

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROMILSO MIZAEEL DE MOURA

**UMA LEITURA HISTÓRICO-CONTEXTUAL DA ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL**

**PIRACICABA-SP
2014**

ROMILSO MIZAEAL DE MOURA

**UMA LEITURA HISTÓRICO-CONTEXTUAL DA ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL**

Tese apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
UNIMEP como exigência parcial para obtenção
do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cesar Romero A. Vieira

**PIRACICABA-SP
2014**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Luciene Cristina Correa Ferreira CRB-8/ 8235

Moura, Romilso Mizael de.

M929u Uma leitura histórico-contextual da escola de tempo integral. /Romilso Mizael de Moura. – Piracicaba, SP: [s.n.], 2014.
102 f.; il.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba. 2014.

Orientador: Dr. Cesar Romero Amaral Vieira.

Inclui Bibliografia

1. Escola. 2.Educação. 3. Educação Integral. 4. Escola de Tempo Integral. I. Vieira, Cesar Romero Amaral. II. Universidade Metodista de Piracicaba. III. Título.

CDU 37

ROMILSO MIZAEAL DE MOURA

**UMA LEITURA HISTÓRICO-CONTEXTUAL DA ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em de 29 de agosto de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Cesar Romero A. Vieira – Orientador – UNIMEP

Prof^a Dr^a Anna Maria L. Padilha – UNIMEP

Prof. Dr. Josué Adam Lazier – UNIMEP

Prof. Dr. Luiz Cândido Martins – UFGD

Prof. Dr. Wagner Montanhini – FIC – Rio Claro

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Cesar Romero A. Vieira pela paciência e sensibilidade quando da orientação deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – PPGE – UNIMEP.

Em especial, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

À Banca de Qualificação pelas contribuições pertinentes ao direcionamento e continuidade deste estudo.

À Banca de Defesa pela acolhida e pelas orientações.

Aos meus confrades pelo apoio e o incentivo.

A todas as pessoas que partilharam da minha caminhada.

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica realizada com o objetivo de contribuir com questões relacionadas à educação brasileira, principalmente, no atual momento em que se discute essa temática. Ao se buscar alternativas, evidencia-se a possibilidade de adoção da escola de jornada ampliada na qual a educação se estrutura na perspectiva da integralidade. Nesse contexto, observa-se que a situação educacional é caótica e as soluções que tem sido implantadas são apenas paliativas quase sempre sob o signo do modismo. Embora a tendência mais aceita e defendida seja a questão da integralidade, ainda não há um consenso em relação ao entendimento dessa modalidade. Verifica-se, também, a inexistência de uma tradição consolidada, o que tem resultado em ações marcadas, principalmente, pela superficialidade. Dessa forma, a hipótese aventada é de que a integralidade na educação talvez seja a principal alternativa que se apresenta, porém, em se tratando de uma sociedade regida pelo capital, questiona-se se a educação a ser oferecida conseguirá transcender aos interesses e ditames do sistema. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (i) oferecer subsídios de base histórico-teórico-conceitual em relação à educação integral; (ii) diferenciar escola de tempo integral e educação integral, a partir de elementos que contribuam para as discussões atuais sobre a implantação da integralidade na educação no Brasil. O trabalho está organizado em dois momentos. No primeiro, por meio de uma retrospectiva histórica da história da educação ocidental, procurou evidenciar a existência de elementos referentes à integralidade. De acordo com os limites deste estudo, procedeu-se a um corte histórico, partindo da gênese na Grécia Antiga e estendendo até o início da modernidade com a educação concebida pelo humanismo renascentista. No segundo momento, focalizou-se a realidade brasileira, retratando experiências passadas, realizando uma leitura do contexto atual, subsidiada por documentos da legislação que regula a política governamental no que se refere ao processo em curso. Sem a intenção de esgotar a temática, buscou-se, por outra perspectiva, trazer elementos, os quais possam contribuir para as discussões e o consequente amadurecimento de um projeto de suma importância para a sociedade brasileira.

Palavras-chave: Escola. Educação. Educação integral. Escola de tempo integral.

ABSTRACT

This work is the result of a bibliography search that aims to contribute to issues related to Brazilian education, especially at the present time that the topic is being discussed. When seek alternatives, the possibility of adopting the extended school day highlights, in which education is structured in terms of integrality. In this context, it is observed that the educational situation is chaotic and the solutions that have been established are only palliative, often under the sign of fad. Although the trend that is more accepted and defended is the question of integrity, there is still no consensus on the understanding of this modality. Also, it turns out that there is no established tradition, which has resulted in actions marked mainly by superficiality. Thus, the hypothesis is that integral education is perhaps the main alternative that presents in the case of a capitalist society, however, wonders if the education offered will be able to transcend the interests and dictates of system. Therefore, the following specific objectives were established: (i) offer subsidies with historical-theoretical-conceptual base relating integral education; (ii) differentiate full-time school and integral education, from elements that contribute to the current discussions on the deployment of integral education in Brazil. The work is organized in two stages. In the first phase, through a historical retrospective of the western education history, sought to show the existence of elements referring to integrality. According to the limits of this study, we proceeded to a historic cut, starting from the genesis in Ancient Greece and extending until the beginning of modernity with education conceived by renaissance humanism. In the second stage, focused on the Brazilian reality, by portraying past experiences, was made a reading of the current context, subsidized by legislation documents that rules government policy with regard to the ongoing process. Without the intention to exhaust the theme, we tried to, from another perspective, bring elements, which may contribute to discussions and the subsequent maturation of a paramount's project to the Brazilian society.

Keywords: School. Education. Integral education. Full-time school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA GRÉCIA E ROMA ANTIGAS	14
1.1 Apontamentos sobre Educação na Grécia Antiga	14
1.1.1 Educação pela poesia.....	16
1.1.2 <i>Polis</i> : consciência da educação.....	19
1.2 Virada na Educação em Atenas	22
1.3 Educação na Reflexão Filosófica	24
1.3.1 A pedagogia de Sócrates.....	25
1.3.2 As ideias educacionais de Platão	25
1.3.3 Aristóteles e a educação pela imitação	26
1.4 Período Helenístico	27
1.5 Educação Romana	31
CAPÍTULO 2 – PAIDEIA CRISTÃ: O CRISTIANISMO E SEU IDEAL DE EDUCAÇÃO	39
2.1 Trajetória da Educação Cristã	40
2.2 Fundamentos Intelectuais do Cristianismo e da Igreja.....	42
2.3 Educação nos Primórdios da Modernidade	47
2.3.1 Educação no humanismo renascentista	48
CAPÍTULO 3 – ALGUNS PRESSUPOSTOS HISTÓRICO-LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	55
3.1 Ideias e Ideais de Integralidade	57
3.2 Novos Horizontes para a Educação Integral e a Escola de Tempo Integral.....	64
3.3 A Escola de Tempo Integral e a Educação Integral.....	67
3.4 A Educação e a Escola em Vista da Integralidade	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, Brasil.

A estrutura do sistema educacional brasileiro, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) prevê a formação educacional fundamental em escolas de tempo integral. Em essência, trata-se da atividade escolar discente e docente em turno inicialmente de, no mínimo, quatro horas. O Artigo 34 prevê a progressiva ampliação do período de permanência do aluno na escola. Em um plano mais abstrato e conceitual, tal ampliação do horário escolar associa-se à busca de se oferecer uma educação completa ao ser humano.

Seja como ampliação do horário do dia letivo ou como educação completa, essa visão de educação tem motivado não só debates nos meios acadêmicos, educacionais e em segmentos da sociedade civil organizada, mas também políticas públicas que buscam consolidá-la como modalidade escolar, por mais que a presença do aluno na escola fundamental e média em dois turnos possa ser vista como algo incomum na cultura escolar do país. Uma vez que tais políticas ajudam a solidificar o sistema educacional, torna-se conveniente analisar a noção de educação integral subjacente àquelas que instituíram a escola de tempo integral.

Há décadas, esse sistema tem sido abordado e analisado por pesquisadores acadêmicos, teóricos, estudiosos entusiastas da educação etc. Para Mouriño Mosquera (1974, p. 9), a educação tornou-se “[...] um dos temas mais apaixonantes e difíceis”, sobretudo para o analista e o estudioso. Com efeito, a quantidade de pontos de vista, que quase sempre divergem entre si, dá a medida da complexidade do assunto. Em relação à educação oferecida pelas esferas de governo, a situação é mais conflitante e intrincada, visto que experiências educacionais – formais e informais – são desenvolvidas Brasil afora por força do poder público e da ação de organizações não governamentais, associações de classe, sindicatos, instituições religiosas dentre outras. Vale observar que a educação formal em esfera pública conta com o esforço de profissionais dedicados, embora haja quem considere que a educação fica mais caótica a cada dia (NISKIER, 1992; TEIXEIRA, 2005; CASTRO, 2007).

Os problemas da educação mostram-se por exemplo, na descontinuidade e no casuísmo de suas políticas que, muitas vezes, traduzem uma mentalidade privatista da

educação, como causa dos problemas que afetam o ensino público no Brasil (CORTELLA, 2006). A isso alinham-se: o orçamento público; o desencanto com a escola entre profissionais e o desinteresse discente e familiar; a desvalorização dos profissionais da educação e o despreparo de professores; a transformação da docência “em bico” ou complemento salarial em virtude da atração de pessoas descompromissadas; o desgaste dos professores que, dada à baixa remuneração, veem-se obrigados a atuar em mais de uma escola ou a desenvolver atividades paralelas que resultam em sobrecarga de trabalho e burocracia, assim como em prejuízo à qualidade do trabalho desenvolvido (ZARAGOZA, 1999; PEREIRA, 2002; GÓIS, 2009).

Em um país cujo sistema educacional não se consegue suprir, com uniformidade, qualidade e abrangência, a demanda escolar, impõe-se a necessidade de se buscar paradigmas convergentes às necessidades do mundo globalizado, no qual as mudanças ocorrem aceleradamente. Como afirma Candau (2001, p. 16), é necessária “[...] uma proposta educativa ampla e consistente”, capaz de superar os desafios a serem enfrentados para construir sociedades justas e solidárias, que beneficiem a todos, desde o nascimento à morte. Dessa forma, o projeto da escola de tempo integral que ofereça educação também integral apresenta-se como alternativa ao processo de repensar e reestruturar o sistema educacional ante as inumeráveis situações-desafio que se lhe impõem.

Os documentos que formalizaram a implantação da escola integral deixam entrever a afirmação de um projeto de escola de qualidade, capaz de suprir as demandas da sociedade; ampliar oportunidades de educação; rever práticas pedagógicas para consolidar uma instituição escolar não só inclusiva de fato e com abrangência, mas também focada no desenvolvimento humano de todos. Numa palavra, de modo a desobrigar a escola da responsabilidade de suprir a ausência da família na educação dos filhos. Supostamente, uma escola assim teria mais condições de cumprir plenamente seu papel social.

Defensores da educação integral veem a escola como capaz de abranger a formação do ser humano na perspectiva dos sujeitos (CARVALHO, 1997). A integralidade, assim defendida, ocorre na compreensão do homem como ser uno e integral. Ela se processaria no equilíbrio entre cognição, afetividade e psicomotricidade, porque conectaria a educação ao processo de ajudar crianças e adolescentes a desenvolverem capacidades físicas, intelectuais e socioafetivas. Embora um aspecto possa preponderar sobre outros, essa perspectiva compreende o homem como um ser uno e integral cuja evolução plena pode se beneficiar de uma educação escolar que se articule com o desenvolvimento humano (GUARÁ, 2009).

Ao defender a educação integral na perspectiva holística, Yus (2002, p. 23–24) afirma que ela deve considerar todas as potencialidades do aluno e lhe possibilitar descobrir horizontes de busca de sentidos e respostas a indagações e curiosidades. Nesse caso, mais que transmissor de cultura, a educação seria “[...] um diálogo entre o aprendiz e o mundo complexo que o rodeia”. Paro (2007, p. 12) reitera esse pensamento, ao dizer que, como provedora da educação, a escola deve abranger todas as dimensões da vida humana; e Coelho (2002, p. 143) exemplifica essa abrangência, ao defender uma escola de tempo ampliado que, prevendo todas as potencialidades do aluno, ofereça-lhe disciplinas e atividades que não só as curriculares para ocupar o tempo disponível e tornar prazeroso o ato de aprender; isso ajudaria a desenvolver integralmente o aluno como ser humano. Com efeito, também Buarque (2000) vê o horário integral como oportunidade para desenvolver atividades adicionais e complementares ministradas por outros professores, e não para ampliar o número das aulas mais alinháveis ao currículo regular.

Mesmo que se constatem iniciativas que elevam os índices de aceitação e prática da escola de tempo integral, pode-se afirmar que a plenitude educacional dessa escola ainda está mais no plano ideal do que na concretude no cotidiano. A realidade educacional brasileira resulta de uma trajetória histórica marcada por um desenvolvimento lento, repleto de precariedade e sujeito a interesses diversos (manter no poder uma elite econômica no período monárquico; eleger políticos e suprir a demanda fabril na primeira República; manter a ordem durante o governo nacionalista e militar). É provável que as experiências com escola em tempo integral do passado não tenham se esquivado de tal processo. Como escapar às adversidades e aos jogos de interesses que fizeram prevalecer o fracasso, ao invés do êxito delas? As bases filosóficas, teóricas e metodológicas sobre as quais se ergueram as iniciativas passadas não se repetem naquelas do século XXI?

Buscaram-se respostas para algumas dessas questões, por meio de um trabalho que procurou traçar a história do conceito de educação integral – a ideia de integralidade da formação humana associada com o processo educacional – para elucidar tal conceito e tal escola a qual guia a proposta lançada pelo governo federal no início deste século. No plano geral, o trabalho objetivou averiguar se a ideia de educação integral, patente na legislação que formaliza a escola de tempo integral, tem consistência suficiente para embasar e concretizar uma prática educacional que supra as necessidades da vida em sociedade e promova a dimensão humanizadora da escola. No plano específico, o trabalho procura oferecer subsídios de bases histórico-teórico-conceituais para nortear tanto a reflexão sobre educação integral como para aprofundar o entendimento do que é educação integral e educação de tempo

integral, de modo a apresentar elementos que contribuam com as discussões atuais sobre esta modalidade de educação praticada no Brasil.

Para desenvolver a investigação, recorreu-se à pesquisa de natureza bibliográfico-documental como forma de coleta dos dados e das informações que subsidiaram as análises e as discussões.

Por meio da pesquisa bibliográfica, buscou-se embasar a leitura analítica dos dados, mediante uma compreensão histórica e teórico-conceitual que permitisse aferir com clareza as permanências e mudanças na ideia de educação integral. Para isso, foi preciso uma incursão pela história da educação ocidental, que retomasse seus aspectos mais relevantes. Iniciou-se, em um primeiro momento, em sua gênese na Grécia Antiga, passando pela educação romana e cristã. E, por fim, com os inícios da modernidade presente já na educação vislumbrada pelo movimento humanista-renascentista. Por razões circunstanciais fez-se um corte histórico retomando, em um segundo momento, a realidade brasileira partindo do Período Colonial até aos dias atuais. Neste itinerário, objetivou-se levantar dados e elementos que fundamentassem as bases históricas as quais evidenciassem a existência da ideia de integralidade na educação ocidental.

A pesquisa bibliográfica funcionou, então, como procedimento teórico-metodológico aplicado na lida com “[...] material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2014, p. 50). Como possibilidade de pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental enfocou documentos como leis, decretos e resoluções, dentre outros que compõem o repertório da jurisprudência educacional (MATOS; LERCHE, 2001). A leitura analítica de documentos em uma pesquisa bibliográfica supõe “[...] codificação, interpretação, e [...] [a feitura] inferências sobre as informações contidas nas publicações, desvelando seu conteúdo manifesto e latente” (PIMENTEL, 2001, p. 191).

Portanto, combinar essas modalidades de pesquisa justifica-se, porque a base teórica, histórica e conceitual – fornecida pela pesquisa bibliográfica – tende a anular as possibilidades de haver leituras equivocadas dos elementos constitutivos das fontes documentais, quais sejam: a legislação¹ educacional que inclui, dentre outros, a Constituição

¹ Derivada do latim *legislatio*, que quer dizer estabelecimento da lei, a palavra legislação (educacional) designa um conjunto de leis (que regem a educação escolar) (SILVA, 1982, p. 58). Segundo Cury (2002, p. 13–14), legislação junta *legis* e *lação*: “*Legis* é o genitivo de *Lex*. *Latio* (+ *lação*) provém de um verbo latino *fero, ferre, tuli, latum*. *Lex/Legis* quer dizer em português, respectivamente, lei/da lei. Assim, *legis* quer dizer da lei. A expressão *Lex, legis* tem sua origem, segundo intérpretes, do verbo latino *lego, legere*, e significa ler. Quer dizer ler a palavra que foi pronunciada e que foi escrita”. Mesmo que resulte de poderes autoritários, é o poder popular que a legitima, ao atribuir a representantes o poder de legislar. Ao mesmo tempo, do poder popular procede a lei que se destina a o povo. Talvez por isso esse autor diga que o sentido mesmo da legislação supõe a existência da democracia.

Federal; a Lei 9.089/1990; a Lei 9.394/1996; a Lei 10.172/2001; a Lei 10.179/2001 e a Lei 11.494/2007; enfim, os Decretos 6.094/07, 6.253/2007 e 7.083/2010.

Neste estudo, a leitura analítico-interpretativa do texto da lei apoiou-se em um conjunto de técnicas de análise da comunicação, isto é, na análise de conteúdo. Os procedimentos sistemáticos e objetivos dessa metodologia destinam-se a descrever o conteúdo verbal das mensagens (escritas) para indicar, quantitativamente ou não, elementos úteis para embasar inferências relativas às condições de produção e recepção das mensagens (BARDIN, 1977). Como técnica que explora os dados para identificar o que foi dito sobre determinado tema, ela supõe decodificar a comunicação (escrita), mediante procedimentos variados (CHIZZOTTI, 2006).

A produção escrita que apresenta essa leitura analítica está contida nos três capítulos desta tese. O Capítulo 1 introduz os primeiros indícios da ideia de integralidade associada à educação. Para isso, foi preciso voltar ao berço da civilização ocidental – Grécia e Roma antigas – a fim de identificar traços de educação integral em noções associáveis com a compreensão e assimilação do processo educacional entre gregos e romanos: Areté, Paideia e *Humanitas*. A construção desse capítulo apoiou-se nos estudos de Cambi (1999), Jaeger (2003), Larroyo (1982), Manacorda (2000) e Marrou (1990).

O Capítulo 2 continua a volta ao passado, enfocando um período mais complexo da educação, porque pretende-se entender com mais rigor a força das ações educativas da Igreja, desde seu início até a formação das primeiras universidades européias. A construção desse capítulo ancorou-se nos estudos de Cambi (1999), Larroyo (1982), Monroe (1988).

O Capítulo 3 situa os desdobramentos históricos da noção de educação integral no contexto brasileiro, mediante uma retomada histórico-pedagógica das idealizações de educação integral, de modo a delinear os matizes ideológicos e as experiências concretas dos tempos coloniais, passando pelas experiências dos anos 50 e 80, até os dias atuais. A partir daí, aborda a atual implantação da educação integral, por meio da escola de tempo integral, utilizando-se da reflexão de alguns estudiosos do assunto e de documentos oficiais da legislação em vigor. Finalmente, embasando-se no pensamento de alguns teóricos apresenta a defesa do importante papel da educação na constituição do ser humano, e da escola como instituição social em sua função como principal agência de difusão do conhecimento. A construção desse capítulo apoiou-se nos estudos de Brandão (2009), Cavaliere e Coelho (2002), Moll (2012), Ribeiro (2000), Paro (2009), Saviani (2010).

Embora seja recente, a educação integral tem suscitado o interesse de pesquisadores. No campo da reflexão pedagógica, essa modalidade escolar estimula análises e críticas de

teóricos, bem como problematizações e investigações por parte de pesquisadores. A produção resultante dessa reflexão aponta que, se esta começou na filosofia grega antiga, foi no fim do século XVIII, começo do século XIX, que uma teoria da educação deu passos importantes para estabelecer objetos e redundar na ciência pedagógica da qual a psicologia e sociologia se apropriaram como campo de estudo, assim como a história.

Esse contexto de formação de um pensamento educacional-teórico foi, segundo Moraes (2009), o contexto do movimento operário do século XIX, cujos teóricos procuraram explicitar as concepções e perspectivas educacionais à luz do anarquismo. Robert Owen, Etienne Cabet, Fourier, Mikhail Bakunin, Pierre-Joseph Proudhon, Paul Robin e Francisco Ferrer estavam todos eles, embasados na doutrina socialista, defendiam o ensino integral como instrumento de luta e defesa; supostamente, o saber possibilitaria se libertar do jugo capitalista a que estava submetido o operariado e, assim, ajudaria a construir uma sociedade igualitária. Alguns tentaram concretizar seus ideais socioeducativo-libertários em experiências práticas, mas a maioria não teve o êxito esperado.

Em retrospectiva histórica da fundamentação e do início da preocupação com um tipo de ação educacional que se ocupasse da formação da pessoa em sua totalidade, Gadotti (2009) situou os primórdios da ideia de educação integral na Antiguidade clássica. Segundo ele, Aristóteles já tratara dessa questão da educação. Igualmente, relata que Marx demonstra semelhante preocupação, quando aborda ao que denominou de educação ‘omnilateral’; até permear o pensamento de educadores europeus como Claparède (1873–1940), Piaget (1896–1980) e Freinet (1896–1966) – os quais argumentavam a favor de uma educação integral que abrangesse todo o itinerário existencial do indivíduo. Cavaliere e Gabriel (2012, p. 280) situam a noção de educação integral no surgimento de propostas educacionais em meio a movimentos filosófico-educacionais como “[...] o naturalismo de Rousseau, o filantropismo de Basedow, a educação política de Condorcet, o neo-humanismo social de Pestalozzi, a pedagogia da ação de Dewey, a pedagogia do trabalho de Blonsk”. Nesse sentido, o ponto de partida para percorrer essa trajetória está nas bases da cultura ocidental: gregos e romanos, cujo pensamento educacional encontra-se no Capítulo 1, a seguir.

CAPÍTULO 1 – APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA GRÉCIA E ROMA ANTIGAS

O processo da educação é inerente ao desenvolvimento humano e, pelo visto, parece indispensável a sua ânsia de se aperfeiçoar em sua trajetória existencial e histórica: “[...] é, parte integrante, essencial, da vida do homem e da sociedade, e existe desde quando há seres humanos sobre a terra” (LUZURIAGA, 1984, p. 2). Mesmo em meio a uma série de vicissitudes, o processo educacional foi “peça chave” para humanizar a humanidade que chegou ao presente; sem ele, segundo Marpeau (2002), o ser humano não saberia transmitir tudo o que adquiriu, nem estruturar a vida em sociedade, nem elaborar e por em prática estratégias e meios que lhe possibilitassem a sobrevivência. Isso quer dizer que, como constata Monroe (1988), a educação sempre esteve presente na história da humanidade e, já nas sociedades primitivas, é possível encontrá-la mesmo em suas formas mais simples.

Contudo, convencionou-se tomar a civilização grega antiga como berço da educação ocidental, porque foram os gregos que legaram, dentre outros, subsídios notáveis, direta ou indiretamente, para todos os seus sistemas educacionais. Suas reflexões filosóficas e educacionais, pelo viés antropológico, buscaram conceituar e compreender a realidade humana em uma perspectiva que abrangesse sua totalidade, começando com os sofistas e sendo renovadas por Sócrates. Até então, os denominados filósofos pré-socráticos – também naturalistas ou filósofos da *physis* – ocuparam-se da natureza em sua busca por um princípio com base na realidade: a *arché*.

1.1 Apontamentos sobre Educação na Grécia Antiga

Os sofistas direcionaram o foco da reflexão à preocupação com o homem e suas ações; por isso fala-se no chamado período antropológico ou social que, de certo modo, superava e complementava o estágio anterior, conhecido como cosmológico. Miranda (2009) defende que eles não somente elevaram o saber enciclopédico como também lhe proporcionaram uma maior valorização.

Nessa mesma perspectiva, Jaeger (2003, p. 335) afirma que os sofistas estão na

[...] origem da educação no sentido estrito da palavra: a *Paideia*. Foi com os sofistas que esta palavra, que no séc. IV e durante o helenismo e o império haveria de ampliar cada vez mais a sua importância e a amplitude do seu significado, pela primeira vez foi referida a mais alta *Arete* humana. [...] acaba por englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais [...] No tempo de Isócrates e de Platão, está perfeitamente estabelecida esta nova e ampla concepção da idéia de educação.

O surgimento das *polis* impôs demandas que os gregos buscaram suprir, tentando alcançar o protótipo de homem ideal: o homem da *polis*. Também especularam a concepção de educação que o abrangesse em sua totalidade. Sobre esta questão, observa-se que:

A nova sociedade civil e urbana tinha uma grande desvantagem em relação à aristocracia, porque, embora possuísse um ideal de Homem e de cidadão e o julgasse, em princípio, muito superior ao da nobreza, carecia de um sistema consciente de educação para atingir aquele ideal [...] Cedo se fez sentir a necessidade de uma nova educação capaz de satisfazer os ideais do homem da *polis* (JAEGER, 2003, p. 336).

Esse processo histórico repleto de entraves e vicissitudes ímpares que permearam o desenvolvimento da educação grega resultou na *Paideia*: síntese de uma capacidade de não só criar e inventar, mas também – e, sobretudo – recolher elementos de culturas diversas com as quais os gregos tiveram contato e assimilá-los, sistematicamente, mediante um processo de amalgamento. A *Paideia* representou um ápice de desenvolvimento, tamanhas são a significância e abrangência dessa categoria conceitual: vai do abstrato ao concreto da existência humana.

Ao referir-se a essa questão Jaeger (2003, p. 1) conclui que:

Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os Gregos entendiam por *Paideia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez.

A influência e o significado da *Paideia* não se restringiram ao mundo grego. Uma vez conquistados pelo império romano, os gregos legaram-na aos conquistadores, pois estes não só lhes pilharam os bens culturais, mas também assimilaram profundamente seu significado simbólico. Não por acaso, a *Paideia* grega foi matriz da *Humanitas* romana, na qual o orador é o modelo ideal de homem. Sob a defesa incansável de Cícero, sucedido por Quintiliano, a

educação romana foi estruturada para formar o homem em sua completude por meio de métodos variados e conteúdos diversos.

O declínio desse império abriu caminho à consolidação e ascensão do cristianismo como nova instituição de referência de poder – não só religioso, mas também político e ideológico. Em seu processo de adequação e expansão no contexto de pós-queda do império romano, o cristianismo assimilou e adaptou o patrimônio herdado da tradição greco-romana; logo, após um processo de conformação ao prisma cristão, a *Paideia* grega revestida da *Humanitas* gerou a *Paideia* cristã.

1.1.1 Educação pela poesia

Faltam registros materiais para precisar historicamente as formas de constituição do povo grego, mas há consensos. Por exemplo, há quem afirme categoricamente que os gregos constituíam não um único povo em unidade tanto étnica como cultural, mas a mescla resultante de diversas etnias e culturas que, sucessivamente, habitaram aquele espaço geográfico conhecido como Hélade, conforme Cambi (1999). Esse autor diz que, por volta do III milênio a. C., estabeleceu-se, na ilha de Creta, a “esplêndida civilização cretense”, onde se notaram avanços nas técnicas de arquitetura e escrita; e onde o governo cabia a reis-sacerdotes.

Além dos cretenses, instalaram-se na península os aqueus, os dórios e os frígios. A topografia acidentada e fragmentada obrigou esses povos a estabelecerem reinos isolados e independentes; mas, por outro lado, criou-se uma profunda unidade espiritual – por meio da língua, do alfabeto e da atividade mitopoética – que possibilitou a existência de uma civilização comum, graças ao intercâmbio comercial e cultural. Ante a falta de fontes, restou, aos estudiosos da cultura grega, recorrer aos poemas de Homero² como chave para entender a formação da Grécia antiga. Quase todos os estudiosos valeram-se da *Odisséia* e da *Iliada*, para compor versões de como os gregos se constituíram. Marrou (1990) aponta o testemunho de Homero como documento mais antigo a ser tomado para compreender quem foram os gregos antigos.

² Homero é considerado o autor de duas das principais obras da antiguidade: os poemas *Iliada* e *Odisséia*. Ambos são fontes importantes para conhecer o povo grego antigo. Suas obras trazem detalhes do comportamento, da cultura, da religião, dos fatos históricos, da mitologia, da educação e de diversos aspectos da sociedade grega (MOSSÉ, 2004).

É preciso entender que os chamados poemas de Homero – *Ilíada* e *Odisséia* – no entendimento de Cambi (1999), são produtos do uso de poesia oral – já que não contavam com a escrita –, que por diversos séculos foi composta, recitada e transmitida seja por bardos de profissão e por aedos. Na visão de Marrou (1990), não se pode esquecer que materializam a visão de um observador livre para traduzir a realidade da forma mais imaginativa possível; em vez do olhar de um personagem – o historiador e o médico, por exemplo – cuja preocupação fosse verbalizar a realidade (seus fenômenos, seus eventos, seus sujeitos, seus objetos etc.) mais factual, referencial e objetivamente.

Ainda assim, 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 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.

Com efeito, 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”.

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

Ainda segundo Cambi (1999, p. 77), a ênfase incidia na “[...] *pedagogia do exemplo*, da qual Aquiles encarna a *Arete* (o modelo ideal mais completo de formação), ligada à excelência e ao valor” (grifo do autor). Jaeger (2003) reitera a ideia do exemplo como ponto-chave do ideal educativo da nobreza: já nos tempos primitivos, inexistindo códigos de leis

compilados nem um pensamento ético sistematizado (excetuando alguns preceitos religiosos e a sabedoria proverbial transmitidos oralmente), nada tinha força igual e eficácia maior que o exemplo.

Nesse sentido, *Ilíada* e *Odisséia* figuraram na cultura e na educação como textos didáticos por excelência. Composta primeiramente, *Ilíada* tem uma importância tal, que Larroyo (1982) a considera como o poema nacional o que representava a grande epopéia da história helênica. Tal qual, por exemplo, judeus e cristãos, que seguem um livro sagrado, a *Ilíada* significava para os helenos como algo semelhante. A força educativa e formativa das obras de Homero advém de sua abrangência e permanência de ação. No poema, o indivíduo encontrava não só um ideal de existência, mas também a inserção e participação ativa da *polis*. No dizer de Giles (1983), as duas obras espelham o ideal que subsidiou e permeou a cultura grega para se tornar depois parte da cultura romana antiga. Para Jaeger (2003), nenhum outro povo conseguiu produzir textos da mesma magnitude que os homéricos; talvez a *Divina comédia* de Dante seja o único poema da Idade Média que tenha conseguido assemelhar-se ao papel de Homero, tanto na vida de seu povo – nação –, como também de toda humanidade.

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 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.

Voltada à poesia e aos poetas – em especial a Homero –, a crítica de Platão merece comentário. Segundo Jaeger (2003), ela deixa entrever motivações associáveis à relevância e influência que Homero tinha sobre a cultura grega, a ponto de sua projeção alinhar-se à do filósofo. O ataque platônico alveja a falta de dignidade, devido à apresentação com excesso de humanidade, nas imagens dos deuses em Homero e em Hesíodo. Para o autor, Platão manifestava uma longa tradição de censura aos poetas cujas motivações variaram em perspectiva e pontos de vista; além disso, sua crítica convergia para a luta que Xenófanes travou contra a poesia épica. Diferentemente de Platão, Xenófanes de Cólofon, nos *Sillos*, lamentará o privilegiamento demasiado de Homero sobre a educação das crianças

(MANACORDA, 2000). A eles, segundo Jaeger (2003), agrupam-se Heráclito e Eurípedes, além de padres da Igreja que, diversas vezes, utilizavam-se destes filósofos, usando palavras para formular seus argumentos com o objetivo de combater o antropomorfismo dos deuses gregos.

Sobre Homero, pesa a condenação por motivação religiosa e moral. No entendimento de Jaeger (2003), o filósofo Xenófanes ataca Homero e o combate, porque se sente possuidor de uma sabedoria nova e mais refinada que aquele; enquanto Platão, vendo-se como acima de Xenófanes, assume, na república, como o protagonista responsável por renovar toda a *Paideia grega*. Sobre Hesíodo a condenação pesou, mas foi menos virulenta; talvez porque, uma vez que sucedeu 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.

1.1.2 *Polis*: consciência da educação

É comum ver o surgimento da *polis* (séculos VIII–VII a. C.) como etapa central do desenvolvimento da civilização grega, a ponto de levar o conquistador a dar continuidade à cultura do conquistado. Outras percepções, outras relações e outros comportamentos deram contornos a uma nova concepção grega de homem: a visão “[...] arcaica do homem, profundamente marcada pela ideia de “excelência” (Arete), fixa-se, de um lado, na imagem do herói, dotado primeiro da Arete guerreira e, depois, da Arete civilizadora como herói fundador da cidade (*hêros ktiskês*)” (VAZ, 2000, p. 28).

Cambi (1999) observa que a *polis* representa um ponto de partida, significando, assim, uma verdadeira invenção. O uso da palavra projeta-se como “instrumento político” em um contexto em que os interesses comuns são debatidos em praça pública – a ágora – e nas assembleias. Se o uso da palavra ampliava a possibilidade de o cidadão participar, de fato, dos

rumos da vida pública, também exigia que ele tivesse preparo para argumentar com recursos da oratória em prol dos interesses pleiteados.

Em essência, reinos e territórios independentes constituíam a organização sociopolítica do Estado. Depois da *polis*, esse território tornou-se um aglomerado de *poleis*, das quais Esparta e Atenas se destacaram. Se há quem diga que o nascimento das cidades-estados “[...] perde-se no ventre da história” (LARA, 1989, p. 18), também há quem sobreponha o toque de originalidade dos gregos à importância de quem as inventou. Para Toynbee (1983), a criação da cidade-Estado não é própria dos helenos. O mérito do helenismo é quanto ao modo que utilizou essa instituição para expressar concretamente a sua concepção de universo.

As *poleis* eram independentes de tal modo que a rivalidade cresceu entre algumas em um dado momento histórico. Ainda assim, havia a unidade religiosa e mítica para sustentar um sentimento de pertença mútua; além disso, valores, costumes e objetivos comuns corroboravam sobremaneira tanto para a segurança bem como para a sobrevivência da cidade; mais que isso, a *polis* traduz “[...] uma atividade educativa total e permanente”, daí ser cabível chamá-la de “comunidade pedagógica” (VEGETTI 1979 apud CAMBI, 1999, p. 79). Talvez por isso, Cambi (1999) afirme – à luz de Tucídides – que a cidade grega era concebida como uma possibilidade educativa, pois supostamente todas as atividades cidadinas na *polis* possuíam fins 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”.

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. Se faltam fontes para fundamentar uma compreensão precisa da formação dos gregos antigos, no caso de Esparta, as fontes centrais – Platão, Xenofonte, Tirteu, Plutarco, Aristóteles – nem sempre foram seguramente confiáveis e fidedignas, seja por demonstrar admiração ou seja pela superficialidade dos relatos. Nunca se conseguiu ter uma visão que evidenciasse 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, 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.

Após vencer Atenas, em 404 a.C. na Guerra do Peloponeso, Esparta ficou bastante enfraquecida, concentrou-se no adestramento militar mediante disciplina rigorosa. O legislador Licurgo³ 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:⁴ 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;⁵ depois, os meninos eram retirados das famílias e levados a um

³ 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 que a referência que a ele fez o historiador Heródoto (Mossé, 2004).

⁴ Eugenia era a política espartana segundo a qual deixava-se 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 Gilles (1987), também em Atenas existia essa prática, mas, lá, a decisão cabia ao pai.

⁵ 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.

ginásio,⁶ 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 no cumprimento dos serviços públicos que lhes cabiam. Após os 20 anos, iam para academias militares, onde ficavam até os 30, quando findava a fase educativa; ou seja, quando se tornavam cidadãos plenos.

A formação de orientação militar previa conteúdos variados, mas a ginástica – cultura do corpo – predominava sobre a música – cultura do espírito. Ainda assim, meninos e jovens aprendiam tocar cítara e cantar, assim como tinham atividades de leitura e escrita; mas o mínimo necessário ao programa formativo. Segundo afirma Cambi (1999, p. 83), eram obrigadas “[...] aprender de memória Homero e Hesíodo ou o poeta Tirteo”. Acrescente-se a isso a formação moral, constante na pauta da educação espartana, que tinha em vista a integração ao exército, no qual os soldados permaneciam ativos até os 45 anos de idade. A educação era usada, segundo Souza (1995), para formar cidadãos que respeitassem os deuses, dedicados à *polis*, que demonstrassem bravura e fossem fortes.

1.2 Virada na Educação em Atenas

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.

É provável que essa concepção de educação ateniense, que enfatizava a autonomia do indivíduo relativa ao Estado, traduza os primórdios de um sistema educacional de que a

⁶ 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).

tradição ocidental se nutria como referência; também pode-se perceber na experiência educacional ateniense os germes da noção de educação integral na época atual, conforme Larroyo (1982). 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 assembléias, mediante defesa e argumentação relativa a questões que da vida na *polis*.

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, 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).

Do pedagogo ao gramático, a educação das crianças supunha memorização, silabação, repetição e declamação; também tinham contato com os poemas de Homero, assim como com os poemas e as fábulas de Hesíodo. Nesse estágio educacional, que pode ser chamado de primário, isto é, elementar, os alunos já escreviam e calculavam. Após 13 anos de idade, iam para o ginásio estudar música, literatura e artes liberais – essa etapa pode ser chamada de educação secundária. A faixa etária 16 a 18 anos submetia-se à formação cívica e militar pela efebia.⁷ Segundo Aranha (2000), a educação que se poderia chamar superior apareceria no século V a. C., iniciada pelos sofistas e continuada por Sócrates, Platão e Aristóteles.

Entre os séculos V e IV a. C., Atenas tornou-se hegemônica na Grécia: não só na esfera política e social, mas também na cultura que tinha na educação seu bastião. No dizer de Cambi (1999, p. 85), a educação passou por uma transformação que delineou

⁷ Efebria designa o serviço militar obrigatório, que, segundo Giordani (2012, p. 342-343), em Atenas era uma adaptação democrática da preparação do hoplita de Esparta; pelas indicações históricas, diz esse autor, só foi colocado em prática a partir da Guerra do Peloponeso (431-413).

[...] uma cultura mais crítica em relação ao saber religioso e mito poético e mais técnico-científica, que exalta a dimensão livre e o livre exercício da razão próprio de cada indivíduo e disposto a submeter à análise de qualquer crença, qualquer ideal, qualquer princípio da tradição.

Nesse contexto, a educação não acompanhava a tendência ao pensamento científico, que buscava encontrar soluções para os problemas, respostas às perguntas. Era preciso valorizar o indivíduo e prepará-lo para a vida política, que exigia habilidade para discursar em público com argumentação eloquente – para convencer os ouvintes, sobretudo as massas. Surgem mestres que inauguraram um período de modificações em todos os aspectos da realidade cultural grega, sobretudo na sociedade ateniense e em sua nova condição de hegemonia – que Cambi (1995) denomina de iluminismo grego. Nesse ambiente, os sofistas surgiram como exemplos no que se refere a dar contornos precisos à concepção de educação e fazê-la progredir. Também inauguram outra fase da filosofia grega, até então centrada na observação e decifração do cosmos. Sem se desvirtuarem da concepção cosmológica, preocuparam-se em conhecer o homem. A partir daquele momento, o enfoque da filosofia avança da cosmologia para a antropologia; Vaz (2004) afirma ser mérito dos sofistas a consumação dessa nova perspectiva assumida, pela filosofia grega.

No dizer de Marrou (1990, p. 84),

[...] a revolução pedagógica representada pela sofística parece, pois, de inspiração menos política do que técnica: a cavaleiro de uma cultura amadurecida, educadores proficientes elaboram uma nova técnica, um ensino mais completo, mais ambicioso e mais eficiente do que aquele que os precedera.

1.3 Educação na Reflexão Filosófica

Embora tenham sido alvo de críticos que os viam como mercenários do saber – afinal, cobravam para ensinar – e incentivadores do individualismo, os sofistas ajudaram a consolidar uma nova concepção de educação e prática educacional. Para Jaeger (2003), do ponto de vista histórico, a sofística teria importância equivalente à que tiveram Sócrates (469–399 a. C.) e Platão (429–347 a. C.): seria quase impossível concebê-los sem considerá-la.

1.3.1 A pedagogia de Sócrates

Sócrates combateu ferrenhamente os sofistas, mas chegou a ser confundido com eles; além disso, ele aproveitou e procurou aprofundar a dimensão antropológica que iniciaram. Como afirma Monroe (1988, p. 58–9),

Ele aceitou como ponto de partida o princípio básico da doutrina sofista: “O homem é a medida de todas as coisas”. Se o homem é a medida de todas as coisas, disse ele coerentemente, a primeira obrigação que o homem deve assumir é a de conhecer-se a si mesmo.

Para Vaz (2004), a reflexão socrática é sempre sobre o referente humano ou as coisas humanas; talvez por isso – afirma esse autor – Sócrates seja considerado fundador da filosofia moral e, de certo modo, da antropologia filosófica. Na educação, ele inovou com o chamado método socrático, que supõe dois momentos ou estágios: o da *ironia*, que faz seu interlocutor reconhecer sua ignorância; e o da *maiêutica*, que ajuda o interlocutor – já ciente de que ignora – a conceber ideias em busca do conhecimento. Nessa perspectiva, como frisa Aranha (2008), conhecer supõe diálogo, do qual o interlocutor participa ativamente.

Diferentemente da concepção tradicional do processo educativo – em que um professor detentor de conhecimentos deve repassá-los aos alunos, depositários passivos de tal conhecimento –, Sócrates defendia um processo que suponha a autoeducação. Nessa dinâmica, o indivíduo chegará ao conhecimento de si pelo exercício da capacidade de pensar, ele despertar-se-á para uma vida moral pela prática de virtudes. Eis o escopo essencial do ato de conhecer para Sócrates.

1.3.2 As ideias educacionais de Platão

Discípulo de Sócrates, Platão elaborou seu sistema filosófico sobre a teoria das ideias, segundo a qual tudo que existe no plano terreno são cópias imperfeitas das ideias ou dos modelos existentes no Hiperurânio: mundo celeste onde tudo é perfeito e eterno. (Supostamente, antes de se encarnar, a alma conheceu e contemplou esse mundo perfeito via anamnese – recordação ou reminiscência. No mundo terreno, o conhecimento adquirido se organiza em duas esferas: a *doxa* – fundada na mera opinião – e a *episteme* – que origina a ciência. Mediante uma alegoria – a da caverna –, Platão afirma que os homens vivem enclausurados na caverna escura, onde visualizam só as sombras projetadas da realidade

exterior. Se a saída da caverna significa ultrapassar a realidade concreta e alcançar o mundo das ideias, a permanência significa se guiar pelos sentidos – pelo que captam. Assim, na concepção platônica, pela educação o homem pode conseguir atingir, aos poucos, o conhecimento, ou seja, alcançar o mundo das idéias.

Tal qual Sócrates, Platão concebe a educação como “[...] autoatividade, isto é, um processo do próprio educando, mediante o qual são dadas à luz as ideias que fecundam sua alma” (LARROYO, 1982, p. 167). Logo, educar seria um processo cujos agentes são o aluno e o mestre: a função deste é conduzir aquele à interiorização para ultrapassar os sentidos e alcançar o conhecimento. Aranha (2006) clarifica essa concepção, ao afirmar que educar não é levar o conhecimento de fora para dentro, mas despertar no indivíduo o que ele já sabe, proporcionando ao corpo e à alma a realização do bem e da beleza que têm e não puderam se manifestar. Embora enfatizasse a superioridade da alma sobre corpo, Platão entendia que este deve ser educado pela educação física, estímulo à saúde que possibilita e facilita a ascensão da alma. Talvez, aqui, se possa reconhecer uma noção de educação completa para o homem, sobretudo, porque a visão clássica concebia o homem unicamente como junção de corpo e mente.

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, 1984, 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 estariam providas.

1.3.3 Aristóteles e a educação pela imitação

Discípulo de Platão, Aristóteles (384–322 a.C.) elaborou sua filosofia em uma perspectiva em que o mundo real é o mundo apreensível pelos sentidos (concreto, objetivo, palpável, mensurável, observável, tateável...); logo, o conhecimento seria aquilo que permite ao homem, mas não aos demais seres, agir sobre a realidade – manipulá-la – e ficaria mais amplo, à medida que tal ação predominasse mais, com mais força. Daí uma ideia de uma incompletude, de um estar-por-fazer, de um processo; em uma palavra, de um devir constante – diria Aristóteles. Daí sua teoria do movimento e das causas, em que o ser humano se constitui em um processo de movimentos constantes. Nessa dinâmica, Aranha (2006) entende que toda educação deve considerar que o ser humano, em sua condição de incompletude,

vivencia continuamente o devir; e tem como fim ajudá-lo a alcançar a plenitude e realização de seu ser, bem como atualizar suas forças potenciais.

Nessa lógica, também a educação seria um construto processual, perceptível de formas distintas de tempos em tempos, conforme avançasse o domínio do homem sobre a realidade. Assim, como formas de (se auto) educar, Aristóteles preconizou a imitação antes da reflexão, da prática e da observação. Por exemplo, imitando os pais, filhos e filhas se educariam: assimilariam a educação paterna. Tal processo seria possível, porque haveria potencialidades latentes – uma segunda natureza. Com efeito, a educação humana – observa Larroyo (1982, p. 181), à luz do testemunho de Diógenes Laércio – pressupõe não só “[...] os meios para aprender (*ars*) e a prática ou hábito para afirmar o assimilado (*exercitatio*) [...]”, mas também “[...] as disposições naturais (*natura*)”. Igualmente, a educação como formação dos indivíduos virtuosos e inseridos na vida da *polis* seria responsabilidade do Estado.

Ainda segundo Larroyo (1982), Aristóteles preocupava-se com a educação intelectual, mas recomendava aos mestres sempre despertar a consciência moral nos educandos.

A antropologia aristotélica ensina que o homem é um ser cuja essência é a razão, porém, participa de funções vegetativas e instintivas. É preciso, pois, desenvolver e cultivar todas estas partes que integram a natureza humana; não se deve descuidar de nenhuma energia do homem: sua educação deve ser *educação integral* (LARROYO, 1982, p. 183).

Eis porque se pode dizer que o pensamento educacional de Aristóteles revela explicitamente princípios de uma concepção de educação íntegra, visto que considera importante e necessário desenvolver todas as potencialidades do indivíduo.

1.4 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 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*”.

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 se 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. O 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”.

Na estrutura educacional escolar, a educação encíclica convergia para o ensino secundário e o superior. A escola primária cabia ao Estado, isto é, não ao reino, mas à “municipalidade” (MARROU, 1990). Cabia à escola organizar suas ações e acompanhar as instituições sem comprometer seu custeio, atribuído a algum benfeitor. Essa fase era pouco considerada, talvez, porque não havia uma cultura de proteção e valorização da criança (CAMBI, 1999). Tal cultura, conforme Ariès (2011), ganhou contornos mais precisos na era moderna. Do instrutor exigia-se pouco conhecimento nesse quesito; também se pagava pouco ao professor. Para controlar situações-problema com autoridade, ele impunha castigos corporais.

Aos sete anos de idade, a criança ingressava na chamada escola das primeiras letras, onde era exposta ao ensino de ginástica, canto e música, além de aprender a ler, a contar e a recitar. Finda essa fase, alunos das camadas pobres era inseridas na aprendizagem de um ofício para ter uma profissão; alunos de famílias de posses iam para o aprendizado secundário. Este ocorria em instituições particulares, salvo os colégios de efebos (jovens) do Estado. Ali, atuavam gramáticos e retóricos que gozavam de maior reconhecimento; prova disso, a remuneração maior e certa projeção social superior à do professores na hierarquia social. Predominavam disciplinas literárias guiadas pelos estudos de gramática sobre os da geometria, aritmética, astronomia e teoria musical. Marrou (1990, p. 287) afirma que “[...] os estudos literários praticamente acabaram por eliminar as matemáticas do programa do ensino secundário”. Assim, “tornaram-se obras clássicas os trabalhos dos oradores, dos historiadores, dos poetas, dos filósofos, dos médicos” (LARROYO, 1982, p. 189).

O colégio dos efebos foi mantido como estágio de passagem da educação secundária à superior o qual tinha duração de um ano (MARROU, 1990); ou de dois ou três anos (CAMBI, 1999). Porém, nota-se aí uma mudança de perspectiva: a efebria helenística deixou aos poucos de ser a maneira única ou principal de cumprir o serviço militar obrigatório, tendente ao ensino da ginástica, para se orientar pelos estudos literários e científicos para formar o caráter e despertar o senso científico (MARROU, 1990).

No nível superior, a educação orientou-se pela investigação científica e apenas duas modalidades sobreviveram: a escola de filosofia e a de retórica. Nesta última, a formação contava com mais estabelecimentos escolares. Era a mais procurada. Destinava-se à

preparação para o exercício de funções administrativas, jurídicas e políticas (LARROYO, 1982). Como centro de formação superior embasada pela formação encíclica,⁸ despontou-se Alexandria, onde surgiu o museu como lugar de estudos científico sob proteção das musas. Afora a histórica biblioteca, os estudantes dispunham de jardim botânico, zoológico, laboratórios científicos e observatório astronômico. Além de Alexandria, outros centros de estudos constituíram cidades importantes, as quais produziram as inovações e conquistas marcantes do período. Ainda assim, Larroyo (1982, p. 191) assinala que as escolas de filosofia permaneceram como um contraponto: “[...] os estóicos, os epicuristas e os cépticos combateram a formação predominantemente científica, em benefício da cultura filosófica, à qual ajuntavam a tarefa de formar o caráter”.

Marrou (1982, p. 342–353) procurou demonstrar que a educação clássica (designação da cultura grega e seu aperfeiçoamento por meio do helenismo) elegeu como ideal “[...] formar o homem enquanto tal”; por isso, observa o: “[...] ideal clássico transcende a técnica: humano em princípio, o homem cultivado, ainda que se torne um especialista de alta qualificação, deve cuidar de permanecer, fundamentalmente, homem”. Esse estudioso critica a educação que cedeu aos reclames de uma civilização tecnicista; isto é, a educação moderna. Impôs-se a formação de especialistas, que reduziu o ser humano a um “[...] elemento a serviço de um maquinismo político, enquanto semelhante a uma abelha na colméia” (MARROU, 1982, p. 342–353). Igualmente, ele entende que o humanismo clássico transcendeu-se, quando a educação clássica foi colocada a serviço do Estado – em Roma – e, depois, de Deus – o império cristão. Em Roma, segundo Marrou (1982, p. 340), a educação foi nada “[...] mais que uma transposição para o meio linguístico do Ocidente latino ou latinizado da educação helenística”.

⁸ A formação ou educação encíclica compreendia uma reformulação da *paiedia* no contexto do helenismo. Daí surgiu a *enkyklios Paidéia*, ou seja, o homem desse período deveria ser dotado de conhecimentos mais amplos, pois, tornara-se de cidadão da *polis* em habitante da Cosmópolis – homem do mundo, do universo -. A partir daí, tanto o ensino secundário quanto o superior foram reformulados. Além das disciplinas já existentes, foram acrescentadas as disciplinas referentes a novos conhecimentos oriundos das ciências particulares. GIORDANI (2012); LARROYO (1982).

1.5 Educação Romana

A educação na Roma antiga tinha como base a família,⁹ sob domínio do pai: autoridade máxima no núcleo familiar e responsável pela formação dos filhos. O processo educacional intrafamiliar ocorria mediante a transmissão (oral) de valores, costumes e moral; sobretudo, do amor à pátria. Era fundada sobre uma preocupação mais moral, em detrimento do intelectual, como constata Luzuriaga (1984, p. 60): a educação era “[...] eminentemente moral, mais que intelectual”. Essas observações aludem ao chamado *período primitivo*: quando prevaleceu a influência dos etruscos.¹⁰ 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.

Além de instruções verbais, a aprendizagem valia-se da observação para imitar, logo, a imitação daria uma medida do que fora aprendido. Desde pequenos, os meninos observavam e repetiam as ações dos adultos.

Assim:

Desde que toma consciência, e já por seus brinquedos, a criança esforça-se para imitar os gestos, o comportamento, os trabalhos dos mais velhos. À medida que cresce, introduz-se, faz-se admitir, silenciosa e reservada, no círculo dos grandes. Escuta os velhos falarem – sobre a chuva, o bom tempo, sobre os trabalhos e os dias, sobre os homens e os animais, – e inicia-se deste modo em toda uma sabedoria. Pouco a pouco, associa-se ao trabalho dos campos, acompanha o pastor ou o lavrador, tenta preencher seu papel e considera uma honra o fato de o julgarem digna dele (MARROU, 1990, p. 360).

⁹ Segundo Giordani (1991, p. 151) “Uma das mais belas, mais importante e decisivas instituições de Roma foi a família”. Enquanto os gregos podiam mostrar uma casa ou algum pertence representando o chefe da família, os romanos orgulhavam-se de ter um lar e um grande sentimento por essa instituição. Bornecque e Mornet (1976) afirmam que, além da solidez da família romana, esta representava uma escola de formação e de disciplina. Apesar do seu caráter machista, a mãe de família recebia verdadeira veneração, exercia a função de guardiã do lar e era responsável pelo seu governo em sentido amplo. Giordani (1991) afirma que o termo família possuía diversas conotações. Porém, quando atribuído às pessoas e coisas, concomitantemente, significava tudo o que estava sob o poder do *paterfamilias* (o homem chefe da família).

¹⁰ 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 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.

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.

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 (1984, p. 58–59) apresenta pontos que caracterizam divergências na cultura e educação:

- 1^a) No humano, a valorização da ação, da vontade, sobre a reflexão e a contemplação.
- 2^a) No político, a acentuação do poder, do afã de domínio, de império.
- 3^a) No social, a afirmação do individual e da vida familiar, ante ou junto ao Estado.
- 4^a) Na cultura, falta de uma filosofia, de investigação desinteressada, mas, em compensação, criação das normas jurídicas, do direito.
- 5^a) Na educação, acentuação do poder volitivo do hábito e do exercício, com atitude realista, ante a intelectual e idealista grega.
- 6^a) A necessidade do estudo individual, psicológico do aluno.
- 7^a) A consideração da vida familiar, e sobretudo do pai, no exercício da educação.
- 8^a) 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.

Entre os séculos V e VI, a educação romana – essencialmente camponesa – começou a dar lugar à orientação educacional cristã. O desenvolvimento da cultura romana ocorreu séculos após a conquista; e ligou-se aos proprietários de terra, que exploravam e cultivavam suas propriedades. A educação, aí, tinha um cunho prático direcionado para 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 familias*), a quem, preponderantemente, cabia a função de *educatrix*¹¹ – 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 (1984, 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.

Por volta dos sete anos de idade, os meninos começavam a acompanhar os pais na lida cotidiana com atividades agrícolas. Aos 15, saíam plenamente dos cuidados maternos para acompanhar o pai na vida social e pública: iam à praça assistir a debates e discursos sobre política e cidade, além de participar de sessões no senado. Com isso, começava o contato com o mundo externo, a fim de se despertarem para a integração e participação política como cidadãos. As meninas permaneciam no recinto do lar, onde aprendiam as lides domésticas como preparação para o papel de esposa e mãe.

Se nesta “[...] educação austera, condicionada pelo amor à pátria e pelo culto prestado aos deuses [...]” o ideal moral dava a tônica e presidia “[...] Piedade, honestidade, austeridade [...]”, pode-se afirmar que nesse ideal continha virtudes oriundas e praticadas na vivência cotidiana da realidade campesina, na qual a educação ocorria *na e como* prática, além de ser direcionada à vida no seu todo (LARROYO, 1982, p. 201). “Com efeito, o contato com a terra fez do trabalho um objetivo fundamental de sua existência. Laboriosidade, constância e parcimônia: eis as *virtudes agrícolas*, por assim dizer”. O escopo da educação previa formar o indivíduo de modo a habilitá-lo a se integrar à sociedade, preservando seus valores e sua cultura, assim como contribuir para a condição de devotado “servidor” da pátria.

Além de receber aprendizado prático dos adultos, continua o autor, os jovens eram instruídos pelos pais na escrita e na leitura. A *Lei das doze tábuas* – a ser decorada – e os relatos sobre personagens associados a grandes feitos e honradez eram usados como recursos

¹¹ Giordani (1991) afirma que a Lei das XII Tábuas constitui-se no fundamento do Direito Romano e da prosa latina. Segundo a tradição em 450 a.C. foi constituída uma comissão de notáveis para codificar o direito que se praticava pó meio dos costumes, a fim de evitar abusos e arbitrariedades dos patrícios para com os plebeus. O primeiro código foi elaborado em dez Tábuas. Em 450 a.C., outra comissão foi constituída a qual completou o código com o acréscimo de mais duas Tábuas, consolidando, assim, a Lex Duodecim Tabularum.

para formar o caráter e despertar o amor à pátria e às suas tradições e seus costumes. Segundo Cambi (1999, p. 105), o próprio Cícero afirma que essa lei foi por muito tempo o “texto-base” da educação romana. Sua importância para a formação dos romanos alinhava-se à dos poemas homéricos para os gregos.

Nelas sublinhava-se o valor da tradição (“o espírito, os costumes, a disciplina dos pais”) e delineava-se um código civil, baseado na *patria potestas* e caracterizado por formas de relação social típicas de uma sociedade agrícola atrasada. Como modelo educativo, as tábuas fixavam à dignidade, a coragem, a firmeza como valores máximos, ao lado, porém, da *pietas* e da parcimônia.

Eis por que os romanos valorizavam o texto. Notam-se, nessa passagem, as características básicas que delineavam o espírito romano, seu ideal de vida e suas concepções de cidadão e sociedade. Uma série de transformações que afetaram a dimensão social e política de Roma desde o II a. C provocou mudanças na educação as quais são focalizadas nesse texto. De acordo com essas mudanças, a formação do jovem era direcionada à função militar, às atividades comerciais e agrícolas ou à carreira política. Aí, se incluem as vitórias militares – que expandiram o domínio romano para toda Itália e além dela – e a presença crescente da cultura helenística, emanada de sua nova província: a Grécia.

A instrução que até então acontecia no seio familiar tornou-se insuficiente para suprir novas necessidades, o que deu margem ao surgimento das *escolas do literator*: escolas elementares onde as atividades eram conduzidas pelo mestre conhecido como *magister*; daí ser, comumente, chamado de *ludi-magister* (*ludus*, *ludi* = jogo, divertimento, brincadeiras; *magister* = mestre). Tais escolas eram uma iniciativa particular que funcionavam como complemento à educação recebida da família. O período de formação ia dos sete aos 12 anos de idade. Ensinavam-se leitura, escrita e princípios de cálculo, a fim de que os alunos aprendessem a contar. Jogos e diversões compunham o aprendizado, assim como castigos corporais. Lazer e diversão eram comuns, diferentemente do que ocorria nos processos anteriores, quando a educação da criança ocorria na família e era acompanhado pelo pai.

Contudo, mesmo a escola do *ludi-magister* não ficou incapaz de suprir as demandas.

O contato reiterado com outros povos fez que a educação romana deixasse de ser estritamente nacional e acolhesse outros elementos culturais. Os militares, comerciantes e diplomatas necessitavam do conhecimento da língua grega para melhor desempenho de seus empreendimentos; a guerra e a política tornaram-se cada vez complexas e difíceis; a jurisprudência foi-se convertendo numa disciplina que exigia certos conhecimentos não mais

susceptíveis de ser aprendidos pela mera audição das dissertações públicas; por fim, a arte oratória chegou a ser o meio mais eficaz para ocupar as magistraturas ou influir poderosamente na vida social (LARROYO, 1982, p. 207).

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 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.

Se a escola do *ludi-magister* ministrava uma educação restrita, em relação ao conteúdo e de cunho nacional, a escola do gramático visava oferecer uma educação que abrangesse a cultura geral, mas, de início, restringia-se ao ensino do grego e latim, para depois introduzir rudimentos de retórica. Mas, segundo Larroyo (1982), em um dado momento houve a percepção de que, transcendendo povos e tempos havia algo na educação que pertencia ao homem pelo fato de ser homem. A consciência desse ideal geral de educação denominou-se *humanitas*. Assim, os estudos aprofundados de oratória e de aspectos políticos e jurídicos – caros à cultura e educação romanas – passaram a ser feitos em outro grau de educação: o terceiro – o que corresponderia ao nível superior no Brasil. Ainda, segundo o autor, a escola veio completar um conjunto de instrumentos para consolidar a *educação enciclopédica*, vista como completa, porque supostamente conduzia à formação de caráter geral e amplo. Daí ser denominada de *formação encíclica*, como na experiência grega.

Houve quem reagisse contrariamente às novidades educacionais implementadas entusiasticamente. Catão e membros do senado, representantes do seguimento conservador da sociedade, criticaram o processo de helenização. O argumento deles era que se subvertiam valores e tradições romanas. Mas a reação não parou o processo, visto que foi criada a escola de retórica, cuja direção cabia ao *rethor* – professor de retórica – cujos conteúdos e professores gozavam de mais reconhecimento. O objetivo era formar

oradores com domínio pleno dos recursos retóricos. O aluno iniciava seus estudos por volta dos 15 e 16 anos de idade, isto é, quando já era reconhecido como adulto.

A compreensão romana de oratória previa mais que saber discursar. Em outros termos, uma pessoa que tivesse maestria e propriedade para discursar e argumentar em prol de sua causa deveria saber usar as técnicas oratórias, acima de tudo deveria ter uma enorme quantidade de conhecimentos. Teórico da pedagogia em Roma, Cícero 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).

Nesse contexto, 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, 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.

O público que frequentava as escolas de retórica constituía-se, unicamente, de membros das elites que aspiravam a uma função ou a um cargo público. A maioria, pertencente às classes menos abastadas, após concluir o ensino elementar, e uma minoria, após terminar o secundário, eram naturalmente direcionadas a ocupações profissionais tidas como inferiores, isto é, desprestigiadas.

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 o 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 os 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.

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 ociosa, 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 advém da Grécia – do helenismo. Comparativamente, dois elementos destacam-se no processo evolutivo da Grécia e de Roma:

- elementos de culturas diversas: exceto a semelhança na busca e assimilação de valores de outras tradições culturais, os gregos apropriaram-se dos elementos estrangeiros, por meio de seus cidadãos, e os processou em seu solo, onde se sujeitaram aos interesses desse povo, de modo tal que contivessem suas características; os romanos assimilaram, em maior proporção e intensidade, os elementos de culturas estrangeiras, a ponto de recorrer à ação dos gregos em dimensões-chave como a educação;
- elementos da cultura grega: o império não se ocupou de conformá-los às suas características; como se pode verificar o uso corrente da língua grega

paralelamente ao latim, a língua nacional – para não dizer que em dados momentos a língua-mãe foi preterida em favor da língua estrangeira.

Em outras palavras, a criação e produção de bens culturais, educacionais, filosóficos, literários etc. foram mínimas se comparadas às da Grécia, sobretudo caso se considere o que representava o poder imperial romano no mundo de então. Mas é consensual para a maioria dos historiadores o legado de Roma para humanidade, principalmente na esfera do direito e do Estado; nos fundamentos da estrutura social, que influenciou o mundo moderno; na divulgação do conceito de vida moral; e na propagação do cristianismo. Do ponto de vista educacional, Roma demonstrou capacidade de amalgamar seu senso de praticidade e utilidade com o espírito grego de abstração e racionalidade mediante adaptação e organização. Por fim, cabe salientar o seu grande mérito: dar a conhecer ao mundo a cultura e educação greco-helênicas, central para plasmar a cultura e a história do ocidente.

CAPÍTULO 2 – PAIDEIA CRISTÃ: O CRISTIANISMO E SEU IDEAL DE EDUCAÇÃO

O cristianismo 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 40 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.

O estágio inicial do cristianismo embasa-se na tradição judaica e se desdobra pela ação de seu fundador: Jesus Cristo (7–2 a. C; 30–33 d. C.). Ele se identificou com o Messias: o enviado de Deus que os judeus aguardavam para libertar os hebreus do domínio romano e confirmá-los como o povo eleito. Mas Jesus teria contrariado a expectativa judaica, ao proclamar sua missão divina: revelar o amor de Deus a toda a humanidade e redimi-la. Ele 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 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.

A formação acontecia sob a responsabilidade da família e na comunidade. Mas nas práticas rituais e comportamentais ganhou corpo aos poucos um protótipo de escola. 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. A solução foi criar *escolas de*

catequistas – a primeira foi fundada em 179 d.C., em Alexandria. Também a necessidade de formação para o clero levou os bispos a constituírem as chamadas *escolas episcopais* e as *escolas das catedrais* para supri-la.

2.1 Trajetória da Educação Cristã

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 socio-histórica, ao 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, derivaram outra cosmovisão e outro ideal de homem guiado pela perspectiva da imitação de Cristo.

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 à vivência dos ensinamentos cristãos aspirantes a, um dia, habitar uma cidade celestial, além da realidade terrena.

Para encarnar e explicitar os princípios cristãos, a Igreja intensificou suas ações em busca de maior eficácia e de se autoincumbir da responsabilidade em ampliar os horizontes histórico-existenciais e guiar a humanidade rumo ao encontro com Deus. Essa foi à *força motriz* ou o *élan* que a impulsionou. Enquanto a instrução cristã desenvolvia-se nas escolas já citadas, a formação geral ocorria nas escolas laicas de retórica e gramática, que permaneceram ativas até o século V. Aranha (2008) afirma que, apesar de quase não existirem documentos que comprovem a permanência dessas escolas depois do século V, certos fatos permitem deduzir que estas ainda funcionaram por mais algum tempo.

A recém-iniciada tradição monástica demandou instrução interna. Para atender à demanda, surgiram as escolas monásticas – de início no oriente, depois no ocidente. Durante o

século VII, apareceram as escolas *monacais ou abaciais*, direcionadas à formação dos monges e de meninos e jovens candidatos à vida religiosa consagrada nos mosteiros.

Assim sendo:

[...] os mosteiros pouco fizeram durante diversos séculos para a instrução de qualquer espécie e o que fizeram foi principalmente de caráter religioso. Ensinavam-se obrigatoriamente as artes de leitura, de escrita, de canto e de calcular o calendário da Igreja, à última provavelmente reservada apenas para alguns. [...] O ensino dos mosteiros era muito pobre e não havia oportunidade para a educação dos meninos que não fossem destinados à vida monástica (MONROE, 1979, p. 109).

Do século VII ao XII, além da educação monástica, impôs-se um ensino não totalmente monástico em razão da política empreendida por Carlos Magno (742–814), ao perceber, no entendimento de Larroyo (1982), que um povo poderoso deveria possuir além da unidade de sentimento também educação. Segundo o autor, Carlos Magno ajudou a renovar a educação no sentido de elevar o conhecimento do clero, elaborando um projeto de educação para o povo em geral. Para isso, associou-se à Igreja, que lhe ofereceu contingente e estrutura física. Foram instituídos os três graus de educação: o elementar, o secundário e o superior. Na Inglaterra, Alfredo, o Grande (849–901), impulsionou a cultura e a educação. Ao lado do avanço proporcionado pela iniciativa de Carlos Magno, suas iniciativas levaram o clero a fundar estabelecimentos educacionais com enfoques diferentes, a exemplo da perspectiva assistencial – patente nas escolas de caridade.

Nesse contexto, surgiram as escolas catedrais ou episcopais, colegiais ou canonicais, paroquiais ou presbiteriais e as de caridade. Estas últimas representaram algo diferente e inovador na história da educação, assim como na história da infância e da condição da criança. No Antigo Testamento, três categorias de necessitados contavam com a recomendação de que não poderiam ser abandonadas: órfãos, viúvas e estrangeiros. No século III, a comunidade cristã determinou a diáconos e diaconisas que dispensassem cuidados aos órfãos (LARROYO, 1982). Com essa mentalidade e prática, o cristianismo ultrapassou as tradições clássicas. Além disso, embora as tradições greco-romanas dessem pouca atenção à criança – viam a infância como fase instável, de fragilidade e predisposição ao óbito –, os ensinamentos e preceitos de Jesus exaltaram a figura da criança e sua dignidade humana, permeando a modernidade como forma de ajudar a constituir a mentalidade prevalente quanto ao ser humano em seus estágios biológicos iniciais. Também expressa uma concepção de integralidade do ser humano.

A Igreja deixou uma marca indelével na história da educação. Além desses feitos, contribuiu para o conhecimento, ao apoiar o surgimento e a consolidação das universidades; e ainda participou do movimento de cavalaria e da constituição das escolas de corporações. No fim da Idade Média – séculos XIV e XV –, as escolas monásticas já estavam em decadência. Com a disseminação das escolas elementares e secundárias, a presença eclesiástica tornou-se expressiva graças às escolas das catedrais e, sobretudo, às das capelas.

2.2 Fundamentos Intelectuais do Cristianismo e da Igreja

A fundamentação do cristianismo originou-se do judaísmo via tradição oral e ensinamentos já organizados na Torah¹². Nesse aspecto, o movimento cristão diferiu-se de quase todos os outros movimentos místico-religiosos, comumente nascidos de um sonho, uma visão ou uma revelação, entendidos como comunicação de uma divindade com uma pessoa ou mais. O contexto e as circunstâncias levaram o cristianismo a desenvolver, aos poucos, uma estrutura teórica como fonte de embasamento para suprir uma necessidade interna do movimento e as demandas externas; afinal, duas tradições culturais relativamente sólidas circundavam o cristianismo: a judaica e a greco-romana, que subsidiaram o movimento no desenvolvimento de suas bases de sustentação e expansão.

Além de constituir um corpo doutrinário para sustentar e direcionar, inerente e necessariamente, todo grupo humano organizado, a sistematização teórica judaica foi importante para a formação, segundo princípios religioso-espirituais propriamente, e para a formação humana com ênfase na ética e na moral. Desde o início, houve embates: primeiramente, com o judaísmo; depois, com a cultura helênica. Mas o projeto teórico ideal do cristianismo adotou não só princípios judaicos, mas também elementos helênicos. Escritos, liturgias, catequese e pregações asseguraram, em parte, o êxito na solidificação e expansão do cristianismo. Remontam a essa época divididos como a elaboração de um sistema ideológico-doutrinário e um delineamento identitário, de esclarecimentos e conscientização dos membros do movimento.

A superação e o desmerecimento pressupostos da cultura vigente contrários aos ideais cristãos conseguiram arrebanhar adeptos. Isso começou nos ensinamentos orais de Jesus. Após sua morte, seus discípulos e apóstolos deram continuidade aos ensinamentos, pela

¹² Torah ou Torá significa em hebraico lei ou doutrina. O termo designa a Lei de Deus contida nos primeiros cinco livros da Bíblia: Gênesis, Êxodo, Levítico, Números e Deuteronômio. Esse conjunto de livros é chamado de Pentateuco.

palavra não só oral, mas também escrita. Houve produção intensa de textos escritos, a ponto de redundar nos quatro evangelhos reconhecidos como autênticos e nos demais livros do Novo Testamento. Ao mesmo tempo, apareceu a Didaqué: catecismo de cunho doutrinário-catequético que Larroyo (1982) vê como um esboço primário de cunho doutrinal, mas, ao mesmo tempo, retrata uma preocupação escrito – pedagógica.

Em um esforço intenso e lento, segundo Larroyo (1982), o cristianismo estruturou-se e organizou as bases doutrinárias. Para isso, diversos segmentos intelectuais constituíram-se sob o conceito de *Patrística*, entre séculos I e VIII. No século I, atuaram *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. Santo Agostinho (354–430) teve atuação relevante nesse período, 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.

Há quem ressalte a patrística como algo de influência central sobre a ação educativa da Igreja e reconheça o papel e a importância da dimensão feminina, a exemplo de Larroyo (1982) e Cambi (1999). Na perspectiva de Larroyo, ocorreu uma conciliação da ciência e literatura pagãs com os ensinamentos morais e religiosos do Cristianismo. Cambi 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 cristianismo 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, inaugurou o primeiro momento de superação.

Como o cristianismo nasceu em um ambiente marcado pela cultura helênica e com

princípios que se coadunavam com aqueles aspirados pelo movimento, seria natural uma assimilação ou – como denomina Marrou (1990, p. 486) – uma *osmose* cultural:

[...] mesmo uma religião, muito embora seja do tipo do movimento revolucionário consciente de suas ambições totalitárias, não pode escapar à influência, tanto mais profunda quanto mais inconsciente, do meio da civilização em cujo meio cresce.

Assim, por vários séculos processou-se uma convivência do movimento cristão com a cultura greco-helenístico-romana. Às vezes, a relação foi harmoniosa; às vezes, explicitamente conflituosa. A situação era complexa, pois a Igreja desempenhava um estágio duplo de expansão e delineamento doutrinário e institucional. De igual modo, ocorreu o processo de assimilação de traços culturais relevantes e o de superação.

Sobre o papel da Igreja na Idade Média, as leituras são divergentes. Mas, após se arrefecerem os ânimos de interpretações eivadas de sentimentos antirreligiosos e anticlericais dos tempos modernos, diversas releituras têm procurado rever as críticas seculares. Por isso, convém entender os contextos e as condições sócio-históricas que lastrearam esse período importante da história da humanidade.

Em primeiro lugar, o cristianismo surgiu da concepção de um *ideal* que pressupunha a existência do ser humano e sua presença neste mundo para se concretizar em outra esfera ou realidade extraterrena – a via espiritual. Nessa perspectiva, concebe-se que a terra é a morada provisória do ser humano, uma vez finda sua experiência terrena, ele aspira a se tornar morador definitivo na “Jerusalém celeste”. Essa mentalidade norteou a ação da Igreja como única instância responsável pela concretização do projeto cristão. A primeira consequência – positiva – seria a proposta de renovação do ser humano, ou melhor, de sua maneira de ser e viver. Impôs-se, aí, uma nova mentalidade que repercutiu na cultura e nas estruturas sociais e políticas.

Conforme Cambi (1999), a proposta do cristianismo configurou-se como revolucionária, porque afirmou um novo tipo de homem que, subsidiado pelos princípios das escrituras sagradas e dos ensinamentos de Cristo e tendo a Igreja como guia, direcionou seu agir diversamente de tudo já experimentado em sua realidade concreta. O cristianismo trouxe um ideal distante do existir humano. Além de proporcionar alento, ao garantir a possibilidade de atingir uma realidade extra-humana, impulsionou e norteou a realidade socio-histórica para outra direção. Tal afirmação é verificável historicamente em momentos cruciais vivenciados por alguns povos e sociedades. Já em seu surgimento, defrontou-se com as aflições e

expectativas do povo judeu ante a dominação romana. Após isso, deparou-se com a civilização grega em franco declínio e por fim, apresentou-se por meio da Igreja como alternativa plausível. Segundo Toynbee (1983), devido às muitas crises vivenciadas pela sociedade helênica, naquele momento, só restava aos helenos apenas uma alternativa: refugiarem-se na nova proposta de sociedade apresentada pela Igreja cristã como algo aparentemente sólido.

Porém, no contexto de Roma, quando o império encontrava-se já no estágio de decadência (não só a sociedade, mas também a tradição cultural greco-romana estavam ameaçadas por invasões sucessivas dos povos bárbaros), a ação da Igreja foi vital.

Conforme o entendimento de Larroyo (1982, p. 237),

a invasão dos bárbaros esteve a ponto de destruir a cultura greco-romana. [...] Por sorte, uma nova força espiritual, que imediatamente ganhou a confiança dos povos recém-chegados, soube e pôde salvar para o futuro os tesouros da cultura, nesta época turbulenta. Essa potência foi a *Igreja cristã*. (Grifo do autor)

Outro campo de preponderância do empenho da Igreja foi a cultura, isto é, à educação. Com os ataques à igreja cristã por ideólogos dos tempos modernos, recaiu sobre a Igreja tudo que passaram a identificar como negativo na Idade Média; e muitos críticos se mantêm firme nesse posicionamento. Mas as releituras têm reconhecido o papel importante e, por vezes, heróico que ela desempenhou naquele período histórico complexo e conflituoso. As críticas que atribuem à Igreja a responsabilidade pela quase inexistência de educação em determinados momentos e pela precariedade nas situações em que existia educação deixam entrever a falta de fundamento e de uma leitura histórica acurada e honesta. Fatores numerosos e diversos convergiram para que tal situação ocorresse, sendo que muitos fugiam ao controle da Igreja. Isso vale, também, para as acusações de omissão e ação consciente e deliberada para manter e alargar o controle da situação em detrimento da instrução e do desenvolvimento intelectual do povo.

Dentre os fatores listáveis como justificativa para a situação da educação na Idade Média, cabe citar dois pertinentes à ação da Igreja que são úteis como elementos – chave para leitura. O primeiro refere-se à essência do ideal cristão de que toda experiência existencial do crente deve direcionar-se ao objetivo final: alcançar a vida eterna. Portanto, direciona a preocupação para outra realidade. O segundo decorreu do primeiro. Como a Igreja professava a crença e a realidade mostrava uma situação caótica, o que havia da cultura greco-helênico-

romana, afetada pela degeneração generalizada da sociedade e pela rudez dos invasores (sobretudo godos e vândalos), o entendimento que prevaleceu, conforme Monroe (1979, p. 94), é o de que a solução estava “[...] na natureza moral do homem”.

Como a educação e religião de gregos e romanos não bastaram, coube à Igreja atacar o problema por outra perspectiva. Por isso, Monroe (1979) entende que a educação foi caracterizada de um modo novo e diferente. O aspecto intelectual foi substituído pela instrução doutrinal e pela prática do culto. Já, os aspectos referentes aos treinos físicos e à retórica perderam sua importância diante da ênfase da conduta moral. Com isso, entre os séculos VI e XII, esclarece o autor, os elementos estéticos e intelectuais foram quase eliminados do ensino por causa dessa concepção. Os resultados incluem indiferença e desprezo profundos dos cristãos por tais elementos. Além disso, Monroe (1979) aponta dois fatos importantes – um dos tempos primitivos, outro de tempos mais recentes. Nos primórdios da Igreja, esta fez sucesso entre as massas, que nunca buscaram instrução cultural escolar em razão de uma série de fatores. Mais tarde, na atuação em meio aos teutônicos, não foi impossível trabalhar o intelecto, dada a predominância do espírito bárbaro desses povos.

De fato, a formação educativa oferecida pela Igreja enfatizou mais a fé e a disciplina, mas não se pode crer que onde o ensino tendeu mais ao religioso, segundo os princípios cristãos, não tenha havido preocupação mínima com a sua dimensão intelectual. Igualmente, parece cabível supor que a formação resultante da catequese, das pregações, das histórias da vida dos santos, das artes sacras, das liturgias e das celebrações religiosas diversas, dava um mínimo de atenção ao intelecto. Da mesma forma, o exercício que o cristão fazia, ao tentar conformar sua vida aos ensinamentos da Igreja e ao exemplo de Cristo e dos santos, demandava uso das faculdades intelectuais: seja para escamotear, contrapor ou rejeitar o ensino proposto. Essas suposições fazem-se, aqui necessárias para reforçar o cuidado de não incorrer em extremismos: seja o do ataque cético, seja o da defesa ingênua.

Considerada a relatividade conceitual, pode-se afirmar que uma noção de integralidade mostra-se na educação e na formação geral cristã, como também na direção da Igreja. Mas isso não quer dizer que todas as ações educativo-formativas do cristianismo convergiam uniformemente para compor uma noção de educação integral, seja quantitativa ou qualitativamente. Em outros termos, é provável que tais elementos tenham variado em proporção numérica e em intensidade. Na ótica da proporcionalidade, é ponto pacífico a constatação de que, em cada experiência, alguns foram mais valorizados. Além disso, se a prática formativo-educacional da Igreja não configura plenamente uma ideia de integralidade educacional, não se pode afirmar que tenha sido diferente no contexto da educação na Grécia

e em Roma, que precederam a educação cristã. Restaria à era moderna conhecer uma afirmação mais explícita da ideia de integralidade associada à de educação, isto é, uma instrução integral.

2.3 Educação nos Primórdios da Modernidade

O 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 da Contra-Reforma 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 do medieval, houve um retorno à cultura greco-romana; logo, os humanistas almejavam retomar e continuar o que fora construído na perspectiva da *Paideia* e da *humanitas*.

A Itália, diz Larroyo (1982, p. 350), foi o “[...] berço natural do Humanismo”; ao mesmo tempo, seu centro irradiador, primeiramente para a Europa e depois às demais partes do mundo. A língua e a literatura foram centrais para a consolidação dos ideais humanistas. Dante Alighieri (1265–1321), ao escrever *A divina comédia*, em língua italiana, constituiu uma língua nacional e tornou-se o primeiro dos que contribuíram para firmar o humanismo. Mas é quase consenso entre estudiosos que foi Francisco Petrarca (1304–1374) quem fundou a “[...] filosofia civil e moral do humanismo” (CAMBI, 1999, p. 191), aquela que irradiou a ação de defensores e divulgadores das ideias humanistas, a ponto de haver uma valorização intensa da Antiguidade Clássica, em especial da língua e das obras literárias.

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, apoiava, protegia e custeava – 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 teocêntrica e cristocêntrica 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.

2.3.1 Educação no humanismo renascentista

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. Há outro aspecto curioso – também negativo e prejudicial – relativo ao desenvolvimento da humanidade.

O humanismo e tantos outros movimentos na história surgiram como alternativa que, com o decorrer do tempo, foram se afastando do ideal primeiro até quase exauri-lo de toda a sua riqueza, útil ao processo de aperfeiçoamento da humanidade. 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; VISALBERG, 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).

A educação vislumbrada pelos humanistas supôs uma concepção de formação do ser humano que tem como uma “[...] característica fundamental [...] [o] facto de ser integral [...] tender para desenvolver todos os aspectos da personalidade humana, os físicos não menos do que os intelectuais, os estéticos não menos do que os religiosos” (ABBAGNANO; VISALBERG, 1981, p. 270). Tal educação não se caracterizou como enciclopédica, pois “[...] os humanistas desprezam toda espécie de erudição popular e toda pretensão de omnisciência sistemática.” Nesse sentido, o retorno às fontes da era clássica visava ao desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades ou potencialidades humanas rumo a um entendimento abrangente do universo humano. “A educação formal e integral do humanismo coincide, portanto, quase totalmente com o ideal latino da *humanitas* professado por Cícero e Varrão e com o ideal grego da *paidea* como podia ser entendido por Platão.” Se assim o for, então a intenção de desenvolver igualmente todas as faculdades humanas para atingir o estágio ideal do todo harmoniosamente constituído revela “A importância assim atribuída à *harmonia* do desenvolvimento completo reclama talvez mais do que nada o ideal educativo grego, de preferência ao romano” (ABBAGNANO; VISALBERG, 1981, p. 270).

Embora tenha visão crítica – em alguns pontos, talvez a mais realista – do renascimento, Monroe (1988) afirma um dos méritos desse movimento: ter restaurado, em alguns momentos, a concepção de educação liberal cuja formulação foi realizada pelos gregos e, posteriormente, adaptada aos romanos por Cícero, Quintiliano, Tácito dentre outros, usando as mesmas definições de outrora. Igualmente, ele reconhece que a formação aí idealizada, embasava-se na perspectiva da integralidade, pois a educação tinha como objetivo formar o homem tendo em vista a sua perfeição, preparando-o para atuar e participar das atividades das instituições sociais.

Conforme Manacorda (2000, p. 177), os humanistas desprezaram a educação e o tipo de escola à época, assim como seus mestres com suas formas rudes e, muitas vezes violentas, mas, em contrapartida, defenderam tenazmente o ensino. Com o desprezo pela educação medieval conviviam a preocupação e o reconhecimento da importância da educação formal. Esses aspectos contraditórios influenciaram sobremaneira os renascentistas-humanistas em sua busca de educar e instruir a criança de forma mais humana e mais culta, de acordo com Manacorda (2000). Como um tipo de síntese das constatações da história da pedagogia e da história da educação, bem como da contribuição do Humanismo – a começar por sua matriz italiana –, para a educação humana e a constituição da escola, “a pedagogia humanística, especialmente italiana, teve seus tratados e suas escolas: talvez nenhuma outra época,

nenhuma outra cultura tenha sido tão sensível aos problemas da formação humana” (MANACORDA, 2000, p. 179).

Em seu berço, a preocupação dos humanistas com a educação fez surgir iniciativas de reflexão sobre a questão: para criticar e combater a educação vigente, surgiram escritos diversos, dos quais se podiam deduzir concepções de lógica humanista-renascentista. Além da reflexão teórica materializada em textos escritos, ações e projetos diversos objetivaram explorar concretamente os ideais humanistas, a exemplo do trabalho de Vitorino de Feltre (1378–1446). Esse estudioso não deixou nada escrito, mas foi considerado – até por contemporâneos – como o educador e pedagogo italiano mais importante da época. Talvez seu feito maior tenha sido defender outra concepção pedagógica para a formação humana, em especial no papel da escola.

Contrapondo-se à rigidez e à limitação da educação medieval, Vitorino fundou uma escola cujo nome já expressava suas concepções de educação e ensino: *Casa Giocosa*, isto é, a mansão alegre. Suas ideias e práticas compuseram uma “educação atrativa”, na expressão de Fénelon. Para Larroyo (1982), Vitorino tinha consciência de seu tempo, pois, mesmo sendo profundamente religioso, assumiu os ideais humanistas e conseguiu propor, com serenidade em um ambiente de agitação e conflitos, um projeto educacional à frente daquele contexto. Cambi (1999), entende que seu ideal pedagógico busca uma convergência da formação humanística com os princípios ético-religiosos do cristianismo.

Na visão de Larroyo (1982), Vitorino concebia e se preocupava com a formação pelo prisma da integralidade, preocupando muito com isso. No dizer de Cambi (1999), seu ideal pedagógico contempla a formação de um homem que se desenvolvesse completamente por meio da ginástica, das artes (dança, música e canto), da vivência religiosa, exaltando o amor a Deus e ao próximo. Além disso, procurou fazer uma “simbiose” da cultura clássica com os ensinamentos do cristianismo em prol de um estudo de cunho desinteressado e que primasse pela formação. Larroyo (1982 apud CAMBI, 1999, p. 238) enfatiza que Vitorino se preocupou, antes de tudo, com a formação integral do homem, pois, para ele, era preciso “[...] levar em conta as várias características e interesses dos alunos”, mediante uma prática pedagógica que respeitava o desenvolvimento psíquico e gradual do discente, bem como recomendava respeito e afabilidade do mestre em relação aos alunos, pois repudiava os castigos corporais, que, embora comuns na educação de seu tempo, ele só os admitia em casos extremos.

Em sua expansão Europa afora, o humanismo preconizou, na Alemanha, uma educação a ser conduzida sob influência da *eloquência romana*, em que se aperfeiçoava a

linguagem e buscava-se a sabedoria; em que se insistia na realização da virtude e da bondade. O humanismo alemão valeu-se sobremaneira da invenção da imprensa, isto é, os humanistas alemães contaram com um mecanismo-chave da era moderna – a impressão tipográfica de textos no momento mesmo em que sua viabilidade fora constatada e difundida – para reproduzir obras da literatura grega e romana. O ideário humanista alemão efetivou-se sobre princípios cristãos, daí ser comumente denominado de humanismo cristão. Difusores dessa perspectiva, os jeronimianos – ou a Ordem dos Irmãos da Vida Comum – contribuíram para a educação formal não só na Alemanha, como também em outros países, por meio de suas escolas. Outra contribuição importante veio ainda de Rodolfo Agrícola (1443–1485) e de Wimpheling (1450–1528). O primeiro valorizava a importância da utilização dos clássicos na educação. Já, o segundo demonstrava ter muito cuidado quanto aos princípios morais e religiosos da educação. Defendia sob a perspectiva de um humanismo religioso que o conhecimento só tem validade quando contribui para uma vivência dos princípios humanos-cristãos.

Também relevantes foram Reuchlin (1450–1522) e Erasmo de Roterdã (1467–1536) – dois críticos veementes do que consideravam defeitos na educação de seu tempo: por um lado, a educação ainda era embasada em princípios da era medieval; por outro, era dominada pela escolástica e pela *ciceromania* em sua orientação humanista. No dizer de Larroyo (1982), Erasmo defendia que a educação intencionada deveria iniciar-se o mais cedo possível, ser adaptada tanto à idade quanto à disposição da criança e ser exercida por mestres que tivessem uma formação completa. Essa preocupação com a característica da formação do mestre retrata o entendimento de que a educação dispensada à criança deveria ser completa. O papel desempenhado pelo mestre visaria abranger o desenvolvimento de todas as potencialidades do aluno.

Na Inglaterra, Thomas More (1478–1535), por meio de sua obra *Utopia*, fez reflexões importantes sobre um projeto de sociedade ideal com ênfase na formação do indivíduo. Já, na Espanha, com um olhar mais pedagógico, João Luís Vives (1492–1540) apresentou contribuições, ao enfatizar a importância de se considerar a dimensão psíquica da aprendizagem. Na França, o humanismo processou-se mais lentamente que nos demais países; nem por isso, deixou de contribuir para o campo educacional, em especial com Francisco Rabelais (1483–1555), também um crítico da educação de seu tempo, sobretudo de caráter “formalista e livresco”: para ele, a educação deveria ser mais real e prática (LARROYO, 1982). Seu pensamento educacional foi exposto na novela *Gargântua e Pantagruel*. Montaigne (1533–92), outro crítico ferrenho da educação de sua época, 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.

Essas observações 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. É provável até que os acontecimentos-chave remontem a um período posterior àquele aqui enfocado, mas conforme a conclusão de Monroe (1988) compreende-se que mesmo um recorte breve desse estágio do pensamento educacional seja útil para entender que as práticas educacionais do renascimento assemelham-se aos princípios da ampla educação humanista ou liberal.

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 os primórdios da modernidade, focalizando a educação sob a perspectiva humanista renascentista. Certamente, algum leitor poderá perguntar se tal retrospectiva tem alguma validade representativa. Outros poderão questionar o porquê de se preterir dois períodos tão férteis e mais próximos dos tempos atuais – o moderno e o contemporâneo. Assim sucessivamente, haverá de surgir muitos outros ‘porquês’ de indagação, reprovação, dentre outros.

A princípio – ainda no estágio das idealizações – tencionava-se abordar de modo sintético todos os períodos da educação ocidental, partindo-se do seu nascedouro grego até os dias atuais, entretanto, por uma série de razões, preferiu-se restringir a abordagem sob uma ótica humanista renascentista. Quiçá outros aventureiros se lancem nessa senda exploratória e completem de forma mais eficiente e enriquecedora a trilha que se almejava percorrer.

A motivação que direcionou a abordagem deste objeto de pesquisa, por meio dessa modalidade, deve-se a algumas razões que se supõe válidas e procedentes. Por meio dos estudos realizados, observou-se que se tornou comum - tanto nos estudos que tratam dos vários aspectos referentes ao mundo ocidental e, especificamente, da educação de modo genérico – remontar sempre aos seus fundamentos clássicos, quais sejam: Grécia e Roma.

Quanto à educação e à escola pelo viés da integralidade, notaram-se quatro atitudes diferenciadas de abordagem. A primeira refere-se a alguns autores e estudiosos mais antigos os quais procuraram evidenciar princípios concernentes à integralidade já presentes na

educação Greco-helenista-romana. Dentre eles, destacam-se: Abbagnano e Visalberghi (1981), Larroyo (1982), Giles (1983), Marrou (1990), Cambi (1999) e Manacorda (2000). Uma segunda vertente também reconhece que já, na experiência grega, existem menções – em Aristóteles – e até idealizações – a *Paideia grega* – e posteriormente em Roma – a *humanitas* – da perspectiva educacional vislumbrada pelo prisma da integralidade. Todavia, focam-se momentos e circunstâncias pontuais. Dentre os estudiosos brasileiros que assumem essa postura, pode-se citar: Aranha (2006), Tonet (2006), Coelho e Portilho (2009), Coelho (2009) e Gadotti (2009). Outros defendem que tal preocupação é oriunda dos movimentos anarquistas. Nesse caso, vale mencionar: Gallo (2002), Moraes (2009) e Mariana (2011). Finalmente, a maioria dos envolvidos na discussão dessa temática restringem-se a apontar como referências as duas grandes experiências brasileiras empreendidas por Anísio Teixeira com a Escola-Parque na década de 1950, na Bahia, e por Darcy Ribeiro com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), na década de 1980 no Rio de Janeiro, respectivamente.

Ao se escolher seguir por esse caminho objetivava-se não escrever mais uma história da educação ou da pedagogia – visto que já existem muitos estudos de inestimável valor –, mas fazer algo diferente e, ao mesmo tempo, procurando unir as abordagens das quatro tendências já mencionadas. Por outro lado, tentar mostrar que os momentos e os fatos pontuados nessas abordagens são resultantes de processos desenvolvidos no solo concreto do existencial-histórico de pessoas e de povos em suas mais diversas aspirações, contradições e necessidades.

Hoje, não se é difícil reconhecer a afirmação de Ullmann (1991, p. 135) de que, diante do grande arsenal de conhecimentos e informações que recaem cotidianamente sobre o indivíduo na atualidade, além da complexidade e do desenfreado ativismo, cada vez se “[...] sabe mais sobre menos coisas”. Assim sendo, não é de se estranhar que, afora os estudiosos, pesquisadores e especialistas, poucas pessoas – mesmo as que defendem a integralidade na educação – saibam que, no mínimo a cerca de dois milênios antes de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro, já existiam algumas idealizações que postulavam uma prática educacional que objetivasse contemplar equitativamente todas as dimensões do ser humano.

Acredita-se que de *per si* é importante que se tenha um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto. Entretanto, em se tratando da complexidade e da relevância de um projeto educacional e de seus desdobramentos e consequências, considera-se de fundamental importância o revisitar as experiências já efetivadas. Uma vez ciente de que tanto as experiências passadas, bem como as do porvir fazem parte da história, torna-se procedente

atentar para frase do escritor uruguaio Eduardo Galeano (1989) de que a história é um profeta que volta seu olhar para passado para conhecê-lo, questioná-lo, a fim de vislumbrar o futuro.

A partir dessa perspectiva, é importante enfatizar que apesar das diferenças tanto no aspecto temporal quanto contextual, as experiências passadas têm muito a ensinar. Se por um lado, elas representaram tentativas de responder às demandas sociais de seus respectivos contextos, por outro, simbolizaram um estágio de evolução e maturidade, todavia, por uma série de fatores, não conseguiram subsistir. Mesmo assim, foram válidas, quer seja pela contribuição em seu tempo, quer seja pelos muitos elementos que legaram para a posteridade.

Ao fazer esse retrospecto, pretendeu-se ressaltar que tais experiências foram momentos importantes em seus processos históricos. Por outro lado, buscou-se enriquecer e ampliar o entendimento sobre a integralidade na educação. Para substanciar esse intento, apoiou-se em Savater (2005, p. 141), quando ao comentar sobre as ações educativas desde os povos pré-históricos até a contemporaneidade, ressalta que não se tratou apenas de uma mera transmissão de conhecimentos e práticas, pois ali também se contemplava “[...] um ideal de vida e de um projeto de sociedade”.

Dessa afirmação depreende-se que de forma ampla e pouco perceptível existem elementos de integralidade em todo um processo educativo. Todavia, em relação ao que se denomina de momentos pontuais, tais elementos aparecem mais nitidamente e, em maior número, o que se leva a supor que a integralidade se evidencia de forma mais estrita e constatável, sendo que seu grau de proporção varia de um contexto para outro.

Nessa primeira parte deste trabalho, procurou-se mostrar a origem e os fundamentos da formação do indivíduo sob a ótica da integralidade. Na segunda parte que ora se inicia, procura-se tratar, de modo mais específico, da realidade brasileira, objetivando que tal estudo venha de alguma forma contribuir para que se consiga, apesar de horizontes instáveis e fugidios, vislumbrar e efetivar um projeto que possibilite novos tempos para a educação brasileira, inúmeras vezes, lembrada e valorizada na teoria e nos discursos eleitoreiros, porém, tão instrumentalizada e esquecida na prática cotidiana.

CAPÍTULO 3 – ALGUNS PRESSUPOSTOS HISTÓRICO-LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

O que se denomina educação (formação) completa/integral pode soar como novo e estar em voga, com um sentido de inovação educacional. Mas há quem a veja como algo derivado do pensamento educacional renascentista, isto é, da educação proposta segundo os referenciais iluministas. O sistema educacional brasileiro prevê este tipo de educação que, em um plano mais abstrato e conceitual, associa-se, de um modo geral, a uma experiência educacional que consiga abranger todas as dimensões do ser humano, a “grosso modo”, trata-se hoje da atividade escolar discente e docente em turno de, no mínimo, sete horas. E se há quem veja essa proposta de ampliação do dia letivo como um fenômeno novo no Brasil, há também aqueles que apontam suas origens às experiências de educação realizadas pelos jesuítas. E, ainda, há os que reconhecem as reflexões de muitos intelectuais-políticos e político-intelectuais¹³, cujos ideais republicanos incluíam educar maciçamente a população, mediante iniciativas da segunda metade do século XX, como centrais para traçar a trajetória da educação integral no país.

Todavia, é provável que a ampliação do dia letivo ainda seja elemento estranho à cultura escolar (valores, crenças, costumes, símbolos etc.) do país nos dias atuais. Mesmo que a presença em tempo integral, em espaços escolares, remonte a 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 ocorreram em um período no qual mais da metade da população ainda era analfabeta – não por acaso, os anos 50.

No dizer de Nagle (1974, p. 63):

¹³ Conforme Paiva (2003), aqueles que se interessaram em resolver o problema da educação nos anos iniciais da República podem ser chamados de profissionais da educação, não se trata de professores propriamente ditos – sobretudo os responsáveis por reformas educacionais dos anos 20 –, mas políticos que buscaram conhecer aspectos mais específicos da educação quais sejam: remodelação dos sistemas educacionais; qualidade da educação; dimensão psicológica do processo escolarizante; administração educacional escolar etc. Defendiam uma pedagogia de base teórica contemporânea para que a escola funcionasse bem, é nesse contexto que penetra no pensamento pedagógico brasileiro o ideário da escola nova e da tecnificação da ação pedagógica.

A década dos vinte herdou, do decênio anterior, a bandeira de luta contra o analfabetismo. Os dados levantados pelo recenseamento de 1920, as discussões e os estudos resultantes da conferência sobre o ensino primário de 1921 e o constrangimento que dominou o ambiente espiritual em 1922, quando, ao mesmo tempo em que se procurava comemorar o primeiro centenário da independência, pesava sobre a nação uma cota de 80% de analfabetos – conforme cálculos da época – transformaram o analfabetismo na grande vergonha do século, no máximo ultraje de um povo que vive a querer ingressar na rota da “moderna civilização”.

A concretização da educação integral esteve à mercê de regimes e mudanças de governo em sua história mais concreta, isto é, mais documentada – aquela que se desenrola, a partir do século XX. No século XXI, pode ser que sua concretização se sujeite a outros entraves como o despreparo material e funcional das escolas para receber alunos por mais de cinco horas diárias. Essa realidade demanda a formulação de uma política governamental que garanta a sustentação financeira e a continuidade do projeto a ser implementado. Diante do atual contexto, parece certo acreditar que a situação tal como se encontra tende a não durar, ou seja, espera-se que o governo, por meio do Ministério da Educação, implemente um projeto nacional capaz de preparar as escolas e suas estruturas tanto humanas, quanto materiais.

A presença discente na escola nos períodos matutino e vespertino impacta nas dimensões que a envolvem: o cotidiano, a atividade discente e docente, o espaço, os sujeitos e os objetos; ou a formação docente, talvez ainda orientada pela lógica do turno único, ou as relações entre escola e família, docentes e pais, pais e filhos. Ainda assim, a dinâmica da política educacional e o modo como o processo da escola de tempo integral acontece apontam para uma demanda por leituras históricas úteis à escrita de uma história mais abrangente e coesa das vicissitudes e virtudes, dos avanços e dos retrocessos, dos resultados e fracassos das experiências pretéritas de educação integral.

Neste capítulo, objetiva-se identificar as bases que fundamentam as ideias e os ideais da integralidade na educação, bem como oferecer subsídios para reflexões que possibilitem esclarecer a diferença entre educação integral ou educação de/em tempo integral. Também tenciona-se oferecer elementos que contribuam e subsidiem discussões atuais sobre a educação integral no Brasil.

3.1 Ideias e Ideais de Integralidade

Estudiosos da educação apontam que a classe dominante sempre usufruiu de uma educação em tempo integral. Nesse sentido, vale destacar o seguinte posicionamento:

[...] os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos (GIOLO, 2012, p.94).

Contudo, convém dizer que, segundo informa Ribeiro (2000), o *Ratio studiorum* 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, 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, assim como instruir descendentes de colonizadores para compor uma elite intelectual que pudesse trabalhar, segundo preceitos religiosos do catolicismo.

Marcílio (2005, p. 3) corrobora com esta afirmação ao observar que este tipo de ensino era altamente elitista,

só atendendo a uma ínfima camada de jovens brancos, proprietários, de famílias da elite colonial, além de introduzir nas primeiras letras e no catecismo elementar as crianças índias das aldeias jesuítas. Plasmaram gerações, que foram se estendendo aos mestiços. Brancos e mestiços letrados iriam formar a incipiente e restrita super estrutura da sociedade brasileira.

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).

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 conduziram a nação ao desenvolvimento, já presente, nos países civilizados.

Nesse contexto de efervescência, a educação é vista como um importante possibilitador do desenvolvimento e da modernização do país. Como resposta aos anseios e demandas daquele momento histórico, foi lançada, por meio do Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho de viés liberal. Na análise de Fernando de Azevedo (1963), esta se constituiu em uma iniciativa inovadora. Todavia, a sua vigência foi por pouco tempo e com poucas influências concretas. Sobre essa questão, Ribeiro (2000, p. 66) afirma que: [...] alguns de seus princípios ficam dependentes da aprovação do Legislativo, aprovação esta que não chega a ocorrer. Mesmo assim é difundida e algumas (poucas) consequências práticas acontecem.

De acordo com os objetivos desse estudo, é possível vislumbrar ainda no Período Imperial elementos e concepções de escola de tempo integral, bem como de educação integral. Na reforma Leôncio de Carvalho pode-se detectar aspectos referentes a estas questões: [...] em síntese, a análise da reforma Leôncio de Carvalho, nos permite inferir que há uma associação entre educação integral e ampliação do tempo escolar, no caso, 6 (seis) horas diárias para os jovens com dez anos ou mais (BONATO; COELHO; MENEZES, 2011, p. 279).

Ainda sobre essa temática, é interessante destacar a postura de Leôncio de Carvalho expressa no Artigo 7º de sua reforma. Ali, determina-se que nos distritos de um mesmo município sejam criadas pequenas bibliotecas e museus escolares. Ao se considerar a extensão do tempo escolar – e como consequência o aumento de disciplinas –, deve-se levar em conta também a ampliação do espaço educativo. Deduz-se que essa preocupação advém da adoção naquele contexto das “*Lições de coisas*” ou *método intuitivo*, o qual propugnava dentre outras ações, passeios e visitas. Apesar das diferenças contextuais, é possível inferir que os ideais de Leôncio de Carvalho assemelham-se a uma dentre as várias concepções de escola de tempo

integral e de educação integral na atualidade – ao que nos parece, trata-se da concepção mais aceita –.

Na vigência da Reforma Leôncio de Carvalho, conforme Souza e Bonato (2009, p. 114), no plano teórico e legal, o pensamento de Rui Barbosa deixa entrever uma concepção de escola de tempo ampliado e de educação integral. No parecer “Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública”, que esse jurista apresentou ao plenário da Câmara de Deputados em 1882, ele manifesta-se sobre a temática da integralidade na escola e na educação. Lourenço Filho (2001, p. 53) reitera essa afirmação, ao afirmar que Rui Barbosa defendeu uma educação não apoiada só no racional e no lógico.

Por isso a metodologia a que deveria tender seria integral, como integral é a sua pedagogia. Nesse sentido, o seu pensamento se sintetiza nestas poucas palavras: “Toda reforma sincera, em matéria escolar, depende de três modificações cardeais no organismo do ensino, desde o primeiro momento de sua função educadora: a introdução na escola da cultura física, da cultura científica e da cultura artística”.

A exposição do pensamento de Rui Barbosa precede a proclamação da primeira República, em 1889. Apesar de seus pareceres não terem sido aprovados, as ideias ali contidas referentes à educação integral expressa na defesa de se introduzir na escola a cultura física, a cultura científica e a cultura artística, segundo Souza (2000, p. 14) – já eram um princípio presente no império por influência de Spencer, em sua obra publicada em 1861: *Educação intellectual, moral e physica*.

Um exemplo concreto da existência dessa concepção 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.

Conforme as reflexões daquele momento, e já no 6º ano da República, por meio do Decreto nº 15 de 12 de fevereiro de 1894, 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).

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 o 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).

Igualmente, 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, conforme, pode-se ver, na sequência.

Com efeito, 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).

Também a corrente socialista preocupou-se em se manifestar de diversas formas, seja por meio da divulgação de suas teorias, como também implantando projetos concretos. Em uma linha anarquista, empreenderam-se várias iniciativas em prol de uma educação na perspectiva libertária. Cabe citar, nesse caso, dois exemplos referentes à “[...] criação de duas escolas modernas em São Paulo [...]” cujo modelo eram “[...] as modernas escolas de Ferrer y Guardia”, criadas na Espanha. Valente (1994, p. 260) enfatiza que tais escolas “[...]”

defendiam o Ensino Racionalista, propunham uma ação pedagógica voltada para os interesses dos explorados”. O segundo projeto refere-se à Universidade Popular, instituída no Rio de Janeiro em 1904 e que, por fatores desconhecidos, perdurou por pouco tempo (COELHO; PORTILHO, 2009).

Segundo Valente (1994, p. 260), em 1910 foi fundada a Universidade Popular de Piracicaba. Ainda segundo esse autor, a revista *A Escola*, de 1910, apresentou um programa a ser desenvolvido em que se demonstrava “[...] a preocupação em unir a formação intelectual com a preparação para o trabalho, o desenvolvimento físico e os sentimentos de solidariedade”. Também foi manifestada a criação de uma “*escola prática doméstica*”, objetivando preparar as moças para os afazeres domésticos. O referido programa, segundo o autor, seria colocado em prática por meio de atividades diversificadas, tais como: “[...] conferências, aulas, concertos, bibliotecas, teatro ao ar livre, festas e fogos populares” (VALENTE, 1994, p. 260). É importante pontuar a afirmação de Ghiraldelli Jr. (2007), segundo a qual, nos anos de 1910, a Igreja Católica com extrema fúria procurou bloquear a disseminação dos ideais pedagógicos libertários.

Igualmente, a corrente liberal despontou, sobretudo, por meio do movimento da Escola Nova. Essa perspectiva educacional fortaleceu-se, após o *Manifesto dos pioneiros da educação*, lançado em 1932. Esse documento surgiu da iniciativa de um grupo de intelectuais de matizes ideológicas diferentes que desejavam ajudar a construir a nação via educação. Também chamado movimento escolanovista, teve como seu representante central Anísio Teixeira, que, seguindo princípios filosófico-pedagógicos de John Dewey – expoente desse pensamento educacional nos Estados Unidos no século XX –, defendeu e se engajou na construção de uma nova educação para o país.

Ghiraldelli Jr. (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 tanto nos embates teóricos, como na apresentação de projetos, foram os liberais, os católicos e os integralistas.

Um dos grandes expoentes católicos foi Alceu Amoroso Lima, conforme Ghiraldelli Jr. (2007, p. 61–62) segundo o qual somente esse seguimento tinha uma pedagogia que apresentava uma “visão integral da educação”. Além de duras críticas ao escolanovismo, Alceu Amoroso Lima incumbiu-se de explicitar a pedagogia católica, denominada de “pedagogia integral”. Essa pedagogia seria desenvolvida em três momentos: da educação, da

instrução e da cultura, abrangendo toda a existência do indivíduo, possibilitando-lhe uma formação completa, uma vez que trabalharia os aspectos físico, intelectual e moral.

A Constituição de 1934 contempla a questão da integralidade na educação, ao dispor em seu Artigo 150 – Parágrafo Único. Quando trata da responsabilidade do Estado para com a educação, afirma 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 essas 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, que buscavam oferecer uma educação não escolar para crianças pequenas.

Na esfera oficial, nos anos 40, iniciou-se o processo de criação das escolas técnicas como forma de suprir necessidades impostas por um país ainda se estruturando política e economicamente. As Leis Orgânicas do Ensino (Decretos-Lei 4.073/1942 e 9.613/1946) criaram as escolas técnicas industriais e as escolas técnicas agrícolas.

Ainda assim, 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 – foi a Escola-Parque, idealizada e construída por Anísio Teixeira, na década de 50, 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 GUIRALDELLI 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.

O envolvimento pessoal e direto de Anísio com a educação começou, quando de sua nomeação, em 1924, para a direção da Instrução Pública da Bahia e foi até sua morte, em 1971. Nos anos 20, quando ele inicia sua inserção no campo educacional, ocorreu uma efervescência tal que levou Nagle (1974) a apontar o entusiasmo pela educação: a crença de que a multiplicação das instituições escolares e a disseminação da educação escolar permitiriam incorporar maciçamente as camadas populares não só à escola, mas também ao progresso nacional e, assim, situar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo. Trata-se do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em outubro de 1950 e ativo até 69. A construção da obra foi concluída em 1964, mas sem o prédio que serviria de moradia para 5% dos alunos em situação crítica e que não tivessem onde morar. Em seu aspecto físico, o projeto supunha um complexo que englobava a sede denominada de escola-parque e mais quatro unidades em bairros circunvizinhos, as “Escolas-classe”. Na obra, *Uma experiência de educação integral*, Éboli (1983) descreve em detalhes esse empreendimento, que se tornou o marco inicial da implantação da escola em tempo integral com educação integral e que lograva ser um exemplo modelar para reformar a educação em todo o país.

Após a ausência de projetos concretos – em parte, por causa da ditadura militar –, na década de 1980, outro projeto foi implementado, de início na cidade do Rio de Janeiro, depois em outros municípios fluminenses. Eram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro e criados sob sua coordenação. Pretendia-se oferecer educação integral em tempo integral, sobretudo, a crianças de locais carentes e em situação de risco; também proporcionava serviços assistencialistas diversos.

Em 1990, o presidente Fernando Collor, apoiado por Leonel Brizola, então governador do Rio de Janeiro, adotou o projeto inicial, mudando três pontos: a cobertura – nacional; a ênfase – mais assistencialista; e o nome – Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs). De cinco mil unidades previstas, o governo federal construiu 200, pois o presidente foi deposto, após um processo de *impeachment* (1992). Assumido pelo vice-presidente, Itamar Franco, o governo brasileiro retomou o projeto e – como o governo anterior – alterou o nome, agora para Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). O projeto no Rio de Janeiro recebeu duras críticas provenientes tanto dos meios políticos, dos ambientes acadêmicos, de parte dos meios de comunicação e de setores da sociedade civil. Dentre as muitas críticas, destacam-se a questão dos custos financeiros; os objetivos eleitoreiros e a grande ênfase dada à questão assistencial. Em decorrência das críticas e da descontinuidade, em virtude de mudança de governo, aos poucos não só desvirtuado, mas principalmente sendo desativado em quase sua totalidade. Em 1994, foi encerrado sem concretizar plenamente suas metas; em

âmbito nacional, as atividades terminaram definitivamente em 1995, também sob as mesmas críticas, especialmente de educadores.

3.2 Novos Horizontes para a Educação Integral e a Escola de Tempo Integral

Tomando como referência os projetos anteriores e se inspirando na experiência de Mário de Andrade, a prefeitura de São Paulo criou, em 2002, o projeto Centro Educacional Unificado (CEU), cujo objetivo é proporcionar não só instrução, mas também atividades recreativas e esportivas. Cada unidade contém espaços e equipamentos franqueados também à comunidade, inclusive aos finais de semana.

Após o lançamento do projeto CEU, não houve outra iniciativa com as características e preocupações de “grande, mega ou faraônico”, adjetivos impingidos às três experiências anteriores. Mas uma leitura mais apurada em jornais, revistas, pesquisas diversas, dentre outras, permite constatar um “novo” contexto em que se efetivam experiências e perspectivas educacionais, sob o ponto de vista do tempo integral da integralidade, conduzidas de formas variadas. Em relação ao tempo escolar integral, Gadotti (2009) externa sua leitura do contexto atual, isto é, dos “outros tempos”, dos “novos tempos”, cujo debate supõe uma “batalha” por outra educação que preveja não só a questão do tempo integral na escola, mas também – e, sobretudo – a educação integral. Segundo ele: “[...] a discussão de tempo integral de hoje não é a mesma do passado. São outros tempos, outras práticas, com outros nomes e outras experiências, baseadas em outras visões de educação” (GADOTTI, 2009, p. 97). Com efeito, para melhorar a educação até então oferecida, os gestores públicos veem-se obrigados – por força da legislação vigente, sobretudo a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a buscar alternativas para viabilizar mudanças e obter resultados positivos. O quadro atual revela o novo “arranjo” na gestão educacional e implementação de projetos e, em um sistema de parceria, os entes federados partilham incumbências e responsabilidades; enquanto ao governo federal cabe: a legislação básica – diretrizes –, o financiamento e a “fiscalização”. Já, o Distrito Federal, os estados e municípios incumbem-se de elaborar, implantar e administrar os respectivos projetos.

A década de 2000 é o marco temporal destes novos tempos para a educação brasileira na busca do tempo integral da integralidade. O Ministério da Educação (MEC) tem empreendido eventos diversos para delinear um projeto sólido e consensual que seja referência norteadora para as experiências educacionais atuais e futuras. A fim de ampliar as prescrições da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(LDB/2006) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi instituído, em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001), que aponta avanços como: educação integral para educação infantil e educação fundamental; ampliação progressiva da jornada letiva diária para atingir carga horária mínima de sete horas; incentivo à abertura da participação das comunidades na vida da escola, sobretudo na gestão. Essa participação precisa acontecer de modo organizado e admitido pela legislação por meio dos conselhos escolares.

Além do PNE, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para custear as propostas de política educacional e implementar o aumento da jornada do tempo escolar. Aprovado pelo Congresso Nacional em 2007, esse fundo substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado em 1996.

Ainda no que concerne às legislações, 2007 foi um ano marcante. A Presidência da República instituiu o plano de metas-compromisso, Todos pela Educação, via Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Esse plano regula a união dos entes federados, envidando esforços e buscando colaboração das famílias e da comunidade para melhorar a educação básica. Também foi assinada a Portaria Normativa Interministerial 17, de 24 de abril de 2007, a qual criou o programa, Mais Educação, para “fomentar” a educação integral para crianças, adolescentes e jovens, por meio da oferta de atividades diversas, sobretudo aquelas de cunho socioeducativas para aproveitar o contraturno da escola. Outro documento importante foi o Decreto 6.253, de novembro de 2007, que regula o FUNDEB.

Dentre outras disposições apresentadas nesse documento, chama a atenção o Art. 4º, que clarifica o que se entende por tempo integral:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no Art. 20 deste Decreto (BRASIL, 2007).

Pelo visto, esse decreto estabeleceu a carga horária letiva diária mínima para que a jornada escolar seja classificada como integral. Admite-se a possibilidade de variá-la entre os projetos distintos, porém só a partir do teto mínimo aí estabelecido.

Com ênfase na integralidade da escola e da educação, o Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010 reforçou a importância do programa Mais Educação. O Parágrafo Primeiro do

Art. 1º contém o entendimento de tempo integral: a escola deve ofertar uma jornada diária com duração mínima de sete horas ou acima disso. O Segundo Parágrafo prescreve o desenvolvimento de atividades diversas e o uso de recursos e métodos pedagógicos distintos. Já, de acordo com o Terceiro Parágrafo, as atividades educativas não precisam ficar restritas ao ambiente escolar; enfim, o documento aponta a importância e necessidade de se trabalhar em parcerias com órgãos ou instituições locais. Todavia, tudo isso deve ser realizado sob a orientação pedagógica da escola.

Os diferenciais do projeto em execução, relativos aos anteriores, sugerem que este não foi pré-concebido; resta apenas aplicar o que fora planejado. Na concepção vigente, tudo deve acontecer em um processo que seja construído a cada dia. Uma retomada de fatos afins, desdobrados desde o início da década de 2000, mostra isto: enquanto se analisavam experiências passadas e outras em curso, planejavam-se outras ações e diretrizes para alavancar e ampliar ainda mais o processo. Os levantamentos estatísticos mostram que, do início da década passada até o presente, cresceram as tentativas de implantar experiências de escolas de tempo integral nas redes municipais e estaduais de ensino.

De fato, pode-se afirmar que houve avanços importantes. Mas há muito, ainda, o que fazer. Com o decorrer do tempo, a realidade impôs outras demandas em razão de numerosas transformações, enquanto a educação ficou estagnada. Essa afirmação condiz com a visão de Arroyo (2012, p. 34) para quem os programas instituídos nos últimos tempos em prol da educação integral – “[...] Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada [...]” – podem ser interpretados como: “[...] tentativas tardias de respostas públicas a mais de três décadas”. O autor espera que tais iniciativas transformem a educação brasileira, mas defende uma mudança na natureza dos programas para que seus resultados sejam, de fato positivos. Tais programas devem se transformar em políticas públicas, de Estado.

A preocupação externada por Arroyo é procedente, pois, na realidade brasileira e em especial na educação, por conveniências políticas e jogos de interesses, costumeiramente diante de um quadro de evidente marasmo ou ineficiência, adota-se os tradicionais “modismos” ou algum artifício com o intuito de camuflar ou maquiagem o fato em questão. Diante disso, é que o autor alerta quanto à implementação dos programas educacionais: “[...] toda atenção é pouca, nada será inocente, nem a boa vontade pedagógica quando a disputa é política” (ARROYO, 2012, p. 38).

3.3 A Escola de Tempo Integral e a Educação Integral

No Brasil, a temática sobre a escola de tempo integral e a educação integral – após os projetos concretos de Anísio Teixeira com a Escola-Parque na Bahia, na década de 1950, e de Darcy Ribeiro na década de 1980 com os CIEPs, no Rio de Janeiro – sofreu um arrefecimento. No entanto, a partir da década de 1990, esse tema tem avançado, paulatinamente, em nível teórico por meio de estudos, pesquisas e diversos eventos com discussão e debates. Também no campo do concreto, uma série de experiências vem sendo executadas pelos poderes públicos, bem como por diversas instituições e segmentos da sociedade.

A partir daí, é importante explicitar o que significa essas duas modalidades educativas que, há bastante tempo, estão presentes na educação brasileira. Todavia, ainda existe uma série de confusão principalmente quanto ao entendimento sobre educação integral. Comumente, há uma compreensão equivocada, segundo a qual, a escola por ter sua carga horária estendida, está oferecendo uma educação integral. Na verdade, o fator tempo, nesse caso, é bastante relativo, já que o seu aumento na jornada escolar não significa, necessariamente, a existência de práticas educativas que coadunam com a perspectiva de educação integral, pois esse aumento pode ser usado para outros fins, inclusive, em atividades sem relevância. Sobre essa questão, Arroyo (1988) afirma que, historicamente, a jornada ampliada foi utilizada mais para a formação moral, disciplinar e para o trabalho, em detrimento da função pedagógico-instrucional.

Por sua vez, pode-se entender que o aumento do tempo da jornada escolar é uma possibilidade, quando se pretende desenvolver a educação na direção da integralidade.

Por isso, Coelho (2009, p. 93) defende que:

[...] é importante dizer que falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividade escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável.

Vale ressaltar que grande parte das iniciativas em curso adotou como meta a extensão da jornada escolar, o que caracteriza a escola ou o aluno em tempo integral. A preocupação, nesse caso, está no fato de oferecer mais tempo de permanência do aluno sob a

responsabilidade desta. Em muitos casos, essas iniciativas tem como foco a oferta de *cuidado e proteção* e, assim, o pedagógico – propriamente dito – fica secundarizado. A questão do tempo é levada em consideração no desenvolvimento de atividades diversificadas que vão desde o reforço de conteúdos, práticas de habilidades artísticas, esportivas e lúdicas. Outras experiências ampliaram sua jornada com o objetivo de oferecer uma educação na perspectiva de desenvolver uma formação integral.

Ao definir a educação como sendo de tempo integral, O Programa Mais Educação, conforme o Decreto 7.083-27/01/2010, o qual aponta em seu Art. 1, § 1º, que a educação básica será considerada como de tempo integral, quando oferecer uma “[...] jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias”. Como se depreende nesse artigo, o referido documento em um primeiro momento preocupa-se com a quantidade de horas que compõe a carga horária diária. Todavia, no § 3º, afirma-se que a escola poderá dispor desse tempo em atividades a serem desenvolvidas tanto no âmbito interno como também no externo. Enfatiza-se ainda que, tais atividades devem estar “[...] sob orientação pedagógica da escola”. Nessa perspectiva, Menezes (2009), Cavaliere (2009), Coelho e Portilho (2009) – defendem a educação integral pautada na centralidade da escola.

O aumento do tempo em que o aluno permanece sob a responsabilidade da escola, referindo-se, especificamente, à ampliação do tempo – segundo Cavaliere (2009, p. 52–53), essa questão configura dois modelos diferentes. O primeiro é denominado pela autora de *escola de tempo integral* em que:

[...] a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem.

Já, o segundo modelo, Cavaliere (2009, p. 52–53) concebe como sendo *aluno em tempo integral*, nesse caso, “[...] a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas”. Ainda segundo essa autora, a partir de estudos realizados, constata-se que as prefeituras das grandes capitais tem optado pela segunda modalidade. Dentre as várias experiências analisadas, a autora aponta o Programa Escola Integrada de Belo Horizonte, desde 2006 e o Programa São Paulo é uma Escola, em curso na capital

paulista, desde 2005. Ambos os programas estão inseridos na rede brasileira de Cidades Educadoras.

Ainda no contexto da ampliação do tempo com o conseqüente oferecimento de mais atividades como forma de facilitar e inovar a ação da escola, Cavaliere (2009) reconhece ser necessária e importante estabelecer parcerias com outras instituições e atores sociais. Todavia, a autora alerta quanto ao perigo, quando, em tais circunstâncias, a escola não assume o papel de instituição gestora o que, segundo ela, pode ocorrer a fragmentação e a perda de direção.

Essa também é a preocupação de Coelho (2009), ao afirmar que tal modalidade vem sendo adotada em algumas escolas e municípios. Diante disso, a autora questiona quanto ao que fundamenta essa intencionalidade, concluindo que, aí configura o desvirtuamento do que se concebe como princípios de educação integral. Por outro lado, ao fragmentar o trabalho pedagógico, destitui a instituição escola da sua função de educar integralmente, transformando-a em mera transmissora de conteúdos escolares.

É importante ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), em seu 3º Artigo, § X incentiva as atividades extra-escolares ao estabelecer como um dos princípios, a ser desenvolvido no ensino, a valorização da experiência extra-escolar. Todavia, no Artigo 34, mantém a centralidade da instituição escolar como responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. O entendimento de jornada escolar diz respeito ao tempo que o estudante estará sob a guarda da escola, independentemente de estar em atividades intra ou extra-escolares.

Ao comentar sobre a extensão da jornada escolar, Menezes (2009) adverte para um perigo, com grande probabilidade de se efetivar no terreno educacional público, principalmente, quando envolve recursos financeiros.

Segundo a autora, isso poderá incentivar

[...] a realização de toda sorte de atividades, enquanto alternativa para a ampliação da jornada escolar. Atividades essas, algumas vezes, desconectadas dos projetos político-pedagógicos das escolas, *quicá* propostas por organizações que buscam, principalmente, direcionar para seus próprios cofres a verba pública (MENEZES, 2009, p.78).

Essa é também a preocupação apresentada no Caderno Educação Integral - Texto Referência Para o Debate Nacional (2013, p. 23) – quando – se afirma a necessidade de um melhor ordenamento jurídico, a fim de impedir tentativas de uso indevido das verbas públicas

no custeio de “[...] ações voltadas à ampliação do tempo escolar que se distancie dos objetivos de formação integral, aqui debatidos”.

Uma outra questão importante que atualmente se faz presente nas discussões a respeito da educação, refere-se ao tema da integralidade. Tendo em vista o costume com uma prática educacional reduzida – no dizer de Cavaliere (2009, p. 51) “uma escola minimalista” – tanto com relação ao tempo como também aos conteúdos e objetivos – causa um certo estranhamento as propostas que defendem tanto a ampliação da jornada escolar e, como consequência, o oferecimento de mais disciplinas e de atividades, visando alcançar um maior número possível das dimensões ou potencialidades, que constituem o universo do ser humano. Diante do fato de não existir um consenso quanto ao entendimento do que caracteriza uma educação integral, e, portanto, quais práticas educativas enquadram-se nesse conceito, ocorrem também divergências sobre quais momentos históricos a educação pode ser vista sob essa perspectiva.

Partindo do entendimento de que, em seu significado mais genuíno, educação pressupõe bem mais que a simples transmissão e a retenção de alguns conteúdos considerados básicos e importantes, pode-se afirmar – diferentemente do quase consensual – que o princípio da integralidade está presente em diversas práticas educativas, desde o início da humanidade.

A respeito disso a conclusão de Savater (2005, p. 141) ratifica essa afirmação.

[...] Os primeiros grupos humanos de caçadores-coletores educavam seus filhos, assim como os gregos da época clássica, os astecas, as sociedades medievais, o século das luzes ou as nações ultratecnologizadas contemporâneas. E esse processo de ensino nunca é uma simples transmissão de conhecimentos objetivos ou de destrezas práticas, mas vem acompanhado de um ideal de vida e de um projeto de sociedade.

Em um primeiro momento, o pensamento de Savater é interessante por reconhecer que todas as ações que, desde o início da presença do homem na terra, visavam a capacitação para a luta pela sobrevivência e a inserção no grupo de pertença constituem-se em práticas educativas, mesmo que, no juízo atual, sejam vistas como rudimentares e limitadas. Tais ações, segundo o autor, vão além de uma mera instrução técnica. Levando-se em conta o contexto e, portanto, as limitações culturais, pode-se afirmar que em sentido lato existe, aí, uma configuração da perspectiva integral de educação.

Conforme visto, nos capítulos anteriores desse estudo, a noção de educação integral – ou ao menos germes dela – já se encontra de forma mais explícita e idealizada na educação

clássica – Greco-romana – e, posteriormente, na educação cristã e na humanista-renascentista. Inicialmente pelo conceito *Arete* e, posteriormente, *Paideia*, os gregos construíram um modelo ideal e superior de homem constituído, por meio de uma formação que abrangesse o corpo e o espírito. Daí, surge o homem da e para a *polis*. A educação romana desenvolveu-se, sob a esteira da *Paideia grega*, o ideal da *humanitas* que caracteriza a formação do homem prático, humanista e cosmopolita de grande cultura e versado na arte de falar bem. A cristandade amalgamou esses dois ideais com os princípios judaico-cristãos, e concebeu a *Paideia cristã*, cuja concretização explicitava-se no ideal do homem de fé, exercitando-se na imitação de Cristo, por meio da prática das virtudes evangélicas, visando alcançar a *civitas Dei*. Por seu lado, o humanismo renascentista concebe o homem laico e livre; o homem que se torna humano.

Aqui, é importante frisar que essas imagens-modelo referem-se às idealizações de cada época e que influenciaram, igualmente, suas respectivas concepções pedagógicas. Segundo Tonet (2006), a idealização grega de educação tornou-se um referencial, pois na esteira da *Paideia grega*, desenvolveram-se a *humanitas romana*, a *Paideia cristã*, o *humanismo renascentista* e a *Bildung alemã*. Todavia, o autor faz duas observações bastante pertinentes. A primeira refere-se ao caráter elitista de como aconteceram tanto a experiência grega, quanto a romana – as demais não fogem à regra. Somente uma minoria – nobres e abastados – teve acesso a essas práticas formativas, devido a essas duas sociedades terem se estruturado sobre a divisão de classes. A segunda observação refere-se aos termos citados acima, que segundo ele, retrataram “[...] momentos altos da trajetória humana”. Entretanto, possibilitaram, também, constatar a unilateralidade da formação idealizada, já que o espírito era sempre exaltado em detrimento do corpo (TONET, 2006, p. 10).

Atualmente, no Brasil, quando se fala sobre a educação e seus problemas, de imediato vem à tona a educação integral ou a formação completa, entendendo que tais termos abrangeriam todo o processo formativo que se propõe nessa perspectiva. O termo educação integral já é de uso corrente e pressupõe uma formação completa. Porém, assim como Menezes (2009, p. 81), alguns autores e pesquisadores, têm preferido a denominação educação integral integrada. Essa concepção entende a integração tanto em nível de parcerias, como também no que se refere às disciplinas curriculares e “[...] de outras habilidades/inteligências”. Entretanto, verifica-se que somente existem ideais e concepções das mais diversas perspectivas. Nessa situação de indefinições, predomina o dissenso, quanto à inexistência de um projeto educacional que estabeleça “[...] quais pressupostos e abordagens metodológicas a constituirão” (COELHO, 2009, p. 10).

Quanto aos equívocos ou até dissimulações, visando conceber a prática da educação integral como mera extensão da jornada escolar, o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2014, p. 55) apresenta uma clareza contundente, ao afirmar que:

Educação integral não é sinônimo de mais tempo na escola, apenas. Aos alunos matriculados nessa modalidade de ensino é preciso propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por meio de atividades planejadas com intenção pedagógica e sempre alinhadas ao projeto político-pedagógico da escola.

Ao analisar o ordenamento jurídico – aqui apresentam-se apenas alguns documentos compreendidos como mais pertinentes para esse estudo –, pode-se vislumbrar que a Constituição Federal de 1988, de modo implícito, faz um aceno à questão da integralidade na educação. Em seu Artigo 205, afirma que os objetivos da educação visam “[...] ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), em seu 2º Artigo repete o princípio constitucional. Quanto à educação infantil, entendida como primeira etapa da educação básica, a mesma LDB em seu Artigo 29 explicita o que aí se entende por educação integral e reafirma que essa etapa formativa tem por finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Outra iniciativa de grande relevância no âmbito das políticas educacionais – com vista a melhoria da qualidade da educação capaz de possibilitar a implementação da perspectiva de uma formação mais completa – é o Programa Mais Educação. Por meio de uma ação conjunta dos Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia e do Meio Ambiente, conforme a Portaria Normativa Interministerial nº 17/07, foi instituído esse Programa, visando fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, com apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.

Mais recentemente, a Presidência da República, por meio do Decreto 7.83-27/2010, que dispõe sobre O Programa Mais Educação, em seu 2º Artigo, apresenta os princípios da educação integral, quais sejam:

- I- a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais;
- II- a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio de integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- III- a integração entre políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;
- IV- a valorização das experiências históricas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade (BRASIL, 2010).

Após um processo de extrema morosidade, foi sancionado, pela Presidenta da República, em 25/06/2014, o Plano Nacional da Educação (PNE – 2011–2020; Lei 13.005). Apesar de tudo que se tem falado, escrito e debatido quanto à necessidade de se melhorar a educação brasileira, o referido Plano começa a vigorar com três anos de atraso. Quanto à educação integral, o documento não faz uso desse termo. Dentre as 20 metas propostas para a educação, a 6ª meta trata, especificamente, da educação em tempo integral, inclusive cita que esta deverá ser implantada em 50% das escolas brasileiras, até o término de vigência do referido plano. Todavia, as estratégias, ali propostas, deixam entrever que, por meio das atividades a serem desenvolvidas, entende-se tratar de educação integral.

3.4 A Educação e a Escola em Vista da Integralidade

A educação pública brasileira, desde seu início até aos dias atuais, não conseguiu responder adequadamente às demandas históricas de cada época. Se, por um lado, avançou no aspecto quantitativo, por outro, no aspecto qualitativo, sempre deixou a desejar. Dentre os diversos fatores que se fizeram responsáveis por essa situação, pode-se nomear, como o principal, o fato de que, desde a sua gênese, a preocupação sempre esteve direcionada ao atendimento formativo das elites.

A partir dessa afirmação, pode-se constatar a falta de vontade política ou o descaso dos governantes em oferecer a toda a população uma educação à altura das necessidades reais da sociedade, em cada contexto histórico. Partindo dessa premissa, é possível também entender porque a educação brasileira sempre esteve à mercê dos mais variados interesses das esferas de poder. Aí, também, está a explicação quanto à instabilidade sempre presente, devido a ausência de um projeto claro e concreto implementado e imune aos jogos de interesse dos grupos mandatários de plantão em cada época da nossa história. Isto se confirma nos dizeres

de Ullmann (1991, p. 135): “[...] em praticamente todas as culturas, o grupo dominante organiza o sistema educacional de molde a fortalecer sua posição”.

A inexistência de um projeto educacional consistente, além de gerar a ineficiência que sempre representou incalculáveis prejuízos tanto no aspecto individual quanto no social da nação como um todo, sempre possibilitou a adoção dos mais variados tipos de aventurismos e experiências desde os mais bem elaborados, aos mais caricatos e dissimulados. A infinidade de reformas e propostas promovidas e implementadas no sistema educacional pelas três esferas de governo transformaram-se em modismo, algo corriqueiro, sempre recebidas com desconfiança e na certeza de fadadas ao fracasso. No dizer de Castro (2007), constituíram-se em “consertos e remendos”, quase sempre de ineficácia absoluta.

Atualmente, quando se trata das políticas educacionais e dos problemas relativos à educação, principalmente em se tratando do Ensino Fundamental e Médio, tudo converge para a proposta de implantação da modalidade de escola de tempo integral, objetivando desenvolver a educação sob o prisma da integralidade. No âmbito dos debates, das discussões e pesquisas tanto no aspecto teórico, como também no concreto de uma infinidade de projetos e experiências, já em curso e outras em via de desenvolvimento, pode-se constatar, nitidamente, a existência de três posturas oriundas das leituras e observações sobre o evento em questão.

Ao que tudo indica, há um pequeno segmento ainda inseguro e um tanto cético quanto a possibilidade de um projeto que realmente consiga contrapor efetivamente o modelo educacional vigente. A esse respeito, vale citar a postura de autores, tais como Mariana (2011) e Tonet (2006). Há também um segmento que acredita nessa possibilidade, entendida como uma alternativa para a já combatida educação brasileira, de acordo com as formulações de autores como: Paro (2009), Brandão (2009) e Arroyo (2012). Já, um terceiro segmento – ao que tudo indica parece ser o de maior proporção –, visualiza tal proposta como sendo a única saída no atual contexto. Aqui destacam-se, principalmente, as contribuições de: Antunes (2010), Cavaliere (2009), Coelho (2009), Gadotti (2009), Guará (2006), Moll (2012), Padilha (2010), dentre outros.

Quando se observa a realidade educacional, por meio de pesquisas e relatos de experiências educativas, desenvolvidas na perspectiva da integralidade – tanto na extensão da jornada, bem como no oferecimento das mais variadas atividades – é possível concluir a existência de uma série de concepções e propostas. Algumas aproximam-se da ideia mais aceita quanto à ampliação do tempo em vista de oferecer mais conteúdos e atividades que

coadunem com a ótica de uma formação mais completa. Como exemplo pode-se enumerar algumas experiências, tais como: Apucarana – PR (2001); Nova Iguaçu – RJ (2006) e Belo Horizonte – MG (2006). Todavia, embasando-se em recorrentes comentários, pode-se deduzir que há outras que se distanciam quando o tempo é gasto em atividades fragmentadas e que destoam da visão de educação integral.

Analisando todo o quadro em cujo centro está a questão da integralidade – tanto no que se refere ao tempo da jornada escolar, bem como ao tipo de educação a ser desenvolvida –, pode-se identificar dois fatores antagônicos. Um provém da incompatibilidade quase natural entre educação integral e os interesses capitalistas; o outro, por sua vez, refere-se ao modo democrático e participativo de como vem sendo conduzido o processo de elaboração de um projeto de cunho integral para a educação brasileira.

O primeiro pode ser considerado duvidoso, já que se assemelha, em muito, quando da adoção de tantas outras propostas, com os argumentos de reforma e melhoria na educação. Trata-se do fato da grande aceitação e defesa das propostas em questão por diferentes segmentos de matrizes político-ideológicas de várias tendências – inclusive fundações de grupos econômicos –, representando aí interesses igualmente divergentes.

O pressuposto básico em tal situação, conforme o documento, Tecendo Redes (2006, p. 28) “[...] cabe ao Estado, então, sustentar os serviços de interesse público para além das restrições das leis do mercado”. Todavia, é de bom alvitre enfatizar que a educação brasileira é oferecida por um Estado capitalista, segundo enfatiza Paro (2001). Como se sabe, o sistema capitalista tanto para sua manutenção, como para reprodução gera desigualdades e injustiças. Por outro lado, a educação integral visa estimular a consciência crítica e a busca da autonomia nos educandos. Supõe-se que o indivíduo, experienciando tal formação estará em condições de questionar e tornar-se um sujeito ativo e engajado com o objetivo de mudar as estruturas geradoras desses males sociais. Aí, estabelece-se naturalmente um ponto enigmático quanto ao tipo e abrangência de um projeto de educação dessa natureza, tendo como apoiadores representantes do sistema político-econômico vigente.

Partindo dessa afirmação, Tonet (2006, p. 18) entende ser impossível desenvolver uma educação integral em uma sociedade onde predomina o modelo capitalista. No entanto, ele defende que, mesmo assim, algo pode ser feito “[...] o que, segundo nos parece, se pode e deve pensar são atividades educativas – portanto, não a educação no seu conjunto – que estejam inseridas na luta pela transformação radical da sociedade”. A visão do autor está embasada no pensamento de Mészáros, para quem, a grande tarefa da educação é contribuir

na eliminação do próprio capitalismo e conduzir à construção de uma nova sociabilidade mais justa e igualitária.

Quanto ao segundo fator, este reside na diferença, em relação a tantos outros projetos implantados no sistema educacional. Costumeiramente, foram elaborados nos escritórios dos burocratas e especialistas e, logo impostos para execução. A proposta atual por sua vez, vem sendo gestada, a partir de diversas experiências concretas em andamento. Nessa perspectiva, segundo documento, Texto Referência para o Debate Nacional (2013, p. 27), “[...] pode-se afirmar que a Educação Integral é fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil”. Além do mais, há, ainda, o subsídio de diversos estudos, pesquisas, debates e documentos. Tudo isso se constitui em uma maior probabilidade de acerto nas proposições para a elaboração das políticas públicas direcionadas à aplicação dessa modalidade no sistema educacional brasileiro.

Assim, há de se concordar com Saviani (2008; 2014) quando defende que um projeto educacional consistente, viável e necessário, precisa, como condição *sine qua non*, ter fundamento em uma concepção clara sobre o que é educação, tendo a instituição escola como o ponto de referência para sua efetivação. Há décadas, o autor tem defendido que a educação deve ser considerada tendo em vista sua função e objetivos. Por isso, ele sempre defendeu que o primeiro propósito, em vista de se empreender uma educação melhor, passa necessariamente pela visão sistêmica da mesma. Diante disso é que se justifica a sua defesa intransigente quanto a instituição de um sistema nacional de educação e, por consequência, um plano nacional de educação.

Vale ressaltar que o próprio autor reconhece que, nos meios educacionais, muitos que se auto-proclamam como “modernos”, ao defenderem concepções de educação superficiais e uma multiplicidade de funções para a escola, refutam suas ideias, caracterizando-as como “tradicionais”, principalmente por ele defender uma educação que corresponda às suas funções. Tal postura se contrapõe, principalmente, aos defensores de uma educação ‘*light*’ que corresponde aos ‘reclames’ do sistema vigente, sempre permeada por modismos e inovações. Isto somente artificializa a educação, servindo principalmente “de maquiagem a uma situação caótica a qual dissimula a realidade. Saviani, por seu turno, mantém suas posições, sempre procurando justificá-las, a partir de vários referenciais teóricos e fundamentos histórico-pedagógicos.

Apesar da existência de críticas às concepções desse autor, sabe-se também que as proposições, por ele defendidas já se constituem em um quase consenso nos meios

educacionais. Por isso, adota-se, nessa parte do trabalho, seu pensamento como o principal referencial teórico.

Segundo Saviani (2008, p. 13), a educação consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A partir de uma fundamentação de viés antropológico, o autor sustenta que a natureza humana não é algo inato no homem, mas historicamente produzida, resultante da assimilação dos elementos culturais, por intermédio da ação educativa. Ainda, segundo seu entendimento, a educação possui uma dupla função, pois cabe a ela selecionar os elementos culturais necessários, além de viabilizar, de forma adequada, a sua transmissão.

Essa acepção é bastante clara quanto à importância e profundidade da ação educativa. Diferentemente do que muitos já defenderam, esta não se reduz ao simples conceito de instruir, e nem mesmo a outro conceito mais abrangente expresso no termo formação. Educar supõe o ato de criar, dotar e constituir algo extremamente importante para o homem, isto é, a sua humanidade, ou como diz Saviani (2008, p. 13), é dotar o homem de uma segunda natureza “[...] produzida sobre a base da natureza biofísica”. Ainda na esteira do pensamento desse autor, pode-se concluir que somente por meio da educação é que o ser biofísico – denominado homem – atinge sua completude. É por meio dela que ele aprende sentir, pensar, avaliar e agir, ou seja, torna-se, de fato, homem no sentido pleno do termo.

Ao tratar sobre educação, concomitantemente, vem à tona a questão da instituição escola. Segundo Saviani (2008), historicamente, a escola surgiu com a função secundária. A partir da Idade Moderna, ela tornou-se o principal responsável pela educação, já, na atualidade ocidental, parece ser impossível compreender a educação sem uma referência direta à escola.

Diante da tendência de secundarizar o papel da escola, Saviani (2008, p.15) contrapõe-se, afirmando que ela “[...] é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Por isso, ela é entendida como o *locus* onde se transmite o conhecimento elaborado, o saber sistematizado e a cultura erudita. Por questão de justiça, faz-se necessário esclarecer que Saviani não desconhece, nem exclui das atividades escolares outros tipos de saberes, tampouco outras funções que, secundariamente, podem ser também ali desenvolvidas em vista de possibilitar o que se constitui como principal e necessário. Entretanto, o que ele defende, enfaticamente, é a especificidade e a importância dessa instituição na constituição de uma sociedade.

A argumentação do autor sobre a importância da instituição escolar e o conteúdo que ela deve prioritariamente transmitir, constitui-se em um desvelamento dos horizontes para os quais deveria convergir a experiência histórica da humanidade. Por outro lado, é o desnudar de toda uma gama de artifícios ideológicos de que se apoderaram as elites e os donos do poder capitalista, objetivando evitar qualquer possibilidade de questionamento à lógica que justifica a existência desse sistema e sua permanência.

A partir dos argumentos apresentados por Saviani, quanto à educação e à escola, ficam claro a sua instrumentalização e o uso dissimulado que, historicamente, os grupos dominantes têm feito. Aí se justifica o porquê da desvirtualização da concepção de educação, bem como das diversas iniciativas, visando não somente secundarizar a escola, mas acima de tudo, desqualificá-la. Corroborando com essa análise, está a seguinte afirmação de Severino (2001, p. 76): “A educação é um valioso instrumento nas mãos do grupo social dominante para o exercício de sua hegemonia”.

Nessa mesma perspectiva, Paro (2001, p. 24) ressalta a existência da prática de instrumentalização da escola para a manutenção da ordem vigente, pois, “[...] a escola capitalista, porque sempre preparou para viver na sociedade do capital sem contestá-la, sempre preparou para o trabalho”. O autor também enfatiza a importância da escola e ressalta que ela possui uma dupla dimensão a desenvolver em sua ação educativa: individual e social. A primeira refere-se à própria constituição do ser humano, por meio do saber recebido. Já, a segunda corresponde à atuação ativa e transformadora do homem na sociedade em decorrência da formação que lhe é proporcionada.

De grande relevância também é a justificativa de Saviani (2008) quanto à defesa de que a escola deve transmitir o saber erudito e sistematizado, pois essa é a razão da sua institucionalização. Por ser essa a forma de saber dominado pelas elites e utilizado para a sua sustentação, o povo tem o direito também a ele, tanto para a sua instrução como para reagir contra a dominação. De igual modo está a escola, ao desempenhar seu papel, o qual pode e deve contribuir para a efetiva mudança da lógica em que se embasa a sociedade capitalista.

Partindo do pensamento do autor, é possível afirmar que certamente o fator preponderante no fracasso das diversas tentativas – já efetivadas com o intuito de melhorar a educação brasileira – reside na desconsideração de aspectos basilares e imprescindíveis para que se alcançasse tal objetivo. Esse processo deve ter como ponto de partida o conceito de educação, conforme aqui explicitado, levando-se em conta e sem tergiversações, a função da escola e sua centralidade na transmissão do saber erudito e sistematizado; a elaboração de um

sistema nacional de educação; a organização material do sistema e das escolas e a proposição de um projeto que prime pela continuidade (SAVIANI, 2008).

Na atualidade, diante do fracasso da escola, em consequência da situação caótica da educação brasileira, tem-se buscado alternativas que possibilitem a reversão dessa realidade. A ampliação da jornada escolar, visando desenvolver uma educação na perspectiva da integralidade, tem sido apontada como uma saída viável e necessária. Tudo que se tem feito, seja por meio das inúmeras experiências concretas em curso, bem como de toda produção teórica, aponta para a elaboração de um projeto nacional de educação integral e a formulação de políticas que propiciem sua efetivação. Todavia, para que essa idealização se concretize como resposta efetiva e consistente, no enfrentamento dos graves problemas educacionais hodiernos, constitui-se como condição *sine qua non* que se fundamente nos pressupostos mencionados.

A afirmação acima lança luz sobre pontos obscuros de uma lógica sempre perversa presentes na história da educação brasileira. A grande maioria das pessoas, envolvidas nas discussões sobre a adoção da concepção de integralidade na educação, tem manifestado preocupação quanto a três aspectos que, sem dúvida, são procedentes. O primeiro refere-se ao custeio financeiro de um projeto de tal envergadura; quanto ao segundo, este diz respeito à aplicação concreta daquilo que o projeto teórico estabelecer. Por fim, o terceiro manifesta o temor quanto à continuidade, já que os tradicionais modismos sempre tiveram uma breve duração.

Entretanto, sem desmerecer a relevância de tais preocupações, e em uma tentativa de completar esse corolário de temores, é de vital importância inserir como principal preocupação tudo que se refere quanto à matriz ideológica que norteará todo o arranjo ora idealizado. Nunca é demais recordar que a educação brasileira sempre esteve a serviço do capital. Em consequência disso, é que a escola sempre desempenhou suas funções educativas sob a lógica da inversão, ou seja, de agência disseminadora da educação, foi transformada em agência de reprodução da ideologia em defesa dos interesses do sistema vigente.

Essa exposição leva, inevitavelmente, à formulação de duas perguntas inquietantes e cruciais: i) o projeto de educação integral, ora vislumbrado, consistirá apenas em um rearranjo ou em uma maquiagem da educação escolar até agora oferecida?; ii) existem reais possibilidades e bases concretas que sustentem a proposição de um projeto arrojado que compreenda a importância da educação e do papel da escola como contraposição à educação capitalista na atualidade?

Esses aspectos tem perpassado a visão de muitos acadêmicos, estudiosos e pesquisadores, quando abordam a questão da integralidade na educação brasileira. A pergunta sempre recorrente refere-se à ampliação do tempo escolar, considerando o tipo de educação que se pretende implantar. Dentre os muitos estudiosos envolvidos, nessa discussão, pode-se enumerar principalmente: Brandão (2009), Paro (2009) e Arroyo (2012). Eles apoiam a extensão da jornada escolar, desde que não tenha como finalidade oferecer a mesma educação desqualificada que ora se pratica.

Nessa perspectiva, os autores mencionados apresentam falas interessantes quanto à questão ora tratada. Arroyo (2012, p. 34) vê como algo pernicioso apenas oferecer mais tempo à escola existente, isso levaria somente a “[...] mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização”. Como forma de viabilizar uma modalidade positiva de educação, Paro (2009, p. 19) insiste na necessidade de se investir em um conceito claro e consistente de educação integral “[...] um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar”. Corroborando com as falas anteriores, por sua vez, Brandão (2009, p. 106) defende que “[...] o tempo integral parece-me ser uma condição de cidadania escolar para crianças e jovens que são, até hoje, penalizados pela baixa qualidade do ensino que o sistema público lhes oferece, apesar das honrosas exceções”.

No intuito de contribuir com esse processo, em busca de se construir um projeto de escola de tempo integral com vista a proporcionar uma educação pautada na integralidade, Brandão (2009, p. 106) apresenta alguns pontos, os quais, segundo ela, são frequentes em diversas pesquisas por ela coordenadas, quais sejam:

- tempo acrescido de exposição ao universo escolar, cujas famílias de origem não tiveram acesso à escolaridade fundamental para apoiá-las no acompanhamento das atividades escolares; - recurso para a orientação do estudo (estudo dirigido);
- nas leituras, nos processos de fixação da aprendizagem, na utilização de recursos para o aprimoramento da linguagem – resumos, sínteses e resenhas;
- condições de atendimento diferenciado a grupos com habilidades ou dificuldades específicas;
- condições para o desenvolvimento no espaço escolar de trabalhos em equipe e projetos coletivos de professores e alunos, envolvendo grupos de diferentes faixas etárias;
- condições para a habilitação dos estudantes em estratégias de pesquisa (bibliográfica e/ou temática, seja nas bibliotecas ou na internet) sob a orientação de professores;
- condições para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares combinados com as áreas de artes, educação física, etc.

- condições para práticas desportivas e culturais que ofereçam recursos específicos e de qualidade em áreas em que normalmente não estão disponíveis, como é o caso dos bairros onde vivem muitos setores das camadas populares.

Além de vários outros aspectos que a autora aborda, considerando a viabilização de um projeto de educação escolar integral, assim como outros estudiosos dessa questão, ela ressalta, a exemplo de Saviani (2008, p. 116), o papel central da escola e a organização também de seu aspecto material. Por isso defende “[...] que não se descure da qualidade de instalações e equipamentos didático-pedagógicos que tornam o espaço escolar um ambiente rico de possibilidades de aprendizagem” (BRANDÃO, 2009, p. 107).

Outros dois pontos – que devem ser considerados não somente, visando um projeto de educação pautado na integralidade, mas como pressupostos indispensáveis, tendo em vista melhorar a educação brasileira – dizem respeito à questão dos trabalhadores na educação e a gestão escolar. É de total conhecimento o descaso e desvalorização relativos aos profissionais que atuam na área educacional – principalmente o trabalho docente. Na verdade, tal fato é um dos muitos elementos que evidenciam o quadro caótico em que se encontra a educação no Brasil. Além da formação deficiente – principalmente das licenciaturas – o trabalho docente no Ensino Fundamental público é tratado como o de “pior categoria”. A situação é tão alarmante que, praticamente, em todas as abordagens referentes à crise educacional ou na busca de soluções, a questão da desvalorização da docência é um dos temas mais evidentes. Nessa direção, Paro (1988, p. 227) afirma que “[...] é preciso levar em conta os recursos materiais, bem como a qualidade, a remuneração e as condições de trabalho do pessoal escolar”. Também é relevante a reestruturação do sistema de gestão que atualmente se assenta sobre a centralização e a burocracia excessiva e, portanto, desnecessária e ineficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, objetivou-se abordar o conceito educação, considerando duas abordagens. Na primeira, o conceito de educação foi tomado de forma ampla e abrangente, como o mais importante resultado da produção sócio-histórica do homem, enquanto ser de ação sobre si mesmo e sobre o mundo natural que o circunda, do qual faz parte pela sua condição biofísica. Na segunda abordagem, procurou-se entender a educação de forma mais específica pela caracterização do adjetivo integral, ou na ótica da integralidade. Assim, em consonância com a tradição ocidental e, principalmente com a realidade brasileira, argumentou-se em favor da instituição escola, entendendo que esta, desde a sua institucionalização, tornou-se a principal agência de transmissão de todo conjunto de saberes e conhecimentos que constituem o que se compreende por educação.

Após discorrer sobre a educação integral, ou aquela desenvolvida por esse viés, por forças das circunstâncias, defendeu-se sua aplicação na atual conjuntura da realidade educacional brasileira. Todavia, enfatizou-se que, a exemplo de Saviani e de vários outros pesquisadores e estudiosos do assunto, entendeu-se que é de primordial importância resgatar a mais plena concepção e prática a que se refere o conceito educação. Assim como a história da humanidade, a história educacional no Brasil está repleta de vicissitudes que inevitavelmente desembocaram no caos em que hoje se encontra a educação. Em síntese, o conjunto de ações – até então empreendidas, tendo em vista a extensão da jornada escolar e a adoção da educação integral –, na verdade constitui-se em um fator extremamente negativo, pois, isto permite inferir que muito pouco se teve e se tem de educação – entendida em seu genuíno significado.

Para defender esse posicionamento, apoiou-se na visão de educação, segundo Giles (1983). Para esse autor, as diversas dimensões da pessoa humana: afetiva, ética, técnica, intelectual, corpórea e avaliativa, deveriam ser idealmente integradas, constituir a personalidade humana tanto em relação ao âmbito individual quanto ao social. Assim, o processo educativo deveria abranger a totalidade do homem, a fim de viabilizar o seu desenvolvimento pleno. Dessa forma, a educação é um processo contínuo que deve conduzir uma relação dinâmica do “*eu* com o *outro eu* e o *mundo*”, e, a partir disto, situar-se na realidade concreta o *eu*, o qual se constitui como sujeito ativo e participante capaz de agir sobre si e sobre a própria realidade constituída.

Ao interpretar os argumentos em defesa da extensão da jornada escolar para se contrapor à escola de jornada parcial, bem como, a adoção da perspectiva integral para substituir o tipo de educação que a escola brasileira oferece, chega-se à conclusão de que, no Brasil, tem-se uma educação parcial ou apenas ações educativas. Diante desse fato, tornou-se evidentes as afirmações de Paro (2009) e Rios (2006), segundo os quais o termo educação integral constitui-se em um pleonismo, pois ou a educação é integral – completa, plena – ou não é educação. Por mais que pareçam radicais, as ideias desses autores confirmam que a educação brasileira, parcial ou pela metade, está muito aquém do que se entende por educação e, em consequência, a escola alijada da sua real função como instituição social.

Diante desta constatação, há de se preocupar com a caótica realidade da educação brasileira e desse novo quadro que ora vai se constituindo. Observou-se que se trata de uma situação emblemática e bastante “nebulosa”. Infelizmente, o único ponto consensual e para onde convergem as certezas oriundas de todas as matrizes ideológicas é quanto a esse estado crítico da educação, no Brasil.

O propósito desse trabalho consistiu em: analisar parte da legislação que formaliza a escola de tempo integral e oferece educação integral; fazer um resgate histórico-conceitual dos ideais de educação pelo prisma da integralidade, sempre presentes na história da educação e da humanidade. Constatou-se que, em momentos históricos pontuais, esses ideais tiveram maior relevância, seja nas reflexões teóricas, ou na prática, desde a *Paideia grega* até os nossos atuais projetos. Todavia, em decorrência de adversidades e de diversos fatores contextuais, todos malograram.

Não se tem aqui a pretensão de esgotar as discussões, nem tampouco apontar ações e procedimentos como sendo as soluções a serem executadas. Na verdade, almejou-se contribuir com as problematizações do presente na expectativa de que em um futuro a escola brasileira seja portadora de práticas que correspondam à concepção de uma educação que preveja já em suas diretrizes, oportunizar a todos os brasileiros a igualdade republicana até, então, só teoricamente expressa nas ‘letras mortas da Carta Magna’.

Por meio da história da educação, pôde-se constatar que as práticas educativas, desde o início da humanidade, sempre foram desenvolvidas de modo dualista: aos grupos dominantes sempre se dispensou uma educação de melhor qualidade e mais extensa, portanto, diferente daquela mínima destinada ao restante da população. Mesmo as idealizações de educação integral, praticadas nas sociedades greco-romana, tinham como público alvo os descendentes das camadas privilegiadas. O Brasil, por sua vez, não fugiu desse costume.

Aqui, desde os tempos coloniais até a atualidade, a preocupação educativa sempre visou preferencialmente beneficiar às elites.

Uma vez ciente de que a educação desenvolvida, no decorrer da história brasileira, foi sempre perpassada por elementos negativos e contraproducentes – interesses de classe, jogo de poder, reformas modistas, descontinuidade, baixos investimentos e vários outros – é de vital importância levantar alguns questionamentos. Assim, há de se perguntar se o insucesso das experiências anteriores de escola de tempo integral com educação integral não se deu em decorrência de alguns desses fatores já apontados; se há como garantir que as atuais idealizações não vão sucumbir ao mesmo processo; se há como escapar das adversidades e dos jogos de interesses que fizeram prevalecer o fracasso ao invés do êxito dessa modalidade escolar; se as bases filosóficas, teóricas e metodológicas sobre as quais se ergueram as iniciativas pretéritas não se repetirão naquelas do século XXI.

Nessa perspectiva, concluiu-se que o quadro atual – no qual se encontra o processo tanto no aspecto teórico como nas diversas experiências em curso, somando-se aos malogrados projetos anteriores – possibilita, na verdade, mais dúvidas que certezas. Se, por um lado, é positivo a não existência de um projeto formulado por burocratas e especialistas e imposto para ser executado, por outro, a inexistência de alguns princípios balizadores abre caminho para práticas adversas às concepções mais aceitas de educação integral.

Pôde-se compreender que se está vivenciando um novo contexto onde a questão educacional se insere em um processo que, aos poucos, vai se configurando. Apesar das indefinições e, por vezes, até contradições, é positiva a existência de etapas que visam dar maior solidez ao processo em curso.

No entanto, acredita-se ser urgente delinear alguns princípios norteadores. Tal ação deve levar em conta o que defende Saviani (2008: 2014) quanto à definição do modelo de educação de que se precisa e se almeja, o qual priorize o papel central da escola, vislumbrando a construção de um projeto nacional de educação que garanta a continuidade e impeça as reformas oportunistas e os tradicionais modismos. A partir desses procedimentos, acredita-se que os questionamentos levantados anteriormente poderão ser respondidos, em grande parte.

Atualmente, tem-se assistido a um esforço que visa não somente melhorar a educação brasileira, mas também organizar e instituir um programa que prime pelo oferecimento de uma educação que contemple os aspectos quantitativos e qualitativos. Os discursos dos mais variados segmentos político-ideológicos demonstram tal preocupação e oferecem caminhos igualmente diversos.

Todavia, é imprescindível desmitificar a educação de seu papel de redentora de todos os males da sociedade, como lembra Hingel (2002) ou sua função messiânica, nas palavras de Rossi (1978). Pôde-se historicamente constatar que o tal “poder” da educação é essencialmente uma falácia. No entanto, infelizmente, é uma “idealização” sempre constante nos discursos de todas as tendências ideológicas, seja pela ingenuidade ou por pura dissimulação. Outro desvio que deve ser evitado, refere-se ao fato de direcionar os objetivos da educação tendo em vista unicamente preparar para o trabalho, como alerta Paro (1998). Precisa-se de uma educação que contemple essa questão, mas que, acima de tudo, vise uma formação que contribua para a constituição da pessoa humana. Compartilhando com esse entendimento, Reboul (1980) enfatiza que o propósito do ensino não consiste em formar um técnico, um cidadão, um crente, mas um homem.

Portanto, é urgente e necessário que algo seja feito para a transformação da educação. Todavia, em se tratando da realidade brasileira, conforme Arroyo (2012), todo cuidado é pouco. Infelizmente, acostumou-se à prática da maquiagem e do famoso “jeitinho”, que se constituem em verdadeiros empecilhos, quando da construção de projetos benéficos e consistentes em prol do bem comum da nação. Uma educação, nessa perspectiva, deve ser estruturada, levando-se em conta as legítimas demandas individuais e da coletividade, e não somente para apresentar estatísticas positivas.

Nos últimos anos, muito se tem propalado sobre os investimentos governamentais na melhoria da educação. Ouvem-se notícias de ações um tanto pitorescas: a reforma das unidades escolares; a abundante distribuição de livros didáticos; a entrega de *tablets* para os professores. Por outro lado, os profissionais da educação tem condições precárias de trabalho, uma exagerada carga burocrática e percebem um salário aviltante que os obrigam a atuar em várias unidades escolares ou em outros sistemas de ensino, a fim de suprir suas necessidades financeiras.

Para Saviani (2008; 2014), o Brasil precisa de um sistema nacional de educação e de um plano nacional de educação. Já, para Arroyo, (2012), os programas educacionais devem ser transformados em políticas públicas de Estado. Esses autores, apesar de terem posições teóricas diferentes, reafirmam aqui a tradicional falta de seriedade nos projetos públicos, e em especial os referentes à educação. Apesar de na teoria sempre se demonstrar seriedade com a coisa pública, infelizmente, na prática, vive-se sob o estigma da seguinte frase “*Le Brésil n’est pas un pays sérieux*” – “*O Brasil não é um país sério*” – popularmente atribuída ao, então, presidente francês Charles de Gaulle (1958-1969). Quando se prospecta um projeto

educacional consistente e eficaz, de fato, o será se tiver como premissa o compromisso com a seriedade.

Finalmente, entende-se que passos sejam dados, visando a consolidação de um sistema educacional, para tanto, há algumas questões que devem ser consideradas e debatidas. Tais como: o que garantirá que um projeto de tal envergadura receberá as verbas suficientes para o seu custeio? A qual órgão ficará a incumbência de elaborar, gerir, fiscalizar e acompanhar a sua execução? Qual o grau de participação da sociedade civil organizada, desde a elaboração até a execução do projeto? A busca de parcerias visa ampliar as ações do projeto ou substituir as obrigações de responsabilidade do Estado? Certamente, ainda existem muitos outros aspectos a serem definidos e esclarecidos, a fim de que se tenha novos tempos e novos horizontes na educação brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N.; A. VISALBERGHI. Tradução de Glicínia Quartin. **História da pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981. v. 1.

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 388–411, dez. 1996.

_____.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 2. ed. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AIRES, L. O sentido da formação pliniana. In: ENCICLOPÉDIA do Integralismo. p. 78. Rio de Janeiro: Clássica Brasileira, 1959. v. IX.

ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. **Educação cidadã, educação integral**: fundamentos e práticas. São Paulo: L, 2010.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Todos Pela Educação. São Paulo: Moderna, 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1493/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2014/>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia** – Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ARROYO, M. G. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil** – direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

BARBOSA, L. **O Jeitinho brasileiro**: A arte de ser mais igual que os outros. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1992.

BARCELLOS, A. C. K. **A experiência estética na formação do docente da educação básica**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014.

_____.; MOURA, R. M. Teoria crítica e educação: considerações. In: 9ª Mostra Acadêmica, 2011, Piracicaba. **Anais do 9º Congresso de Pós-graduação**. Piracicaba: UNIMEP, 2011. p. 1 - 4. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/9mostra/5/148.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Porto Editora, 1977.

BAUMAN, Z. **Globalização**: As conseqüências humanas. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **Vida em fragmentos**: sobre a ética pós-moderna. Tradução de Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. **Sobre educação e juventude**: conversas com Ricardo Mazzeo. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BONATO, N. M. da C.; COELHO, M. C. da C.; MENEZES, J. S. da S. Educação integral, ensino integral e tempo no pensamento de Rui Barbosa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 44, p. 275-292, dez. 2011 - ISSN: 1676-2584 275. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/44/art18_44.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

BORGES, F. C. A filosofia do jeito: Um modo brasileiro de pensar com o corpo. São Paulo: Summus editorial, 2006.

BORNECQUE, H.; MORNET, D. Roma e os romanos. Tradução de Alceu Dias Lima. Revisão e atualização por A. Cordier. São Paulo: E.P.U./ EDUSP, 1976.

BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97–108, abr. 2009.

_____; MENDONÇA, A. W. (Orgs.). **Uma tradição esquecida**: Por que não lemos Anísio Teixeira? 2. ed. Revista. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2008.

BRASIL.. Decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879. **Reforma Leônicio de Carvalho (1879)**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/.../decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942. **Lei Orgânica do Ensino Industrial**. Brasília, DF. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/del%204.073-1942?OpenDocument>. Acesso em: 20 dez. 2013.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613 de 20 de Agosto de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Agrícola**. Brasília, DF. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEL%209.613-1946?OpenDocument>. Acesso em: 20 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. Lei no 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE- 2001-2010). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 14 nov. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 12 jan. 2013.

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>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BRASIL. Decreto 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>. Acesso em: 20 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (2008). Diretrizes para a Educação Básica. **MEC**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 11 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (2010). Estabelece as 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_content&view=article&id=12992>. Acesso em: 10 mar. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – (PNE – 2011-2020). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-142010>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2013. 52p.: il. – (Série Mais Educação).

BUARQUE, C. **A revolução nas prioridades: da modernidade técnica à modernidade ética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARVALHO, I. P. Centro da Juventude do Jardim do Éden: um estudo socioantropológico. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CASTRO, C. M. **Educação brasileira: concertos e remendos**. Rio do Janeiro: Rocco, 2007.

CAVALARI, R. M. F. **Integralismo** – ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932–1937). Bauru: Edusc, 1999.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51–63, abr. 2009.

_____.; 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.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **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.

_____.(Org.). **Educação integral em tempo integral** – estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

_____.; 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.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, M. A educação nas Constituições do Brasil: Dados e direções. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 12 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira: Católicos e liberais**. 4. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1988.

_____. **Educação e contradição**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELORS, J. et. al. **Educação um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**. Tradução de Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ÉBOLI, T. **Uma experiência de educação integral** – Centro Educacional Carneiro Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1983.

ESTEVE ZARAGOZA, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução de Durlay de Carvalho Cavicchia. Bauru: Edusc, 1999.

FARHAT, E. **Educação, a nova ideologia**. 3. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

FERREIRA, N. S. C.; BITTENCOURT, A. B. (Orgs.). **Formação humana e gestão da educação: A arte de pensar ameaçada**. São Paulo: Cortez, 2008.

FINLEY, M. I. **Grecia Primitiva: La edad de bronce y La era arcaica**. Traducido por Delia Maunás. 3. ed. 2. reimp. Buenos Aires: Eudeba, 2010.

FONSECA, A. **Coleção de leis municipais e vetos de 1892–1894**. Rio de Janeiro: Typografia do Jornal do Comércio, 1897.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADAMER, H.G. *Verdad y método I*. Fundamentos de uma hermenêutica filosófica. 6. ed. Salamanca: Sígueme, 1996.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil** – inovação em processo. São Paulo: L, 2009.

_____. Escola cidadã. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010. v. 9. Coleção questões da nossa época.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Galeano de Freitas. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. v. 12. Estudos latino-americanos

GANDINI, R. C. **Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1966.

_____. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. reimpr. São Paulo: Atlas, 2014.

GILES, T. R. **Filosofia da educação**. São Paulo: EPU, 1983.

_____. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GILOLO, J. Educação de tempo integral – Resgatando elementos históricos e conceituais para debate. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil** – direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIORDANI, M. C. **História de Roma** – antiguidade clássica II. ed. 11, Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **História da Grécia**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GÓIS, A. Brasil é o país que mais desperdiça aula com bronca. **Folha online**, São Paulo, 17 jun. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u58280.shtml>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, n. 80, p. 65–81, 2009.

_____. **Pensamento Pós-Metafísico: estudos filosóficos**. 2. ed. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HABERMAS, J. **Verdade e Justificação** – Ensaios filosóficos. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

HINGEL, M. O Pronaica – proposta, destruição e ressurreição. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

HOMERO. **Odisséia**. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1994.

JAERGER, W. **Paideia** – a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JARDÉ, A. **A Grécia Antiga e a Vida Grega**. Tradução de Gilda Maria Reale Starzynski. 1. Reimp. São Paulo: E.P.U., 1977.

KAFKA, F. *Das Schweigen der Sirenen* – O silêncio das sereias. Tradução de Sérgio Tellaroli. Disponível em: <<http://www.lumiarte.com/luardeoutono/kafka/kafka.html>>. Acesso em: 6 abr. 2007.

LARA, T. A. **Caminhos da Razão no Ocidente**: a filosofia nas suas origens gregas. Petrópolis: Vozes, 1989. v. 1.

LARROYO, F. **História geral da pedagogia**. Tomo I. Tradução de Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

LEMME, P. **Memórias**. São Paulo: INEP/Cortez, 1988, v. 1 e 2.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Tradução de Therezinha Monteiro Deutsch. 2. reimp. São Paulo: Manole, 2009.

_____. **O império do efêmero**: A moda e seu destino nas sociedades modernas. Tradução de Maria Lucia Machado. 3. Reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A pedagogia de Rui Barbosa**. Organização de Ruy Lourenço Filho. 4. ed. ver. e ampl. Brasília: INEP/MEC, 2001.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. v. 59. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 15 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984. (Atualidades Pedagógicas)

MANACORDA, M. A. **História da educação** da Antiguidade aos nossos dias. 8. ed. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2000.

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.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. 3. reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

MARIANA, F. B. **Educação integral**: construção histórica e perspectivas contemporâneas. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br>>. Acesso em: 30 maio 2013.

MARPEAU, J. **O processo educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARROU, H. I. **História da educação na antiguidade**. Tradução de Mário Leônidas Casanova. São Paulo: EPU, 1990.

MASSI, C. D. B. Educação integral. **CEPPG Revista**, Catalão, v. 5, n. 9, p. 16–25, 2003. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/articulas/cosme0001.asp>>. Acesso em: 20 jan. 2007.

MATOS, K. S. L de M.; LERCHE, S. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

MENEZES, J. S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. 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.

MIRANDA, M. **Código pedagógico dos jesuítas**. Ratio studiorum da Companhia de Jesus. Lisboa: Esfera do Caos, 2009.

MOLL, J. (Org.) **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, Ministério da Educação, 2009. Série Mais educação.

_____. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONARCHA, C. (Org.). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MONDIN, B. **O homem, quem é ele?** Elementos de antropologia filosófica. v. 34. Tradução de R. Leal Ferreira e M. A. S. Ferrari. Revisão de Danilo Morales. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 1986.

MONROE, P. **História da educação**. 19. ed. Tradução de Idel Becker. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988. Atualidades Pedagógicas

MORAES, J. D. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. 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.

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. Marcos Histórico-Legais da Educação Integral no Brasil. In: 11ª Mostra Acadêmica, 2013, Piracicaba. **Anais do 11º Congresso de Pós-graduação**. Piracicaba: UNIMEP, 2013. p. 1 - 4. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/9mostra/5/148.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

MOURIÑO MOSQUERA. J. J. **Educação**: novas perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1974.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo: E.P.U./MEC, 1974.

_____. 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.

NISKIER, A. **Educação em primeiro lugar**. São Paulo: Moderna, 1992.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991. Dossiê: Interpretando o trabalho docente.

OLIVEIRA, R. T. C. de. **Legislação educacional como fonte história da educação brasileira**. Videoconferência organizado pelo HISTEDBR e apresentado na Faculdade de Educação/UNICAMP, em 29 set. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/.../Regina%20Tereza_Cestari_de_Oliv...>. Acesso em: 4 mar. 2014.

PADILHA, P. R.; SILVA, R. **Educação com qualidade social** – A experiência dos CEUS de São Paulo. São Paulo: IPF, 2004.

_____; ANTUNES, A. **Educação cidadã, educação integral**: fundamentos e práticas. São Paulo: L, 2010.

_____; **Educar em todos os cantos** – Reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: EdL, 2012.

PAIVA, V. P. **História da educação popular no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PARO, V. H. et al. Escola de tempo integral – desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

_____. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. **Educação como exercício do poder** – crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. 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.

PEREIRA, A. M. T. B. (Org.). **Burnout**: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PÉREZ SERRANO, G. **Educação em valores**: como educar para a democracia. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Caderno de Pesquisa**. n. 114, p.179–95. Londrina: UEL, nov. 2001.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RABUSKE, E. A. **Antropologia filosófica**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

RANGHETTI, D. S. **Políticas de formação inicial dos professores**: dos jesuítas às diretrizes da pedagogia. *@mbiente educação*, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./jul. 2008. Disponível em: <http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html>. Acesso em: 20 ago. 2013.

REBOUL, O. **Filosofia da educação**. v. 124. Tradução e Notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980. *Atualidades Pedagógicas*

REIS, S. B. dos. **A crise contemporânea da educação**. São Paulo: Centro do Professorado Paulista, 1978.

RIBEIRO, D. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 2000.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137–149, abr. 2009.

RIOS, T. A. Mesa – Projetos pedagógicos: a educação integral e os arranjos possíveis In: SEMINÁRIO NACIONAL TECENDO REDES PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL. Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC (Org.). São Paulo: 2006.

ROSSI, W. G. **Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

SAVATER, F. **Ética para meu filho**. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas** . 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica – primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SEMINÁRIO NACIONAL TECENDO REDES PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL. Organização Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://ww2.itau.com.br/itausocial/site_fundacao/EducacaoIntegral/TecendoRedes.aspx>. Acesso em: 20 out. 2012.

SEN, A.; KLIKSBERG, B. **As pessoas em primeiro lugar:** a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado. Tradução de Bernardo Ajzenberg e Carlos Eduardo Lins da Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, De P. **Vocabulário jurídico.** Rio de Janeiro: Forense, 1982.

SOUZA, M. Z. M.; BONATO, N. M. da C. O ensino integral no asilo de meninos desvalidos (1876–1894). 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.

SOUZA, S. M. de. **Um outro olhar:** filosofia. São Paulo: FTD, 1995.

SUAREZ, R. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). **Revista Kriterion**, Belo Horizonte, v. XLVI, n. 112, p. 191-198, dez. 2005.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio.** Comentada por Maria Cassim. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

_____. **Educação é um direito.** Apresentação Clarice Nunes. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

_____. **A educação e a crise brasileira.** Apresentação Marcos César de Freitas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

_____. **Educação e o mundo moderno.** Apresentação Marcus Vinicius Cunha. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

_____. **Pequena introdução à filosofia da escola:** a escola progressiva ou a transformação da escola. Apresentação Carlos Otávio F. Moreira. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007

TELES, M. L. S. **Filosofia para jovens** – Uma iniciação à filosofia. Petrópolis: Vozes, 1996.

TOLEDO, L.; FLORES, M.L.R.; CONZATTI, M. (Orgs.). **Cidade educadora** - a experiência de Porto Alegre. São Paulo: IPF/ CEAL/Cortez, 2004.

TONET, I. Educação e formação humana. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9, p. 9–21, 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

TOYNBEE, A. J. **Helenismo** – História de uma civilização. Tradução de Waltensir Dutra. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

_____. **Um Estudo de História**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

ULLMANN, R. A. **Antropologia** – o homem e a cultura. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

VALENTE, S. M. P. O movimento anarquista no Brasil. Revista Semina: Ci. Soc./Hum, Londrina, v. 15, n. 3, p. 260-269, set. 1994. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9450>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

VAZ, H.C. de L. **Antropologia filosófica I**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2000.

VEIGA, C. G. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

XAVIER, M.E.S.P. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

YUS, R.. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.