social. A grande conquista desse documento é a garantia da igualdade jurídica entre marido e mulher e a equiparação dos filhos havidos dentro e fora do matrimônio.

A educação e o direito do trabalho também ganharam espaço no texto constitucional. É consagrada a função social da propriedade, estabelecendo que a propriedade acarreta obrigações. Seu uso deve visar o interesse comum, a repartição de terras, a possibilidade de socialização das empresas, dentre outros. Esses aspectos sociais em conjunto formam a base da democracia social estabelecida por esta Constituição e é disseminada pelo resto do Ocidente na conjuntura pós-guerra.

Lafer (1997) ressalta que a elevação dos direitos sociais à categoria de direitos fundamentais faz com que a Carta Mexicana e a Constituição Alemã reflitam a decadência do Estado liberal e a ascensão do Estado social, de forma a colocar toda a sociedade no centro das atenções não mais valorizando somente o indivíduo. Isso se deu principalmente pela consagração dos direitos humanos sociais – ditos direitos de segunda dimensão, como o direito à cultura, à previdência, à educação e ao trabalho.

#### **4.2 Direitos Humanos a partir da 2ª Guerra Mundial**

Toda barbárie provocada pela Segunda Grande Guerra causou perplexidade em toda a humanidade. A ideologia nazifascista já nasceu de forma a ferir direitos humanos consagrados e assentados durante o curso da história. A igualdade e a dignidade da pessoa humana já assumidas como direitos inatos a qualquer um foram feridos de forma tão grave durante o decurso da guerra que jamais cicatrizarão, e figurarão como motivo de vergonha por toda a história (LAFER, 1997).

Os números finais da guerra apontam para mais de sessenta milhões de mortos, e cerca de quarenta milhões de pessoas deslocadas. Foi uma catástrofe realizada por homens contra os próprios homens. Nesse momento, o mundo acorda para a necessidade de união a fim de manter uma convivência pacífica e a continuação da espécie. Comparato (2008, p. 225) afirma que: “As consciências se abriram, enfim, para o fato de que a sobrevivência da humanidade exigia a colaboração de todos os povos, na reorganização das relações internacionais com base no respeito incondicional à dignidade humana”.

Com o fim da pior guerra já vista, em 1945 se cria a Organização das Nações Unidas, através da Carta das Nações Unidas ou Carta de São Francisco. Há nessa carta, a intenção de se formar uma organização política mundial e para isso era preciso que todas as nações do mundo a ratificassem. É um instrumento de direito internacional em que não há previsão de denúncia, ou seja, uma vez filiado a ONU o Estado não pode mais sair dela, e desobrigar-se de suas disposições (COMPARATO, 2008).

Ainda Comparato afirma que houve na Carta uma tendência a privilegiar os direitos individuais. Não obstante, criou-se um órgão chamado Conselho Econômico e Social que ficou incumbido de favorecer entre as nações os níveis mais altos de vida, trabalho efetivo e condições de progresso e desenvolvimento econômico e social. Este Conselho aprovou o Estatuto da Comissão de Direitos Humanos, vindo a tornar-se, em 2006, um Conselho de

Direitos Humanos. Por fim, a ONU tem como objetivos a serem alcançados como a manutenção da paz e a segurança mundial.

A Comissão de Direitos Humanos criada pela Carta de São Francisco tinha, como uma de suas obrigações, a criação de uma declaração de direitos humanos, a qual foi instituída em 1948, conhecida como: Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta declaração representa o resultado de um processo ético que culminou no reconhecimento da igualdade dos seres humanos, os quais são todos dotados de uma dignidade característica, que independe de cor, raça, sexo ou qualquer tipo de diferenças. Inovação trazida foi a concepção contemporânea dos direitos humanos, marcados pela indivisibilidade e universalidade. Esta declaração é o ponto demarcatório para o início do desenvolvimento do Direito Internacional dos Direitos Humanos (COMPARATO, 2008).

Nesse contexto, a democracia é tida como o único regime político compatível com a consagração dos direitos humanos. Nas palavras de Comparato (2008, p.226): “O regime democrático já não é, pois, uma opção política entre muitas outras, mas a única solução legítima para a organização do Estado”. Ainda o autor deixa evidente que não há direitos humanos sem democracia, nem democracia sem direitos humanos.

Todos os Pactos Internacionais de Direitos Humanos citados vieram integrar a Declaração Universal de Direitos Humanos. Foram aprovados em 1966 o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos e Sociais. Com esses instrumentos uniram-se os direitos individuais aos sociais dando-lhes importância equânime, em oposição à tendência capitalista que privilegiava os direitos individuais em detrimento dos sociais. Pacto similar a esse é referenda nas Américas atrás do Pacto de São José da Costa Rica (COMPARATO, 2008).

Por fim, o último instrumento que merece destaque no processo de afirmação dos direitos da pessoa humana até os dias de hoje é a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Direitos dos Povos de 1981. Já no preâmbulo pode-se verificar as novidades trazidas pela Carta, que é a atenção conferida às tradições históricas e aos valores da civilização africana, relacionado a isso, surge o direito dos povos, ou seja, o direito humano de ser reconhecido como povo em suas particularidades. Há, diferentemente dos outros instrumentos anteriores, uma visão coletivista dos direitos humanos.

Outro aspecto importante foi o reconhecimento ao direito do desenvolvimento a partir de uma concepção unificadora dos direitos individuais e dos direitos sociais. Ainda no preâmbulo, vê-se tal pensamento, conforme citado por Comparato, 2008, p. 412: “os direitos

civis e políticos são indissociáveis dos direitos econômicos, sociais e culturais, tanto na sua concepção como na sua universalidade, e que a satisfação dos direitos econômicos, sociais e culturais garante o gozo dos direitos civis e políticos”.

A partir do exposto fica claro que é no século XX que a noção de direitos humanos se tornou a principal referência a nortear a vida em sociedade e, mais do que isso, tornou-se a principal inspiração para a ação dos Estados definidos como democráticos, no sentido de garantir a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos e cidadãs, nos domínios da esfera pública estatal e não-estatal. Longe do êxito obtido pelos países europeus no que tange à materialidade das ações implementadas no campo dos direitos humanos – por meio da constituição de um Estado de Bem-Estar<sup>39</sup> – no Brasil, os direitos sociais situam-se no bojo de lutas e enfrentamentos constantes. Tomam feições de leis afirmativas materializadas por seus programas/projetos de inclusão social que são oferecidas pelas esferas do poder estatal e, também, pela sociedade civil organizada. Estão voltadas para os segmentos sociais mais afetados em uma sociedade vulnerabilizadora e, em geral, manifestam-se enquanto medidas de proteção (social) no amparo às necessidades básicas (ZUCCHETTI e MOURA, 2017).

#### **4.3 Educação Integral – o direito a uma educação pública plena**

Atrelada ao bojo de garantias de direitos, o movimento de luta por uma educação pública de qualidade vem apresentando como ponto de pauta a *educação integral*, que cada vez mais ganha importância no debate público nacional, principalmente no contexto de início de vigência das políticas educacionais apresentadas nos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014), referendada pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

A *educação integral* tem como principal objetivo garantir o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, propiciando múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio da ampliação do tempo e do acesso à cultura, arte, esporte, ciência e tecnologias, entre outros. Porém, ao longo da história, as experiências de *educação integral* no Brasil têm apresentado uma forte característica *assistencialista*, que busca atender as comunidades mais vulneráveis e economicamente excluídas, exercendo um papel de promover o pleno direito de formação escolar para tal parcela da sociedade. Estudos de Paro (2009), Gadotti (2009) e

---

<sup>39</sup> O Estado do Bem-estar também é conhecido por sua denominação em inglês, Welfare State. Os termos servem basicamente para designar o Estado assistencial que garante padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos.

Carvalho (2006) afirmas que tais programas visam atingir um papel social reparador e assistencialista.

Atualmente, diversas prefeituras e estados têm experiências de escola em tempo integral, na medida em que seus fundamentos e regulamentações encontram-se previstos no Plano Nacional de Educação (PNE) e, conseqüentemente, nos Planos Municipais (PMEs) e Estaduais de Educação (PEEs). Tais experiências se intensificaram na última década devido à criação do PME – Programa Mais Educação – em 2007.

Como vimos no capítulo anterior, o Programa é uma iniciativa que surge a partir da Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, regulamentada pelo Decreto nº 7.083/2010, e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>40</sup>. Programa este que teve o mérito de dialogar com ações empreendidas não apenas pelo MEC – Ministério da Educação, mas também pelos Ministérios da Cultura, do Esporte, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia e pela Secretaria Nacional de Juventude, em uma perspectiva intersetorial. Em 2010, passou a contar com o apoio também do Ministério da Defesa.

A proposta inclui fundamentos da *educação integral* e se propõe a induzir e estimular o surgimento de políticas públicas nesse sentido em todo o país, nos diferentes entes responsáveis pela educação pública. “O Mais Educação foi pensado como uma política indutora de extensão de jornada para, no mínimo, sete horas diárias e para a formação integrada”, diz Jaqueline Moll (2013).

Ao longo da construção da política pública de *educação integral* no Brasil, observamos a insistente presença de uma confusão conceitual entre *ampliação da jornada escolar* com *educação integral*; em sua maioria, os responsáveis pela pasta da educação pública cometem esse engano ou confusão ao construírem seus projetos pedagógicos ou planos de educação, na perspectiva de que basta ampliar a jornada para se fazer *educação integral*.

Nesse contexto, Miguel Arroyo chama a atenção quando defende *Educação Integral* como uma elevação da “consciência política de que ao Estado e aos governantes cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos de seu viver, de socialização”. Ao mesmo tempo, o autor alerta para os riscos de uma *Educação Integral*, de baixa potência, ao afirmar que: “[...] uma forma de perder seu significado político será limitar-

---

<sup>40</sup> PDE - O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) auxilia a escola pública, pois se trata de planejamento estratégico em que a escola investe em sua qualificação para oferecer mais qualidade de ensino ao estudante, aumentando a aprendizagem escolar. O PDE-Escola auxilia as equipes a trabalhar com os mesmos objetivos e em busca de resultados comuns, reconhecendo que os ambientes sociais estão em constante mudança.

nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra – ou mais educação do mesmo tipo de educação” (ARROYO, 2012, p. 33).

Programas de *Educação Integral* encontram apoio na legislação brasileira, já que o direito ao pleno desenvolvimento das pessoas está pressuposto nos principais marcos legais educacionais do país. Paralelamente, municípios e estados vêm estruturando mecanismos jurídicos - buscando a aprovação de leis locais - que amparem a criação de uma política pública de *educação integral*.

Neste contexto, Arroyo (2013) mesmo que não logrando o mesmo resultado que obtiveram os países europeus no que tange à implantação do Estado de Bem-Estar Social, no Brasil, desde a década de 1980, é possível mencionar um conjunto de articulações que resultaram em manifestações em favor do direito de igualdade. As passeatas em defesa da educação pública, contra a exploração do trabalho infantil, contra a pedofilia, passando pela luta em reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, incluindo os direitos civis dos homossexuais, das mulheres até as recentes manifestações dos jovens – o chamado outono brasileiro<sup>41</sup> – são expressões da vontade popular. Também a luta pela democratização da educação, pela reforma agrária, assim como, os movimentos sindicais, protagonizados por inúmeras categorias profissionais na década de 1980, são outros exemplos ilustrativos do desejo de transformações que tomou conta do Brasil a partir da segunda metade do século XX e que se apoiam na noção de direitos humanos, como um direito fundamental. Lutas essas que se mantiveram ao longo das últimas décadas do referido século, tornaram-se mais amenas durante a primeira década do século XXI e, atualmente, organizações sociais, sindicais e o cidadão comum voltam às ruas para lutar contra a perda de direitos e contra a corrupção que assola os poderes constituídos no país.

#### **4.4. A Educação Integral e os Novos Sujeitos Sociais e os Novos Direitos Civis**

Após a abertura para a democratização, efetivada na década de 1980, grandes lutas sociais foram travadas na busca da garantia de direitos no Brasil, principalmente para os grupos mais vulneráveis e excluídos historicamente de nossa sociedade. A partir da Constituição Federal de 1988, encontramos possibilidades legais para a construção de uma sociedade mais inclusiva, humana e cidadã.

---

<sup>41</sup> As manifestações populares, no Brasil, tiveram designações diversas. Neste estudo adotamos a referência da publicação: INSTITUTO HUMANITAS.#VEMpraRUA. Outono Brasileiro? Leituras. São Leopoldo: Unisinos, 2013.

Arroyo (2013) vai nos chamar atenção para os *novos sujeitos* que adentram nossas escolas, afirma que são filhos dos movimentos sociais que, historicamente, lutam pela garantia de direitos, por uma educação pública de qualidade, por terra, por teto, por saúde, por transporte e segurança, lutam pelas mulheres, pelas crianças, pelos idosos, pelos homoafetivos, lutam pela defesa do meio ambiente e pela sustentabilidade, e lutam contra o preconceito, a exploração, a exclusão. São essas lutas travadas por coletivos dos mais diversos segmentos que nos propiciou ganhos legais para o cidadão brasileiro.

No que tange a tais direitos e à *educação integral*, faremos uma breve exposição dos marcos legais que visam garantir direitos aos cidadãos brasileiros a fim de buscar relacioná-los com a *educação integral*, visando constituir uma sociedade de novos sujeitos sociais, centrada no reconhecimento de uma cidadania sobre direitos.

Na Constituição Federal de 1988, tal discussão é apresentada de modo “subliminar” sendo “deduzida” a partir da conjugação de: i) a educação como primeiro dos dez direitos sociais (art.6); ii) “como direito capaz de conduzir ao ‘pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho’ (art. 205), (Menezes, 2009 p. 70). É nesse quadro hipotético que Menezes (2009) afirma o direito de todos ao que denomina de *educação integral* ou a uma educação portadora de diversas funções.

A partir da Constituição Federal produzimos outros dispositivos legais que possibilitam a construção de uma *educação integral* humanizadora e inclusiva, dentre elas podemos citar: O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069 de 13 julho de 1990 – que afirma no Capítulo V:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Dentro do espectro legal, podemos citar também, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996): no ensino fundamental, ela articula o artigo 2, especificamente quando este menciona o “pleno desenvolvimento do educando” - reiterando o

princípio defendido acima, presente na constituição federal – com os artigos 34, em seu parágrafo 2º, e 87, em seu 5º parágrafo. Ambos os artigos versam sobre a progressiva ampliação do tempo escolar, ficando este a critério dos estabelecimentos de ensino. Esta relação não específica como tal jornada será ampliada; no entanto, o artigo 3, em seus incisos X e XI, nos fornecem algumas pistas, respectivamente: “Valorização da experiência extraescolar”; “Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

Outro dispositivo legal que produzimos, trata-se da Lei Maria da Penha que visa coibir a violência contra a mulher – Lei 11.340 de 7 de agosto de 2006 – cujo artigo 1º segue na íntegra:

Art. 1º Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

A presente lei contribui, para além da superação da cultura de violência física, pensarmos sobre a condição da mulher no Brasil, ainda definida como inferiorizada e violentada, pois vivemos numa sociedade historicamente patriarcal e machista, colonizada por um conceito de mulher como mercadoria, através das propagandas, da sensualização e erotização do corpo da mulher, através da mercantilização do sexo, através da música de baixo nível que prevalece na indústria cultural, que vulgariza, inferioriza, sexualiza, erotiza a mulher, tudo isso expressa uma condição banalizada e vil sobre a mulher na sociedade (NUNES, 1987). A concepção de *Educação Integral* como Direito que nos inspira precisa considerar que o direito da Mulher é a base ontológica de se constituir sua identidade política e educacional.

Como já afirmado, vivemos em país historicamente escravocrata, visto que, ao receber a carta de alforria, o povo negro foi jogado às margens da sociedade: sem teto, sem escola, sem trabalho, sem direitos. Ainda hoje, a consequência dessa escravização é visível, e parcela de nossa sociedade ainda vive às margens e sofre preconceito de raça. Em 2003, foi apresentado na Câmara dos Deputados o projeto de Lei para tratar da igualdade racial. Após 7 anos de discussão e adaptação do texto, foi criado o Estatuto da Igualdade Racial – Lei 12.288 de 20 de julho de 2010 – que foi instituída depois de mais de um século de luta pela igualdade racial, segue trecho:

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos

étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Nossa sociedade elitista, cordial, meritocrática ainda não quebrou esse paradigma na produção de uma cultura de igualdade racial no Brasil. Tanto que, num passado recente, entrou em vigor a Lei das Cotas – Lei 12.711, 29 de agosto de 2012 – visando mudanças significativas na democratização do acesso ao ensino superior e na redução da desigualdade social no país. Mesmo polêmica, pois muitos grupos sociais questionavam a compreensão dessa política de reparação social, a lei avança com negros, indígenas e pardos circulando nos campos universitários, ação afirmativa com foco social, étnico e com um acento de revisão das causas históricas desses fenômenos atuais.

As lutas e movimentos sociais conquistaram também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – CNE/CP nº 2/2012, de 18 de junho de 2012 – a qual define que a educação para a cidadania compreende a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global. O atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latinoamericana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental.

Destacamos com maior ênfase a aprovação, em 2014, do Plano Nacional de Educação (PNE), que procura orientar as políticas de educação brasileiras para os próximos dez anos. Pela primeira vez na história tivemos uma lei educacional escrita por milhares de mãos poderíamos dizer, tal projeto de lei surgiu da sociedade civil organizada após conferências regionais, estaduais e nacional, sendo protocolado na Câmara dos Deputados, onde sofreu algumas modificações, porém, muito da vontade da sociedade civil foi mantida após a aprovação da lei.

Uma das metas do PNE aborda especificamente a questão da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. A meta 6 estipula que “A educação brasileira deve oferecer nos próximos 10 anos educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% de matrículas da Educação Básica”.

Constatamos no âmago dessa conjuntura que as lutas e conquistas legais configuram somente um passo para a transformação profunda das características estruturais da sociedade e da educação no Brasil. O enquadramento de direitos na esfera legal é uma etapa dessa luta. A segunda medida, decorrente dessa, consiste em buscar transformar os direitos legais, duramente

conquistados, em prática política real, lograr transformar os direitos proclamados em prática social (NUNES, 2013).

Somando ainda aos direitos conquistados, temos o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei 13.146 de 6 de julho de 2015 – destinado a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania. Após anos de lutas pela inclusão das pessoas com deficiência, hoje já temos essa garantia.

Por fim, na busca de reconhecer os direitos dos travestis e transexuais e reconhecer sua identidade, temos o Decreto 8.727, de 28 de abril de 2016 que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e da administração pública federal direta. Segue trecho inicial do decreto:

Art. 1º Este Decreto dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis ou transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

Parágrafo único. Para os fins deste Decreto, considera-se:

I - nome social - designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida; e

II - identidade de gênero - dimensão da identidade de uma pessoa que diz respeito à forma como se relaciona com as representações de masculinidade e feminilidade e como isso se traduz em sua prática social, sem guardar relação necessária com o sexo atribuído no nascimento.

O *conceito de gênero* está baseado em parâmetros científicos de produção de saberes sobre o mundo e busca identificar processos históricos e culturais que classificam as pessoas a partir de uma relação sobre o que é entendido como feminino e masculino. O século XX e essas décadas recentes do século XXI viram avançar o reconhecimento sobre a plenitude da condição humana em sua efetiva diversidade.

Todas essas conquistas se encontram sistematizadas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica Nacional de 2014. A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam na idade adequada para frequentar uma escola.

Diante dessa nova realidade e em busca de subsídios para a formulação de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de

Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área, tais discussões resultaram nas novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, que visam o planejamento curricular dos sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas.

É por isto que, além das Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas, quais sejam, a Educação Infantil, Fundamental e Média, também integram a obra as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, para a Educação Indígena, para a Comunidade Quilombola, para a Educação Especial, para a Educação de Jovens e Adultos, inclusive em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Acreditamos que tais conquistas jurídicas e algumas materializações institucionais, em curso, retiraram a questão da *Educação Integral* e da organização de uma *Escola de Tempo Integral* do círculo idealista de debates. São hoje propostas desafiadoras e necessidades sociais cada vez mais prementes. A inserção da Educação como Direito e do Direito à Educação, tal como se depreende desse ciclo de formação de novas diretrizes legais e da homologação de novos direitos civis, reconhecidos como conquistas das décadas de luta para a reconstituição do estado democrático de direito (1985-2016) apontam para a bandeira da *Educação Integral* como uma política estrutural para planejar a educação e uma escola para todos e todas, voltada para a formação e o desenvolvimento humano como direito, e para a cidadania, democrática e participativa como realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que empreendemos nos permitiu reconhecer que a concepção de *Educação Integral* é muito mais ampla do que supúnhamos no início da caminhada investigativa. O conceito de *Integral* ou de *Integralidade* exige de nossa parte uma nova visão de mundo e do agir humano. Trata-se de uma nova ontologia social, de uma premissa fundante de toda uma compreensão da história, da política, da cultura e da Educação e Escola. Entendemos por *integral* o que mais se aproxima do conceito materialista de *omnilateralidade*. A formação *omnilateral* do homem é o substrato de nosso conceito de *Educação Integral*. Assim, a *Educação Integral* não requer somente uma nova formação da escola ou uma inovadora reorganização curricular. Isto também, mas vai para além dessa circunstância. A *Educação Integral* é a formação para vida inteira, abrange todas as esferas e todos os dinamismos da formação humana.

A educação, no âmbito da sociedade capitalista reproduz uma formação baseada na unilateralidade, a qual se revela de diversas formas: de início, a partir da própria separação em classes sociais antagônicas, base segundo a qual se desenvolvem modos diferentes de apropriação e exploração do real; revela-se ainda por meio do desenvolvimento dos indivíduos em direções específicas; pela especialização da formação; pelo quase exclusivo desenvolvimento no plano intelectual ou no plano manual; pela internalização de valores burgueses relacionados à competitividade, ao individualismo, egoísmo, etc. Mas, acima de tudo, a unilateralidade burguesa se revela nas mais diversas formas de limitação decorrentes da submissão do conjunto da sociedade à dinâmica do funcionamento do capital. Em suma, essa formação tem por objetivo reproduzir o estado de coisas vigente nesta mesma sociedade. No entanto, cabe destacar que esse processo ocorre de forma contraditória tendo em vista que a apropriação de conhecimentos científicos no interior do modo de produção capitalista possibilita a intervenção revolucionária na realidade

Entendemos que não somos naturalmente seres prontos para produzir nossa hominização, não somos seres parciais, não somos seres acabados, entendemos também que somos inteiros, feixes de relações, plenos nas mais diversas dimensões. Por isso, somos contrários a essa lógica social que divide em classes a sociedade capitalista, modelo reproduzido na fragmentação da educação, que trata o currículo de modo a dividi-lo em grade curricular, como se cada disciplina tivesse um quadrado (cela) só dela e, mesmo após tantas experiências e teorias que apontam essa fragmentação como um dos problemas da educação, ficamos

somente nas experiências esporádicas de ações de governo e avaliamos que ainda não se consolidou políticas públicas de Estado rumo à modernização educacional no Brasil. Com isso, segue o ciclo de descontinuidade e de “contrarrevoluções” apresentadas por Franklin Oliveira e Jaqueline Moll. O que contribui para a manutenção dessa educação fragmentada, esfacelada, descontinuada.

Já na Paideia Clássica, a educação no sentido estrito, já se constitui numa educação dividida em disciplinas, o *trivium*, depois o *quadrivium*, a filosofia, a teologia... e assim, tem esse modelo reformulado e ao mesmo tempo reforçado no advento da Paideia moderna, segundo Capra (2004, p. 34), “Descartes baseou sua concepção da natureza na divisão fundamental de dois domínios independentes e separados – o da mente e o da matéria.”. Essa separação dualista influenciou os processos de aquisição, construção e disseminação do conhecimento, e a separação entre sujeito e objeto permaneceu como forte característica do desenvolvimento científico. Morin (1991, p.48) afirma que “[...] a ciência ocidental baseou-se sobre a eliminação positivista do sujeito a partir da ideia que os objetos, existindo independentemente do sujeito, podiam ser observados e explicados enquanto tais”.

Entendemos que a rede regular de ensino público brasileiro trata a educação, a formação, conhecimento de modo segmentado. A estruturação da educação básica brasileira, separada em séries/ano e componentes curriculares/currículo, divide e distancia os saberes científicos e “a crise, em nosso sistema de ensino, pode ser percebida na frustração dos alunos, na fraqueza dos estudantes, na ansiedade dos pais, na impotência dos mestres. A escola desperta pouco interesse pela ciência” (JAPIASSU, 1976, p. 52).

Dentre as tentativas para mudar a educação brasileira, vistas no decorrer desse estudo, nenhuma conseguiu quebrar estruturalmente essa lógica que fragmenta a educação, se analisarmos propostas como as dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, que apresenta a ideia de Pluralidade Cultural e Temas Transversais, seguimos com ideias que propunham a transdisciplinaridade, a ideia de multidisciplinaridade, de interdisciplinaridade, e por fim, aprovada recentemente, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, são propostas do capitalismo moderno, da pedagogia moderna recente que também não quebram o caráter disciplinar fragmentado. No limite da lógica da escola burguesa moderna, a escola conseguiu flexibilizar a disciplinarização, mas não a supera.

Silva (2012) afirma que a sociedade brasileira vive hoje uma mudança de paradigmas jurídicos, políticos e culturais. Após eclodir um amplo movimento social, na luta pela recuperação e conquista de direitos, nos fins do século passado e no início desse século, conclui-

se que tais demandas trouxeram consigo novas demandas, sustentadas sobre novos sujeitos sociais, de modo a buscar alterar radicalmente as bases de uma sociedade de privilégios, de tendências e matrizes autoritárias, patriarcais, racistas, sexistas, tal como desenvolveram-se tais premissas em nossa longa tradição cultural e política.

O empoderamento desses novos grupos sociais, motivados pelas conquistas de direitos basilares da condição humana, fez valer um conjunto considerável de dispositivos legais, assumidos e defendidos por vanguardas sociais e populares em nosso cenário recente, e que estão hoje constando em nossa conformação e ordem jurídica, um novo marco para a defesa da condição da Criança e Adolescentes, com o Estatuto da Criança e dos Adolescentes, um novo Estatuto para o cuidado dos Idosos, o Estatuto do Idoso, uma nova lei para prever e assistir a condição da Mulher, a lei Maria da Penha, um novo Código Ambiental, um novo código civil, o Estatuto da Igualdade Étnico-Racial, o novo Plano de Direitos Humanos no Brasil, a demarcação de terras indígenas e quilombolas, as políticas de reparação social e inclusão, tais como as cotas universitárias, o atendimento ao portador de necessidades especiais, as políticas públicas para a juventude, entre tantas outras bandeiras e causas emergentes.

Num Brasil organizado sob a égide excludente, a conquista dos novos direitos sociais nos trouxe a esperança de caminharmos a passos largos rumo a construção de uma política pública de *educação integral*. Agora, pós-golpe 2016, entendemos que, como um movimento contrarrevolucionário, retrocedemos nessa luta, trata-se, novamente, de retomar a luta pela superação das tendências autoritárias e conservadoras nas políticas públicas educacionais brasileiras.

Em nosso entendimento, precisamos construir relações mais humanizadoras, que valorizem o ser como sujeitos integrais em todas as dimensões e plenos de direito, dependem de uma nova concepção de educação e sociedade, onde a construção de conhecimento acontece em um processo orgânico e dialético pautado na coletividade, porém respeitando as diferenças e individualidades, só assim a escola contribuiria efetivamente para a formação integral do sujeito.

Sabemos que isso depende da compreensão por parte dos sujeitos envolvidos no processo de construção de outra forma de educar, tendo clareza da necessidade da mudança, e da apropriação deste ideário educacional e político. Compreensão que pode ser alcançada com a superação da concepção de educação voltada para a técnica, conteudista, fragmentada, que alimenta a dualidade corpo e mente. Uma educação plena depende da tomada de consciência de que as dimensões do trabalho e educação podem, juntas, possibilitar uma formação

omnilateral do ser humano, compreendendo por meio disso que somos seres que estão em constante aprendizagem, em constante mudança.

A partir do conceito de omnilateralidade, acreditamos que a *educação integral* pode devolver ao homem a possibilidade de revolucionar sua postura e o seu pensamento diante do sistema, podendo, desse modo, modificar o quadro de desigualdades inerentes à sociedade capitalista. Se a educação não realiza a revolução, é impossível pensar a revolução sem ela. Nas palavras de Bordin (2010, p.125):

O primeiro passo para garantir uma mudança social e evitar o retorno ao momento histórico anterior é fazer com que todo o povo esteja bem preparado intelectualmente, com uma cultura por ele formada, seja consciente dos percalços que virão e tenha sabedoria e entendimento para posicionar-se nessa nova maneira de conceber o mundo.

Diante do atual momento histórico de retrocesso que vivenciamos no Brasil, a mudança política sociocultural de que precisamos, a que se refere o autor, só pode ser conquistada em uma sociedade onde a educação é um ato de *revolução intelectual* promovida de forma plena para todos, devolvendo ao povo a liberdade de pensamento, ao mesmo tempo em que lhe auxilia na organização da sua cultura, conferindo-lhe a possibilidade de criar e construir a sua própria história.

Nessa compreensão de que somos sujeitos integrais, nos leva a indagar sobre as iniciativas de *educação integral*, em tempo integral, perpassadas pelo discurso do sujeito completo e do educar omnilateralmente e que, justificam na ampliação da jornada escolar, a necessidade de diversificação dos conteúdos, novos tempos e novos territórios para um educar que abranja todas as dimensões dos sujeitos.

Assim como a *Educação Integral*, a *Educação em Tempo Integral* é igualmente uma bandeira e um horizonte. As escolas modernas de países como França e Inglaterra já nasceram, no século XIX, de *tempo integral*, isto é, foram concebidas para serem desenvolvidas em jornadas diárias muito maiores do que quatro horas ou em dois turnos estritos ou superpostos, manhã ou tarde. As escolas modernas sempre estiveram próximas aos ideais de organização do trabalho educativo por jornadas amplas, de cobertura da jornada do dia

No entanto, pelas considerações históricas e políticas que realizamos, pudemos entender que as sociedades escravocratas da Antiguidade, as escolas de formação feudal da Idade Média e mesmo os colégios proselitistas jesuítas no Brasil igualmente podem ser reconhecidos como espaços de *educação em tempo integral*, ou até mesmo, com alguma liberdade hermenêutica,

como *escolas de educação integral*, somente se forem consideradas as coordenadas de *integralidade* nos limites da epistemologia burguesa moderna.

As experiências de escolas de tempo integral no Brasil, as ampliações de jornadas, feitas e sonhadas em frestas e conjunturas de um sistema excludente e elitizado, guardam muitos pontos avançados e apresentam destacadas características e inovadoras instâncias propositivas. Mas, ainda assim, são experiências parciais, pontuais, sem a qualidade política que permite reconhecê-las como experiências indutoras de políticas democráticas e populares. Estiveram nos limites do pensamento reformista, padecem de proposições idealistas e pontuais, ainda que conservem e guardem apologias apaixonantes de ideais educativos e expressem originais propostas de reorganização do espaço pedagógico escolar.

Nossa esperança encontra-se na dialética da vida política. As transformações que se operam na vida política do Brasil, desde a reconquista do estado de direito pela Constituição Federal de 1988, com as consequentes reordenações dos direitos civis e a emergência de novos sujeitos sociais no país, sobretudo pelo seu protagonismo nas últimas duas décadas, colocaria a *Educação Integral* e a *Educação em Tempo Integral* no corolário dos direitos a serem garantidos a todas as crianças, aos jovens e a todas as pessoas.

Uma escola acolhedora e humanista, com professores e gestores qualificados e respeitados por condições de trabalho dignas, uma segura orientação curricular e pedagógica, uma prática de autonomia e de sustentabilidade, entre outras bandeiras, haveria de nuclear uma escola e uma *educação integral* para a humanização, para a cidadania, para a inclusão e para a plena vivência da diversidade humana.

A *educação como direito* e a proposição do *Direito à Educação*, destacadas propostas como a geração da qualidade social da Educação e da Escola, o direito a estar na escola (universalizar o acesso) e o direito de aprender na escola (geração da qualidade social da permanência) são dois pilares desse projeto político.

Entendemos que, nas lutas políticas que serão travadas no cenário do agir coletivo, nessas décadas emergentes, serão decisivas as palavras e os projetos para o encaminhamento dessas coordenadas políticas. A produção de *uma política de educação integral*, que parta das categorias filosóficas e políticas dessa concepção vibrante de totalidade, acrescida de uma racional e equilibrada proposição de jornadas escolares planejadas e sincronizadas entre si, serão caminhos criativos para uma *educação integral* de humanização e de cidadania plena para todos os brasileiros e as brasileiras.

A questão da hegemonia, tão bem colocada por GRAMSCI (1968), ainda se mostra como um desafio, nessa conjuntura de opacidade e de refluxo político em que vivemos. Por um lado, as conquistas do Plano Nacional de Direitos Humanos, os Estatutos da Criança e do Adolescente, os estatutos dos Idosos e da Juventude, o reconhecimento da diversidade de orientação sexual, a dignidade de toda escolha de orientação sexual, o Estatuto do Meio Ambiente, a Lei Brasileira de Inclusão, a Lei Maria da Penha, o Estatuto da Igualdade Étnico-Racial, o reconhecimento dos direitos dos indígenas, dos afro-brasileiros e todos os afrodescendentes, entre outras tantas bandeiras e possibilidades, apontam para a potencialidade de engendrar um novo conceito de *integralidade*, agora afeito à totalidade humana, e de se traduzir num projeto de educação política e de política educacional.

Essa é nossa esperança, nossa busca constante, nosso horizonte.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N.; A. VISALBERGHI. **História da pedagogia**. Tradução de Glicínia Quartin. Lisboa: Livros Horizonte, 1981. v. 1.
- AGOSTINHO. **Confissões**. Trad. J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- AGUIAR, Letícia Carneiro. **Política educacional e a criação do curso de Pedagogia em Santa Catarina**. Palhoça: Editora da Unisul, 2008.
- AIRES, L. **O sentido da formação pliniana**. In: ENCICLOPÉDIA do Integralismo. p. 78. Rio de Janeiro: Clássica Brasileira, 1959. v. IX.
- ALBUQUERQUE, Plícia Mara N.F.; Leite, Ivonaldo N. **Reformulação do Programa Mais Educação: o novo para mais ou para menos?** In Anais VI SETEPE. V.1, 2016. Disponível em < <http://editorarealize.com.br/revistas/setepe/resumo.php?idtrabalho=206>>. Acesso em 18 de jan. 2018.
- AMARAL, M. N. C. P. **Dewey: Filosofia e experiência democrática**. São Paulo, Perspectiva/EDUSP,1990.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia – Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARENDT, Hannah. **A condição Humana**; 8 Ed- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- ARETCHE, M. T. **Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas**. In: **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, M. G. **Reinventar a política: reinventar o sistema de educação**. Educação & Sociedade, n. 124, 2013.
- ARROYO, M. **O Direito ao Tempo de Escola**. UFMG. Caderno de Pesquisa, São Paulo (65): 3-10, maio, 1988.

ARROYO, M. **Pedagogias do movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais?** Currículo sem fronteiras, v.3, n° 1, p. 28-49, jan/jun, 2003. ARROYO, M. G. (Org.). Da escola carente à escola possível. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ASSIS, R. M. **A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012. Disponível em <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewF/171/89>> Acesso em 12 fev. 2018.

AZEVEDO, J. L. **A Educação como Política Pública.** São Paulo: Editora Antunes Associados, 1997. v. 56.

BAKUNIN, Mikhail. **O socialismo libertário.** São Paulo: Global, 1979.

BARREIRA, L. C.). **Escola e formação da mentalidade do desenvolvimento no discurso político-pedagógico de Anísio Teixeira.** In M. L. B Smolka & M. C. Menezes (Orgs), Anísio Teixeira: Provocações em educação (pp. 23-35). Campinas: Autores Associados, 2000.

BÍBLIA. Português. Tradução ecumênica. Trad. Grupo Ecumênico do Brasil. São Paulo: Loyola, 1994.

BORDIN, J. H. **Educação reversa.** Pelotas, RGS: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa.** São Paulo: Ed. Da Universidade Estadual Paulista, 1996.(Encyclopaedia).

BRASIL. **Anuário brasileiro da educação básica.** Todos Pela Educação. São Paulo: Moderna, 2014.

BRASIL. **Constituição (1934). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1934.

BRASIL. **Constituição 1937. Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: 1937.

BRASIL. **Constituição Federal de 18 de setembro de 1946.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao\\_federal.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao_federal.htm)>. Poder Executivo, Brasília, DF. Acesso em 12 jul. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 27 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em 20 abr. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.247**, de 19 de abril de 1879. Reforma Leôncio de Carvalho (1879). Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em 10 jan. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Criação nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em < [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)> Acesso em 11 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 8.727**, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8727.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8727.htm)>. Acesso em 11 maio 2017.

BRASIL. **Decreto nº 19.402**, de 14 de novembro de 1930. Criação de uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 11 maio 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm)>. Acesso em 18 jun. 2014.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069. Brasília, 1990.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Lei nº 12.228. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei nº 4.024** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lex: Legislação Federal, 1961.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014. Plano Nacional de Educação (PNE)** 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146. Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei N.º11.340. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Resolução nº 2/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 20, 31 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CP. **Parecer nº 11/2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio**. Brasília, 2009. Disponível em <

[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer\\_11\\_30062009.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer_11_30062009.pdf)>. Acesso em 15 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei no 9.394. Brasília, 1996. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Lei nº 5.692. Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, de 9 jul. 2010, Seção 1, p.10. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 10 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação básica**. Brasília: Inep, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Mais Educação: passo a passo**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação, Educação Integral** — texto referência para o debate nacional. Brasília: 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf)>. Acesso em mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral**. Brasília: 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de avaliação econômica e estudos qualitativos. O Programa Mais Educação/ Fundação Itaú social**. São Paulo. 2015. Disponível em <[www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/relatMais\\_Educacao](http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/relatMais_Educacao)>. Acesso em maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada; como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem**. Brasília, 2013a. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira** - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo. Brasília, 2013b. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, 2013c. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, 2013d. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo Mais Educação: Documento Orientador**. Versão I. Brasília, Out/2016. Disponível em <[www.portal.mec.gov.br/programa-novo-mais-educacao](http://www.portal.mec.gov.br/programa-novo-mais-educacao)>. Acesso em out. 2017.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, H. de. **Qohélet = O-que-sabe: Eclesiastes: poema sapencial**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

CAPRA, F. **A Teia da Vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

CARLINI, Herb. A construção dos centros integrados em Americana e Santa Bárbara D'Oeste (SP). In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CARVALHO, M. C. B. **O lugar da educação integral na política social**. Cenpec, São Paulo, n.02, p. 7-11, 2006.

CARVALHO, M.M.C. de. **A escola e a República e outros ensaios**, Bragança Paulista; EDUSP, p. 11, 2003.

CAVALIERE, A. M. **A educação integral na obra de Anísio Teixeira**. In: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 6, 2004, Rio de Janeiro. [Anais]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

CAVALIERE, A. M. **Educação escolar e atenção integral à criança e ao Adolescente**. In: Subsídios para uma proposta de atenção integral à criança em sua dimensão pedagógica. Cadernos de Educação Básica. Série Institucional, nº 3. p. 9-26. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1994.

CAVALIERE, A. M. Educação integral como “políticas especial” na educação brasileira. In: COELHO, L. M. C. **Educação integral: história, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

CAVALIERE, A.M. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002a; Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em 4 ago. 2017.

CAVALIERE, A. M. **Entre o pioneirismo e o impasse: A reforma paulista de 1920**. Educação e Pesquisa, 29, 27- 44, 2003.

CAVALIERE, A. M. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51–63, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51–63, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M. **Escolas de tempo integral: Uma ideia forte, uma experiência frágil**. In: A. M. Cavaliere & L. M. C. Coelho (Orgs), Educação brasileira em tempo integral (pp. 93-111). Petrópolis: Vozes, 2002b.

CAVALIERE, A. M. **Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil**. In: Ana Maria Villela Cavaliere; Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis - RJ: Vozes, p. 93-111, 2002.

CAVALIERE, A. M. **Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo**. Teia, v. 3, n. 6, jun./dez. 2002.

CAVALIERE, A. M. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. In Educação e Sociedade, v. 28, n. 100. Especial, p. 1015-35, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. **A escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia (Ribeirão Preto), Ago. 2010, vol.20, no.46, p.249-259.

CAVALIERE.; GABRIEL, C. T. Educação integral e currículo integrado – Quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil** – direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

CHAGAS. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa (org). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP ET Alíi: Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009.

COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa, CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, M. I. M. **Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral**. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, M. I. M.; COSTA, A. E. B. (Orgs.). **A educação e a formação humana – Tensões e desafios na contemporaneidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COELHO, M. I. M.; PORTILHO, D. B. **Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas**. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). Educação integral em tempo integral – estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**, VII edição, pág.226, 2008.

COULANGES, F. **A cidade antiga – estudos sobre o culto, o direito e as instituições da Grécia e de Roma**. Tradução de Edson Bini. Bauru: Edipro, 1998.

De Educação Integral. In *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 65, p.218-227, out. 2015.

DELORS, J. et. al. **Educação um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DOURADO, L. F. et al. **Políticas públicas e educação básica**. Dourado, Luís Fernandes, Vítor Henrique Paro (org.). São Paulo, Xamã, 2001.

ÉBOLI, T. **Uma experiência de educação integral** – Centro Educacional Carneiro Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1983.

ÉBOLI, Therezinha. **Uma Experiência de Educação Integral**. Fundação Getulio Vargas, Instituto Nacional do Livro, Rio de Janeiro, 1971.

FARHAT, E. **Educação, a nova ideologia**. 3. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

FERRARI, Márcio. **Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência**. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia>>. Acesso em 4 dez. 2017.

FERREIRA, C.M.P. dos S. **Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** Londrina: UEL, 2007.

FERREIRA, Jaime Ricardo; ARAÚJO, Seila Maria Vieira de Araújo. Ampliação de tempos e oportunidades no contexto escolar da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (GO). In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 345-358.

FERRETI, J.C; VIANNA, C.P.; SOUZA, D.T. Escola Pública em Tempo Integral: O PROFIC na rede Estadual de São Paulo. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.76, p.5-17, fevereiro. 1991.

FINLEY, M.I. (org.). **O legado da Grécia: uma nova avaliação**. Trad. Yvette Vieira Pinto de Almeida. Brasília: Editora UnB, 1998.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2.ed. São Paulo; Cortez, 1995a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 23ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. **O indivíduo em formação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da Nossa Época, vol.30).

FREITAS, Cezar Ricardo de; GALTER, Maria Inalva. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX. **Educere – Revista de Educação**. Vol. 2, nº 3, jan/jun., p. 123-138, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação omnilateral**. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs) Dicionário da educação do campo. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs) Dicionário da educação do campo. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo. Autores Associados. 1989.

GABRIEL, Carmen Teresa e CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado – quando dois conceitos se articulam em um programa. In MOLL, Jacqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8.ed. São Paulo, Ática, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, S. **Pedagogia do risco: Experiências anarquistas em educação**. São Paulo: Papirus, 1995.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, Vozes, 2002.

GAMBOA, S. S.(Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GANDINI, R. C. **Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GERIBELLO, Wanda Pompeu. **Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra**. Ed. Atlas, São Paulo, 1977.

GHIRALDELLI JR. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2007.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GILES, T. R. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GILES, T. R. **Filosofia da educação**. São Paulo: EPU, 1983.

GIOLO, J. Educação de tempo integral – Resgatando elementos históricos e conceituais para debate. In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIORDANI, M. C. **História da Grécia**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GIORDANI, M. C. **História de Roma – antiguidade clássica II**. ed. 11, Petrópolis: Vozes, 1991.

GOULART DA SILVA, Maria Antonia. Diretrizes Conceituais e Metodológicas do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu (RJ). In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 380-412.

GOUVEIA NETO, Hermano. **Educador Singular**. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1973.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 2: os intelectuais, princípio educativo, jornalismo. 6ª.ed. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 2011.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, A. **Cartas do Cárcere**. Volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2005. 478p.

GRAMSCI, A. **Cartas do Cárcere**. Volume II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2005. 494p. GROSS, Renato. Paideia as múltiplas faces da utopia em pedagogia. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

GROSS, Renato. **Paideia as múltiplas faces da utopia em pedagogia**. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

GUARÁ, I. M. F. R. “É imprescindível educar integralmente”. In: **Educação integral**. Cadernos Cenpec, São Paulo, no 2, p. 15-24, segundo semestre de 2006.

GUARÁ, I. M. F. R. **Pensamento Pós-Metafísico: estudos filosóficos**. 2. ed. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

GUARÁ, Isa Maria F. R. **Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola**. Em Aberto, Brasília, n. 80, p. 65–81, 2009.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 82-93.

HOMERO. **Odisséia**. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1994.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Disponível em < <http://www.paulofreire.org/>>. Acesso em 4 dez. 2017.

JAERGER, W. **Paideia – a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JARDÉ, A. **A Grécia Antiga e a Vida Grega**. Tradução de Gilda Maria Reale Starzynski. 1. Reimp. São Paulo: E.P.U., 1977.

LACERDA, Maria do Pilar. Apresentação. In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 17-18.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. **Estud. av.**, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 55-65, Ago. 1997. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010340141997000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141997000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 11 fev. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141997000200005>.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. Tomo I. Tradução de Luiz Aarecido Caruso. Mestre Jou: São Paulo, 1982.

LEVEL, Gaston. **A pedagogia de Bakunin**, publicado originalmente na *Revista Libertaria Reconstruir*, número 100, janeiro-fevereiro de 1976. Buenos Aires, Argentina: 1976, e traduzido para o português pelo Grupo de Estudos Anarquistas do Piauí.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1986. 149p.

LIMA Hermes. **Um paradigma contemporâneo para a educação integral**. Revista Pátio. Ano XIII n° 51. p. 13 – 15. São Paulo: Artmed, 2009.

LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira: estadista da educação**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

LIMA, Hermes. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LIMA, Hermes. **Série Mais Educação, Educação Integral**. Organizadora Jaqueline Moll, Texto referência para o Debate Nacional. Brasília, 2009.

LOPES, Eliane M. T. **Origens da Educação Pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII**, São Paulo: Edições Loyola, 1981.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A pedagogia de Rui Barbosa**. Organização de Ruy Lourenço Filho. 4. ed. ver. e ampl. Brasília: INEP/MEC, 2001.

LOURENÇO, Filho, Manel Bergström. In: LUZURIAGA, Lorenzo. **Dicionário de Pedagogia**. Buenos Aires: Losada, 1960.

LUZURIAGA, Lorenzo. **Histórias da Educação e da Pedagogia**. São Paulo, 188 Ed., Companhia Editora Nacional, 1990, p. 285.

MANACORDA, M. A. **História da educação da Antiguidade aos nossos dias**. 8. ed. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2000.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n. especial, p.188–204, ISSN: 1676-2584, ago. 2006.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARROU, H. I. **História da educação na antiguidade**. Tradução de Mário Leônidas Casanova. São Paulo: EPU, 1990.

MAURÍCIO, Lucia Veloso. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral**. In MAURÍCIO, Lucia Velloso (org): *Em aberto: educação integral em tempo integral*. v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

MENDONÇA, A.P.C. **Apresentação do livro: educação no Brasil**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1999.

MENEZES, Janaina Specth. Educação integral & tempo integral na educação básica. In COELHO, Ligia Martha C. C. (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP&A. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Marx: A Teoria da Alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MOLL, J. (Org.) **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, Ministério da Educação, 2009. Série Mais educação.

MOLL, J. **Ciclos na Escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

MOLL, J. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia de cidade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOLL, J. **Ciclos na Escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

MOLL, J. **Um paradigma contemporâneo para a educação integral**. Revista Pátio. Ano XIII n° 51. p. 13 – 15. São Paulo: Artmed, 2009.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. Carta da Prof<sup>a</sup> Jaqueline Moll para o **III Fórum de Educação Integral de Pernambuco**, 2015. Disponível em <<http://comitedintegral-saopaulo.blogspot.com.br/2015/11/carta-da-profa-jaqueline-moll-para-o.html>>. Acesso em jan. 2018.

MONARCHA, C. (Org.). Anísio Teixeira: a obra de uma vida. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MONLEVADE, João Antonio Cabral. **Como financiar a educação em jornada integral**. In: LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. **Educação Integral em jornada ampliada: universalidade e obrigatoriedade**. Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul/dez. 2012.

MONROE, P. **História da educação**. 19. ed. Tradução de Idel Becker. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988. Atualidades Pedagógicas

MONTEIRO, Ana Maria. **Ciep - escola de formação de professores**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-50, 2009.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MOSSÉ, C. **Dicionário da civilização grega**. Tradução de Carlos Ramallete com a colaboração de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MOURA, R. M. de. **Uma leitura histórico-contextual da escola de tempo integral**. Piracicaba: Unimep, [s.n.], 2014. 102 f.

MOURA, R. M. **Teoria crítica e educação: considerações**. In: 9<sup>a</sup> Mostra Acadêmica, 2011, Piracicaba. Anais do 9<sup>o</sup> Congresso de Pós-graduação. Piracicaba: UNIMEP, 2011. p. 1 - 4.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira República**. In: FAUSTO, B. (Org.). História geral da civilização brasileira: III. O Brasil republicano. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo: E.P.U./MEC, 1974.

NOLASCO-SILVA, L; FARIA,L.; Educação Integral e ampliação do tempo escolar diário na cidade do Rio de Janeiro: aproximações e diferenças entre e o projeto ciep e o programa nas escolas do amanhã. In **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 7. N. p.,2013, Cuiabá, MT. Disponível em <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/EDUCACAO%20INTEGRAL%20E%20AMPLIACAO%20DO%20TEMPO%20ESCOLAR.pdf>>. Acesso em 27 nov. 2017.

NOSELLA, P. Trabalho e educação. In: Frigotto, G. (Org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação trabalhador**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortes, 2004.

NOSELLA, Paolo. **A Modernização da Produção e da Escola no Brasil: O Estigma da Relação Escravocrata**. In: Revista da Faculdade de Educação PUCCAMP. Campinas V. 1, n. 1, p. 22-33. Agosto, 1996.

NUNES, C. **Aprendendo Filosofia**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1987a. (Coleção Educar Aprendendo – Série Educando).

NUNES, C. **Desvendando a Sexualidade**. 5.ed. Campinas: Papirus, 1987b.

NUNES, C. Educação, Pedagogia e Sociedade: matrizes políticas e estigmas culturais da instituição escolar no Brasil. In: ROMÃO, Lucília M. S. (Org.). **Leitura, História e Educação: um diálogo possível**. Ribeirão Preto, SP: Alfabeta Editora, 2006.

NUNES, C. A Paidéia cristã. In: **Educar para a emancipação**. Florianópolis: Sophos, 2003. P. 79-82.

NUNES, C. **Ide, Ensinai a Todos: 500 anos da pedagogia Luterana (1517-2017)**. Porto Alegre: Concórdia, 2017.

NUNES. Educação, Docência e Memória: dessa(fios) de professores/Eliana Sampaio Romão, César Nunes, José Ricardo Carvalho (Org.), **A educação brasileira, as novas diretrizes curriculares e a formação dos professores**. Eliane Francisco dos Santos. [et al.]... Campinas, SP: Librum Editora, 2013.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: A poesia da ação**. Bragança Paulista: EDUSP, 2000a.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: uma vocação pública a serviço da educação do país. In: **Educação e filosofia**. v. 14, n. 27/28, jan/jun/jul/dez, 2000b. P.11-47.

OLIVEIRA, F. **Origens e Estigmas da Cultura Brasileira**. Cadernos de Cultura, SP: 1984.

PAIVA, F.S. **Ensino técnico: uma breve história**. Revista Húmus - ISSN: 2236-4358 Mai/Jun/Jul/Ago. 2013. Nº 8.

PARO, V. H. **Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1988b.

PARO, V. H. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder – crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, V. H. **Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade**. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). Educação integral em tempo integral – estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2007.

PARO, V.H. et al. **A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio, 1988a.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como Exercício do Poder: Crítica ao senso comum em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Significado da escola na sociedade contemporânea e seu papel na formação do sujeito**. Cortez.editora.com.br. Disponível em <[http://www.cortezeditora.com.br/artigo\\_vitor\\_paro.php](http://www.cortezeditora.com.br/artigo_vitor_paro.php)>. Acesso em 22 ago. 2017.

PENNA, Belisário. **A mulher, a família, o lar e a escola**. In Plínio Salgado, Enciclopédia do integralismo, S/data, volume IX, p. 52.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. da F. Escola parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: **VI CONGRESSO LUSO BRASILEIROS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino da História da Educação**. Uberlândia, 2006.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REVISTA CARTA EDUCAÇÃO, 2015. Cieps completam 30 anos. Disponível em <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/criados-por-darcy-ribeiro-cieps-completam-30-anos/>>. Acesso em 18 jan. 2018.

REVISTA NOVA ESCOLA, 2017. O que muda no novo Mais Educação? Disponível em <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1724/o-que-muda-no-novo-mais-educacao>>. Acesso jan 2018.

RIBEIRO, D. **Carta a Anísio Teixeira**. S.l., 11 nov. 1964. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira -ATc 62.04.24/3.

RIBEIRO, D. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

RIBEIRO, D. **O livro dos Cieps**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RITTER, Joachim; GRÜNDER, Karlfried. **Historisches Wörterbuch der Philosophie: unter Mitwirkung von mehr als 1200 Fachgelehrten**. Basel: Schwabe & Co.AG, s.d., col.35-40.(vol.7-P-Q).

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; MELO, Clarice Nascimento de. **A Educação Jesuítica no Brasil Colônia**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 61, p. 379-389, mar2015 – ISSN: 1676-2584.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; SILVA, José Carlos. **A Educação Jesuítica no Brasil Colonial**. GT 11 Historia Memória, Educação. Artigo apresentado, em 2004, no III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, GT 11 - História, Memória, Educação. Disponível em <<http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/2015>>. Acesso em dez. 2016.

SAVIANI, D. **Educação: Do Senso Comum a Consciência Filosófica**. São Paulo, Cortez, 1986.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, D. et. al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas; Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 2007b.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 28, n.76, p. 291-312, Dez. 2008. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>>. Acesso em 11 mar. 2018.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n.100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SAVIANI, D. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, Maria Cristiani G. **Os Pressupostos Filosóficos Da Educação Cooperativista No Estado De São Paulo (1989 – 2011): Matrizes Pedagógicas e contradições institucionais e políticas**. Dissertação Mestrado. Faculdade Educação Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, 2012.

SILVA, P. A.D. da. **Omnilateralidade e as Concepções Burguesas de Educação Integral**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 65, p.218-227, out2015 – ISSN: 1676-2584 218. Disponível em

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642706>>. Acesso em 16 jan. 2018.

SOUZA, Danilo de Melo. A Experiência em Palmas (TO) In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 359-367.

SOUZA, M. Z. M.; BONATO, N.M.C. O ensino integral no asilo de meninos desvalidos (1876–1894). In: COELHO, L.M.C.C. (Org.). **Educação integral em tempo integral – estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

SPERANDIO, Adriana; CASTRO, Janine Matta Pereira de. Mais tempo na Escola: desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade escolar da rede estadual de ensino do Espírito Santo (ES) In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 319-335.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996. (Original publicado em 1968).

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994. (Original publicado em 1957).

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1997. (Original publicado em 1936).

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. 263p.

TEIXEIRA, A. **Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para a discussão do financiamento dos sistemas públicos de educação**. Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, n. 194, v. 80, p. 102 – 112. 1999.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**, Rio de Janeiro. Ed. UFRJ, 1996.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**, Rio de Janeiro, Ed, UFRJ, 1999.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, A. **A Escola Parque da Bahia**. Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, n. 106, v. 47, p. 246-253, 1967.

TEIXEIRA, A. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 31 (73): 78:84, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, A. **Plano de Construções Escolares de Brasília**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 35 (81): 195:199, jan./mar. 1961.

TEIXEIRA, Anísio. Disponível em <<http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/delivro.htm>>. Acesso em 4 dez. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 6.ed. comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **A Escola brasileira e a estabilidade social**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 38 (67): 3-29, jul./set. 1957.

TENÓRIO, A. F.; SCHELBAUER, A. R. **A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira**. Disponível em <  
[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT1%20PDF/A%20DEFESA%20PELA%20EDUCA%C7%C3O%20INTEGRAL%20NA%20OBRA%20DE%20AN%C3%89CIO.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/A%20DEFESA%20PELA%20EDUCA%C7%C3O%20INTEGRAL%20NA%20OBRA%20DE%20AN%C3%89CIO.pdf)>. Acesso em 10 set. 2014.

TONET, I. **Educação e formação humana**. Ideação, Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9, p. 9–21, 2006.

TOYNBEE, A. J. **Helenismo – História de uma civilização**. Tradução de Waltensir Dutra. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

TOYNBEE, A. J. **Um Estudo de História**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

ZUCCHETTI, D. T.; MOURA, E. P. G. de. **Educação integral. Uma questão de direitos humanos?** Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 257-276, mar. 2017. Disponível em <  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-0362017000100257&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-0362017000100257&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 16 jan.2018.