



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SAMANTHA NUNES DE OLIVEIRA ALMEIDA**

**CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS  
RELAÇÕES COM EQUIDADE EDUCACIONAL**

Salvador  
2018

**SAMANTHA NUNES DE OLIVEIRA ALMEIDA**

**CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS  
RELAÇÕES COM EQUIDADE EDUCACIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Professor Doutor Robinson Moreira Tenório

Salvador  
2018

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Almeida, Samantha Nunes de Oliveira.

Concepções de educação integral e suas relações com equidade educacional / Samantha Nunes de Oliveira Almeida. – 2018.

250 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório.

Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

1. Educação integral. 2. Educação humanística. 3. Igualdade na educação.  
I. Tenório, Robinson Moreira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.112 – 23. ed.

**SAMANTHA NUNES DE OLIVEIRA ALMEIDA**

**CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS RELAÇÕES COM  
EQUIDADE EDUCACIONAL**

Tese apresentada à banca examinadora, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

01 de março de 2018

Robinson Moreira Tenório – Orientador \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo  
Universidade Federal da Bahia

Cláudia Sá Malbouisson Andrade \_\_\_\_\_  
Doutora em Economia pela Universidade Federal de Pernambuco  
Universidade Federal da Bahia

Dora Leal Rosa \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia

Maria de Lourdes Haywanon Santos Araújo \_\_\_\_\_  
Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Estadual de Feira de Santana

Rosineide Pereira Mubarack Garcia \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Uilma Rodrigues de Matos \_\_\_\_\_  
Doutora em Perspectiva Histórica Política e Comparada da Educação pela  
Universidade de Salamanca  
Universidade Federal da Bahia

A

Igor, meu filho amado, maior realização em minha vida, por quem acordo todos os dias, motivo de meu riso fácil, doce.

## AGRADECIMENTOS

Um texto tão fácil de escrever, por reconhecer a importância de cada um neste processo, e ao mesmo tempo tão difícil, devido à emoção que me toma ao lembrar como meus companheiros de jornada me ajudaram, de um (não tão) simples abraço, às palavras de incentivo, conforto e confiança, às orientações.

A meu filho Igor, por simplesmente existir, tornando-me a pessoa mais completa que eu poderia ser, dando-me coragem para seguir sempre em frente, aquecendo meu coração com o amor mais forte que eu já senti.

A meu marido Lucas, pelo companheirismo, sempre, pelos inúmeros “você vai conseguir, eu confio em você” nos momentos em que mais precisei de apoio, por sempre tentar tornar a minha pesada rotina de estudo e de mãe mais leve, pelos copos de água, pelos lanches, pelas mãos no meu ombro e beijos na cabeça enquanto eu permanecia fixa e atenta aos livros, textos e telas. Você é um homem maravilhoso!

A minha irmã Tábatha, por me dar muitos de seus dias para me ajudar a cuidar de meu filho Igor enquanto eu estudava

A minhas eternas amigas, presentes que a UFBA me deu, Jaqueline e Sheila, pelas horas contínuas e pesadas de estudo, juntas, pela companhia, pelas ligações, pelas visitas, pela disponibilidade em ajudar em qualquer coisa e em qualquer momento, por dividirem comigo esses quatro anos de doutoramento e pela amizade para sempre.

A banca examinadora, Professoras Cláudia, Dora, Rosineide, Maria de Lourdes e Uilma, pela disponibilidade, olhar atento e humano e importantes contribuições ao meu trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia e seus funcionários, por todo apoio e gentileza.

Por fim, ao meu querido orientador, Professor Robinson, pelo apoio incondicional, pela confiança, pelo estímulo, pelos elogios, pelas correções, pelas sugestões, pelas leituras, pela disponibilidade quase surreal, pela parceria até o último minuto. Não tenho a menor dúvida que, sem a sua dedicação, eu não conseguiria chegar até aqui.

Muitíssimo obrigada a todos vocês!

ALMEIDA, Samantha Nunes de Oliveira. Concepções de educação integral e suas relações com equidade educacional. 244 f. il. 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

## RESUMO

A educação integral é, na atualidade, automaticamente compreendida como a formação completa do ser humano. Entretanto, é possível sua compreensão sob outras perspectivas, como, por exemplo, como sinônimo de educação em tempo integral e de abordagem inter e transdisciplinar do conhecimento. A educação integral também é associada, na atualidade, à busca da superação das desigualdades educacionais, evidenciando uma estreita relação com a equidade educacional. Sob esta ótica, a educação integral proporcionaria aos alunos o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões a partir da experimentação e vivência dos conhecimentos, de forma que os mesmos fossem relacionados à vida cotidiana e os elementos da vida cotidiana fossem relacionados ao conhecimento curricular, resultando em uma aprendizagem significativa, a qual, por sua vez, seria refletida em melhores resultados educacionais. É importante destacar que a educação integral não se configura como um fenômeno recente, fazendo-se presente em diversos períodos desde a Grécia Antiga. Partindo destas ideias, este trabalho tem como objetivo geral analisar as relações entre as concepções de educação integral e a equidade educacional. Para responder a tal objetivo, foram necessárias diversas estratégias metodológicas. A revisão narrativa de literatura proporcionou a aproximação e aprofundamento dos temas centrais estudados, a educação integral e a equidade educacional. A revisão sistemática de literatura permitiu a compreensão da concepção atual de educação integral. A análise documental, por sua vez, permitiu a compreensão da concepção de educação integral adotada pelo Programa Mais Educação, programa federal de alcance nacional apresentado como indutor da educação integral. Como principais resultados desta pesquisa, tem-se: a equidade educacional se configura, sob a ótica da justiça distributiva, como a busca da superação das desigualdades educacionais, tendo a igualdade como horizonte; as diversas concepções de educação integral ao longo do tempo buscavam a formação completa do sujeito, entretanto, a ideia de integralidade estava estritamente relacionada às demandas e características de cada período; no Brasil, início do século XX, três movimentos político-ideológicos – integralismo, liberalismo e escolanovismo – foram responsáveis por diferentes concepções de educação integral, as quais tinham como ponto em comum a formação integral do ser humano; a concepção de educação integral na atualidade brasileira se refere à formação do ser humano em sua integralidade, alcançando todas as suas dimensões e levando em consideração as características individuais dos alunos, sendo necessário para sua realização a ampliação do tempo escolar e dos espaços educacionais e um currículo integrado; a educação integral se apresenta na atualidade como uma importante forma de se alcançar a equidade educacional, entretanto, em relação às concepções anteriores, de modo geral, a educação integral pouco se relaciona com a equidade educacional, salvaguardadas algumas exceções; a substituição do Programa Mais Educação pelo Programa Novo Mais Educação retira a educação integral do foco na busca pela equidade educacional.

Palavras-chave: Educação integral. Equidade educacional. Desigualdade educacional.



ALMEIDA, Samantha Nunes de Oliveira. Conceptions of integral education and its relations with educational equity. 244 f. il. 2018. Thesis (Doctorate) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2018.

### **ABSTRACT**

Integral education is now understood as the complete formation of the human being. However, it is possible to understand it from other perspectives, such as, for example, as a synonym for full-time education and an inter- and transdisciplinary approach to knowledge. Integral education is also currently associated with the quest for overcoming educational inequalities, evidencing a close relationship with educational equity. From this point of view, integral education would provide students with the development of their multiple dimensions through experimentation and experience of knowledge, so that they are related to everyday life and the elements of everyday life are related to curricular knowledge, resulting in a learning, which in turn would be reflected in improved educational outcomes. It is important to emphasize that integral education is not a recent phenomenon and has been present in different periods since ancient Greece. Starting from these ideas, this work has as general objective to analyze the relations between the conceptions of integral education and the educational equity. To meet this objective, several methodological strategies were required. The narrative review of literature provided the approximation and deepening of the central themes studied, integral education and educational equity. The systematic review of the literature allowed the understanding of the current conception of integral education. The documentary analysis, in turn, allowed the understanding of the conception of integral education adopted by the More Education Program, federal program of national scope presented as inductor of integral education. The main results of this research are: educational equity is configured, from the point of view of distributive justice, as the search for overcoming educational inequalities, with equality as a horizon; the various conceptions of integral education over time sought the complete formation of the subject, however, the idea of integrality was strictly related to the demands and characteristics of each period; in Brazil, at the beginning of the twentieth century, three political-ideological movements - integralism, liberalism and Escolanovismo - were responsible for different conceptions of integral education, which had in common the integral formation of the human being; the concept of integral education in Brazilian reality refers to the formation of the human being in its entirety, reaching all its dimensions and taking into consideration the individual characteristics of the students, being necessary for its accomplishment the expansion of school time and educational spaces and a integrated curriculum; integral education is nowadays an important way of achieving educational equity; however, in relation to previous conceptions, in general, integral education has little to do with educational equity, with a few exceptions; the replacement of the More Education Program by the New More Education Program removes integral education from the focus on the search for educational equity.

Key words: Integral education. Educational equity. Educational inequality.

ALMEIDA, Samantha Nunes de Oliveira. Concepciones de educación integral y sus relaciones con equidad educativa. 244 f. il. 2018. Tesis (Doctorado) - Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2018.

## RESUMEN

La educación integral es, en la actualidad, automáticamente comprendida como la formación completa del ser humano. Sin embargo, es posible su comprensión bajo otras perspectivas, como por ejemplo, como sinónimo de educación a tiempo completo y de enfoque inter y transdisciplinario del conocimiento. La educación integral también está asociada, en la actualidad, a la búsqueda de la superación de las desigualdades educativas, evidenciando una estrecha relación con la equidad educativa. En esta óptica, la educación integral proporcionaría a los alumnos el desarrollo de sus múltiples dimensiones a partir de la experimentación y vivencia de los conocimientos, de forma que los mismos fueran relacionados a la vida cotidiana y los elementos de la vida cotidiana fueran relacionados al conocimiento curricular, resultando en una el aprendizaje significativo, que a su vez se reflejaba en mejores resultados educativos. Es importante destacar que la educación integral no se configura como un fenómeno reciente, haciéndose presente en diversos períodos desde la Grecia Antigua. A partir de estas ideas, este trabajo tiene como objetivo general analizar las relaciones entre las concepciones de educación integral y la equidad educativa. Para responder a tal objetivo, fueron necesarias diversas estrategias metodológicas. La revisión narrativa de literatura proporcionó la aproximación y profundización de los temas centrales estudiados, la educación integral y la equidad educativa. La revisión sistemática de la literatura permitió la comprensión de la concepción actual de la educación integral. El análisis documental, a su vez, permitió la comprensión de la concepción de educación integral adoptada por el Programa Más Educación, programa federal de alcance nacional presentado como inductor de la educación integral. Como principales resultados de esta investigación, se tiene: la equidad educativa se configura, bajo la óptica de la justicia distributiva, como la búsqueda de la superación de las desigualdades educativas, teniendo la igualdad como horizonte; las diversas concepciones de educación integral a lo largo del tiempo buscaban la formación completa del sujeto, sin embargo, la idea de integralidad estaba estrictamente relacionada a las demandas y características de cada período; en Brasil, principios del siglo XX, tres movimientos político-ideológicos-integralismo, liberalismo y escolanovismo- fueron responsables por diferentes concepciones de educación integral, las cuales tenían como punto en común la formación integral del ser humano; la concepción de educación integral en la actualidad brasileña se refiere a la formación del ser humano en su integralidad, alcanzando todas sus dimensiones y tomando en consideración las características individuales de los alumnos, siendo necesario para su realización la ampliación del tiempo escolar y de los espacios educativos y uno currículo integrado; la educación integral se presenta en la actualidad como una importante forma de alcanzar la equidad educativa, sin embargo, en relación a las concepciones anteriores, de modo general, la educación integral poco se relaciona con la equidad educativa, salvaguardando algunas excepciones; la sustitución del Programa Más Educación por el Programa Nuevo Más Educación retira la educación integral del foco en la búsqueda de la equidad educativa.

Palabras clave: Educación integral. Equidad educativa. Desigualdad educativa.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>2</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>	18
2.1	A REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA	18
2.2	A REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	19
2.3	A PESQUISA DOCUMENTAL	20
2.4	A ANÁLISE DOS DADOS	22
<b>3</b>	<b>A EQUIDADE EDUCACIONAL</b>	24
3.1	A RELAÇÃO ENTRE IGUALDADE E EQUIDADE E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO	25
3.2	A IMPORTÂNCIA DA EQUIDADE EDUCACIONAL DIANTE DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS	30
3.3	PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EQUIDADE EDUCACIONAL	35
3.4	DOS PRIMEIROS ESTUDOS SOBRE EFICÁCIA ESCOLAR ATÉ OS ESTUDOS SOBRE O EFEITO-ESCOLA	40
<b>4</b>	<b>AS ORIGENS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA GRÉCIA ANTIGA: A PAIDEIA</b>	52
4.1	A EDUCAÇÃO NA GRÉCIA ANTIGA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E OS MODELOS ESPARTANO E ATENIESE	52
4.2	A PAIDEIA GREGA: A FORMAÇÃO DO HOMEM INTEGRAL	60
<b>5</b>	<b>A HUMANITAS E A PAIDEIA CRISTÃ ENQUANTO SUPERAÇÃO DA PAIDEIA GREGA</b>	83
5.1	A ROMANIZAÇÃO DA PAIDEIA: A HUMANITAS	83
5.1.1	<b>A educação romana e a <i>humanitas</i></b>	85
5.1.2	<b>Os pensadores da educação romana</b>	91
5.2	A CRISTIANIZAÇÃO DA PAIDEIA E A INFLUÊNCIA DO CRISTIANISMO NA EDUCAÇÃO MEDIEVAL	96
5.2.1	<b>A <i>paideia</i> cristã</b>	97
5.2.2	<b>A influência do cristianismo na educação medieval</b>	105
5.2.3	<b>A educação integral na idade média e a educação estatal</b>	111

<b>6</b>	<b>RENASCIMENTO: A RETOMADA DA PAIDEIA CLÁSSICA</b>	118
6.1	O HUMANISMO: MOVIMENTO RENASCENTISTA DE RETOMADA DA <i>PAIDEIA</i> CLÁSSICA	121
6.2	O HUMANISMO ITALIANO, SEUS HUMANISTAS E EXPERIÊNCIA MAIS SIGNIFICATIVA	127
6.3	O HUMANISMO FRANCÊS	131
<b>7</b>	<b>A MODERNIDADE E A EDUCAÇÃO INTEGRAL</b>	141
7.1	EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO PROGRESSO INTELECTUAL, MORAL E ESPIRITUAL EM COMENIUS	142
7.2	A EDUCAÇÃO INTEGRAL NOBILIÁRIA DE LOCKE	147
7.3	ALGUNS PRINCÍPIOS EM ROUSSEAU PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL	152
7.4	AS REVOLUÇÕES DA MODERNIDADE E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO	157
<b>8</b>	<b>AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL</b>	165
8.1	A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MOVIMENTO INTEGRALISTA	166
8.2	A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MOVIMENTO ANARQUISTA	170
8.3	A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MOVIMENTO ESCOLANOVISTA BRASILEIRO	176
8.4	A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ATUALIDADE	183
8.5	A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	194
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	205
	<b>REFERÊNCIAS</b>	211
	<b>APÊNDICE A – RELAÇÃO DE TRABALHOS UTILIZADOS NA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA</b>	223
	<b>APÊNDICE B – RELAÇÃO DE TRABALHOS DESCARTADOS NA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA</b>	226

<b>ANEXO A – PORTARIA NORMATIVA INTEMINISTERIAL Nº 17 DE 2007</b>	<b>240</b>
<b>ANEXO B – DECRETO Nº 7.083 DE 2010</b>	<b>242</b>
<b>ANEXO C – PORTARIA 1.114 DE 2016</b>	<b>244</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao ouvirmos o termo educação integral automaticamente o associamos a uma educação que seja completa, embora, de início, não tenhamos bem definido o que seja essa educação completa. Entretanto, em um simples exercício de reflexão, alcançamos a compreensão inicial de educação integral enquanto uma educação que seja completa por formar o ser humano completo, em todos os aspectos que fazem parte de sua existência.

Segundo Abbagnano (2007), a educação, em sua compreensão mais geral, é o processo pelo qual uma sociedade humana transmite sua cultura de uma geração a outra. Cultura, por sua vez, se refere ao conjunto de

técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra as hostilidades do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. (ABBAGNANO, 2007, p. 305)

Nas sociedades mais complexas em sua organização social, política e econômica<sup>1</sup>, segundo Abbagnano (2007), a educação assume não apenas a função de transmissão de tais técnicas, mas também de correção e aperfeiçoamento, uma vez que é necessário enfrentar situações novas ou que estejam em mudança. Entretanto, o autor nos chama a atenção para o fato de que, quando se trata das técnicas mais delicadas, “as que controlam a conduta dos indivíduos e seus comportamentos recíprocos” (p. 306), estas podem enfrentar resistências em sua modificação. Dessa forma, a educação pode cumprir tanto um papel mantenedor como transformador.

No que diz respeito ao seu papel transformador, Abbagnano (2007) coloca que a educação se coloca não sob o ponto de vista da sociedade, mas do indivíduo; tendo como finalidade a cultura, a educação torna-se a formação do indivíduo. Neste

---

<sup>1</sup> Embora o referido autor utilize os termos “civilizada” e “primitiva” para se referir às sociedades de maior ou menor complexidade organizacional, julgamos pertinente a substituição de tais termos por compreender que o processo civilizatório não é linear, ou seja, seus diversos elementos se complexificam em ritmos diferentes, diferentemente da concepção tradicional na qual o grau de civilidade é considerado através do nível de desenvolvimento/complexidade de elementos como arte, religião, ciência, dentre outros, estes passando pelas mesmas etapas de complexificação em todas as sociedades; na concepção tradicional de civilização, quanto mais civilizada uma sociedade é, mais complexidade todos os seus elementos possuem.

sentido, a educação “é definida como *formação* do homem, *amadurecimento* do indivíduo, consecução da sua *forma* completa ou perfeita” (ABBAGNANO, 2007, p. 306, grifos do autor). É neste sentido que Paro (2013, p. 13) afirma que “educação integral, em última instância, é um pleonasma: ou a educação é integral ou, então, não é educação”.

Entretanto, ao formalizar-se, a educação (agora) escolar restringiu-se à transmissão de conhecimentos também formalizados e organizados em disciplinas, ocupando-se essencialmente da formação intelectual do indivíduo sob a crença de que a família e a vida em sociedade se ocupariam da formação das outras dimensões. Ou seja, se a educação, antes implicando a formação completa do ser humano, passou a corresponder apenas à formação intelectual ou cognitiva, um dos aspectos que compõem o ser humano, torna-se fundamental a utilização do termo educação integral como forma de estimular o debate educacional e contribuir para a adoção de práticas educativas que visem a formação completa, a educação integral.

O interesse pelo tema surgiu a partir dos estudos realizados para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Para a dissertação de Mestrado, foi realizado um estudo de caso em um município baiano buscando perceber a relação entre a avaliação da aprendizagem realizada em sala de aula pelos professores e a Prova Brasil, uma avaliação em larga escala nacional. Dentre as estratégias sinalizadas pelo município para potencializar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, alcançar melhores resultados na Prova Brasil e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foi apontado o desenvolvimento de um projeto nas escolas avaliadas pela Prova Brasil que buscava ampliar as experiências escolares dos alunos a partir da realização de diversas atividades para além do trabalho escolar realizado em sala de aula. Tal projeto foi descrito como de educação integral e estava sendo substituído pelo Programa Mais Educação, um programa governamental em escala nacional de indução à educação integral.

Ao estudar o referido programa, cada vez mais se tornou necessário entender qual a concepção de educação integral o norteava, uma vez que acreditamos que concepções são refletivas em práticas. Entretanto, estudar a concepção de educação integral do Programa Mais Educação nos direcionou ao estudo de outras concepções. Dessa forma, o estudo doutoral foi tomando proporções cada vez maiores: para entender a concepção de educação integral do Programa Mais Educação sentimos a

necessidade de entender outras concepções de educação integral no Brasil anteriores ao referido programa com o intuito de perceber possíveis influências; alcançando as concepções de educação integral que marcaram o início do século XX, o estudo das mesmas nos levou às ideologias que lhe davam suporte, as quais, por sua vez, tinham origens em tempos ainda mais anteriores. Aliado a isso, nos estudos teóricos realizados, deparamo-nos com autores que localizavam na Grécia Antiga as origens da concepção de educação integral enquanto formação completa do ser humano. Um desses autores é Coelho (2012). Segundo a autora,

Se voltarmos nosso olhar para a Antiguidade, chegamos à *Paideia* grega que, consubstanciando aquela formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou educação integral – formação do corpo e do espírito. (COELHO, 2009, p. 85)

Coelho (2009) ainda afirma que a educação integral enquanto formação humana deixou de ser o foco de debates e reflexões mais aprofundados durante séculos, sendo retomada no século XVIII, com a Revolução Francesa.

Desta forma, surgiu-nos o interesse de buscar outras possíveis concepções de educação integral posteriores à *paideia* grega e anteriores à Revolução Francesa. Dois foram os motivos principais para tal busca: a curiosidade em encontrar outras concepções de educação integral, talvez não tão exploradas ou não percebidas; a evolução das concepções, entendendo que novas concepções nascem da reflexão e/ou modificação de concepções anteriores.

No que diz respeito aos estudos mais recentes sobre a educação integral, a mesma é abordada como uma forma de se superar as desigualdades educacionais, proporcionando uma educação de qualidade para todos, principalmente para os alunos em situação de vulnerabilidade e risco social e que apresentam rendimento insatisfatório, fruto de uma aprendizagem deficiente. A partir do contato com tais estudos, surgiu o interesse em pesquisar como a educação integral pode contribuir para a superação de tais desigualdades. No mesmo período, houve o convite para integrar a equipe de estudantes pesquisadores do *Projeto Determinantes da Equidade no Ensino Superior: uma análise da variabilidade dos resultados do ENADE do desempenho de cotistas e não cotistas*. Tal projeto, embora direcionado ao estudo da equidade educacional o ensino superior, contribuiu diretamente para a compreensão



da concepção de equidade educacional enquanto busca da superação das desigualdades educacionais.

É importante destacar que a participação no referido projeto não contribuiu apenas para uma melhor compreensão do tema equidade educacional. Com financiamento do projeto, participamos de eventos educacionais<sup>2</sup>, os quais contribuíram para o aprofundamento na temática educação integral e equidade educacional. Além disso, a participação nos seminários desenvolvidos pelo projeto<sup>3</sup> permitiu tanto a divulgação dos resultados parciais de nossa pesquisa, os quais foram enriquecidos com o debate entre professores, alunos e público, como o contato com os resultados de outras pesquisas, o que nos permitiu uma ampliação do olhar sobre a equidade educacional, percebendo sua relação com outras temáticas.

Na medida em que os estudos sobre equidade educacional avançavam, no âmbito do projeto supracitado, mais percebíamos a relação entre as discussões atuais sobre a educação integral e a equidade educacional. Ainda no âmbito do Projeto *Determinantes da Equidade no Ensino Superior*, a disciplina Eficácia e Equidade Escolar, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como forma de potencializar os estudos sobre a equidade educacional. Nesta disciplina, tivemos o contato com estudos que abordavam as diferenças entre os resultados de grupos diferentes e os fatores que contribuíam para tais diferenças.

Embora os primeiros estudos tenham mostrado que, de modo geral, a escola e seus recursos pouco contribuíam para a melhoria no desempenho dos alunos, estando as maiores influências nas famílias e nas condições socioeconômicas, também mostravam que, para os alunos pertencentes às classes menos favorecidas, a escola e seus recursos apresentavam certa influência no desempenho alcançado. Em resposta a estes estudos, novas pesquisas foram realizadas com o intuito de mostrar que a escola fazia sim diferença no desempenho dos alunos. Com isso, as

---

<sup>2</sup> I Seminário Internacional de Educação Integral: observando realidades e construindo compromissos, realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais entre 05 e 07 de novembro de 2014, e XXII EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, realizado entre os dias 28 e 31 de outubro de 2014.

<sup>3</sup> Para maiores detalhes, consultar a página do projeto, disponível em: <<http://www.equidade.faced.ufba.br>>.

novas pesquisas acabaram por perceber uma série de fatores escolares que contribuíam positivamente para o desempenho dos alunos.

A educação integral, sendo considerada como uma forma de se alcançar a equidade educacional, permitiria aos alunos oriundos das camadas sociais mais desfavorecidas uma formação mais completa possível a partir de novas aprendizagens, novas relações entre os conhecimentos escolares e a vida cotidiana, novos espaços de aprendizagem, oportunizando o desenvolvimento das muitas dimensões que formam o ser humano, desenvolvimento este que contribuiria para um melhor aprendizado e, conseqüentemente, melhor desempenho. Segundo Paro (2013), a escola fracassa porque oferece um ensino pouco atrativo aos alunos, descontextualizado da vida cotidiana e, neste sentido, se faz necessária uma educação integral, permitindo uma religação entre os conhecimentos e a vida e a apropriação da cultura, tornando-se, os alunos, sujeitos humanos, históricos e completos.

Sendo relacionada na atualidade à equidade educacional, surgiu o interesse em investigar se as concepções anteriores de educação integral também se relacionavam com a equidade educacional. Desta forma, este trabalho tem como objetivo geral analisar as relações entre as concepções de educação integral e a equidade educacional. Para alcançar este objetivo maior, foi necessário elaborar objetivos menores, mais específicos, os quais são:

- Compreender o conceito de equidade educacional;
- Analisar as diversas concepções de educação integral que se fizeram presente ao longo do tempo;
- Analisar as concepções de educação integral no Brasil;
- Analisar a presença da equidade educacional nas concepções de educação integral.

Para respondermos aos objetivos propostos, partimos de uma revisão narrativa de literatura, a qual nos permitiu tanto uma primeira aproximação com os temas abordados como o aprofundamento em temáticas específicas, a saber, as concepções anteriores de educação integral e a equidade educacional. A revisão sistemática de literatura também foi solicitada, contribuindo diretamente para a compreensão da concepção de educação integral na atualidade brasileira. Ainda em relação à

concepção de educação integral na atualidade brasileira, foi necessário investigar a concepção de educação integral adotada pelo Programa Mais Educação, um programa governamental de alcance nacional de indução à educação integral. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental, utilizando os textos legais que fundamentam o referido programa e as publicações do Ministério da Educação sobre o Programa Mais Educação.

Este trabalho está organizado em nove partes. A primeira parte traz a Introdução, na qual apresentamos os temas pesquisados, a justificativa para a realização deste estudo, os objetivos de pesquisa, uma breve apresentação da metodologia adotada e a organização do texto em seus capítulos. Na segunda parte trazemos a metodologia adotada, descrevendo como se deu a revisão narrativa de literatura, a revisão sistemática de literatura e a análise documental, além de justificar a necessidade da abordagem histórica. Na terceira abordamos a equidade educacional, sua relação com a ideia de igualdade, sua importância na atualidade, seus principais princípios e estudos que contribuíram para a consolidação do tema. Na quarta parte trazemos a *paideia* grega como primeira manifestação de uma educação integral que almejava, de forma consciente, formar um homem completo. Na quinta parte, por sua vez, abordamos a *humanitas* romana e a *paideia* cristã como metamorfoses da *paideia* grega. A sexta parte traz o humanismo, movimento renascentista que buscou resgatar o ideal clássico de formação humana, resgatando a concepção de educação integral. A sétima parte traz as concepções de educação integral no início da modernidade e a importância das revoluções científica e industrial para a compreensão das concepções posteriores de educação integral. Na oitava parte trazemos as concepções de educação integral em âmbito nacional, tanto as consideradas primeiras – integralista, anarquista e escolanovista – como as atuais. Por fim, a oitava parte traz as considerações finais.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A importância do relato do caminho metodológico que se utilizou na realização desta pesquisa possui sua importância por possibilitar que outros pesquisadores possam validar o caminho percorrido e por evidenciar as estratégias adotadas e executadas para alcançar as respostas às questões propostas, visto que “nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar” (DUARTE, 2002, p. 140). A seguir, apresentaremos as escolhas metodológicas feitas para alcançar as respostas aos objetivos propostos.

### 2.1 A REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA

A revisão narrativa de literatura se configura como importante estratégia de pesquisa, proporcionando o conhecimento da produção científica sobre os temas investigados, em nosso caso, a educação integral e a equidade educacional. Dessa forma, temos como literatura, ou produção científica, sobre o tema todos os tipos de trabalhos escritos já publicados, como livros, artigos de periódicos, monografias, dissertações, teses.

Considerando a revisão narrativa de literatura como apropriada para o conhecimento de determinada temática sob o ponto de vista teórico e análise crítica pessoal do autor, a mesma foi utilizada em um primeiro momento como forma de alcançar uma aproximação teórica com os temas em pesquisa e seus elementos constituintes. Segundo Rother (2007), esta estratégia metodológica é ideal quando não há a necessidade de uma busca por trabalhos acadêmicos que esgote as fontes de informação e quando não há a preocupação com uma coleta metodologicamente rigorosa das fontes, centrando-se naquelas mais significativas.

Porém, sua utilização não ficou restrita à aproximação com o tema estudado, sendo também utilizada aprofundar os estudos sobre a educação integral e a equidade educacional. Dessa forma, a revisão narrativa de literatura contribuiu diretamente para a identificação e compreensão das diversas concepções de educação integral que surgiram ao longo do tempo, desde a *paideia* na Grécia Antiga

até o início do século XX no Brasil, e para a compreensão do tema equidade educacional: a relação entre igualdade e equidade e como ela se apresenta na educação; a importância da equidade educacional; os princípios da equidade educacional; e estudos sobre a influência de fatores internos e externos à escola que interferem no desenvolvimento dos alunos.

## 2.2 A REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

A revisão sistemática de literatura, por sua vez, foi utilizada com o objetivo de compreender a concepção atual de educação integral no Brasil, permitindo: a) a identificação do maior número possível de estudos sobre a educação integral nacional a partir de uma rigorosa metodologia de busca das produções; b) uma seleção criteriosa dos estudos que foram analisados, seleção esta realizada a partir da definição de critérios que devem ser contemplados nos trabalhos; e c) uma análise também criteriosa das informações contidas nas obras selecionadas, porém, numa abordagem qualitativa de análise. A seguir, descrevemos as etapas percorridas.

A base de dados escolhida para a realização da busca da literatura foi o Portal de Periódico da CAPES, o qual foi escolhido por se comunicar com outras bases de dados, com as bibliotecas virtuais das universidades e com os periódicos disponíveis *online*. A busca no Portal de Periódico da CAPES se deu a partir da opção “Assunto” utilizando como palavra-chave o termo “educação integral”. Inicialmente, foram disponibilizados 3.874 trabalhos, os quais apresentavam em seus textos os termos “educação”, “integral” e “educação integral”. Devido ao alto número de produções, alteramos o critério de busca, utilizando os recursos de busca avançada, para exatamente o termo “educação integral”. Com isso, foram disponibilizados 159 trabalhos, nos quais constava exatamente o termo “educação integral”.

A partir deste universo de 159 trabalhos, estabelecemos critérios para seleção e exclusão dos trabalhos:

Quadro 1 – Critérios de seleção e exclusão dos trabalhos

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possuir o termo “educação integral” no texto.</li> <li>• Apresentar discussão atual sobre educação integral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não apresentar discussão sobre educação integral.</li> <li>• Apresentar concepção de educação restrita a algum projeto ou programa.</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração própria.

Desta forma, foram selecionados 27 trabalhos e eliminados 132 trabalhos.

Em relação aos 27 trabalhos selecionados, estes foram submetidos a uma atenta leitura, buscando identificar o contexto sob o qual o termo “educação integral” aparecia. Com isso, surgiram as seguintes categorias:

- Formação humana;
- Múltiplas dimensões do ser humano;
- Tempo integral;
- Espaços educativos;
- Currículo integrado.

As categorias “formação humana” e “múltiplas dimensões do ser humano” apareceram associadas à finalidade da educação integral. Ou seja, a educação integral foi apresentada como o processo pelo qual se dá a formação humana, mediante o desenvolvimento das múltiplas dimensões dos sujeitos. As categorias “tempo integral”, “espaços educativos” e “currículo integrado” apareceram enquanto elementos constituintes da concepção de educação integral, de forma que, para que uma educação integral aconteça, tais elementos precisam estar presentes.

### 2.3 A PESQUISA DOCUMENTAL

A análise documental foi realizada tendo como objetivo compreender a concepção de educação integral do Programa Mais Educação e do Programa Novo Mais Educação a partir da análise dos documentos legais que instituem e

regulamentam os referidos programas e das publicações do Ministério da Educação de orientação quanto à organização e execução.

Em relação ao Programa Mais Educação, foram selecionados os seguintes documentos legais: a Portaria Normativa Interministerial Nº 17 de 24 de Abril de 2007, que o institui e o apresenta como indutor da educação integral; e o Decreto Nº 7.083 de 27 de Janeiro de 2010, que o regulamenta. Foram também selecionados os cadernos da Série Mais Educação, lançada em 2009 com o objetivo subsidiar a compreensão dos profissionais de educação sobre o Programa Mais Educação e o seu desenvolvimento nas unidades escolares.

Tal série é formada por três cadernos: *Gestão Intersetorial no Território*, o qual caracteriza e relaciona as temáticas educação integral e gestão intersetorial, além de abordar a estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação; *Educação integral: Texto referência para o debate nacional*, o qual busca fornecer elementos para o debate sobre nacional acerca da educação integral na perspectiva do Programa Mais Educação, abordando assuntos ligados ao currículo escolar, espaço educativo, tempo escolar, formação de professores e demais profissionais da educação atuantes na educação integral, o papel do poder público na oferta da educação integral e das redes socioeducativas e o estabelecimento de relações entre escola e comunidade; *Rede de Saberes Mais Educação*, o qual aborda o diálogo entre os saberes escolares e comunitários para a elaboração de propostas na educação integral.

Em relação ao Programa Novo Mais Educação, foram selecionados os seguintes documentos: a Portaria Nº 1.144 de 10 de Outubro de 2016, que o institui com o objetivo de melhorar a aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental; o *Documento Orientador do Programa Novo Mais Educação*, o qual traz orientações quanto à adesão ao referido programa, sua execução, implementação das atividades, dentre outros pontos; o *Caderno de Orientações Pedagógicas Programa Novo Mais Educação*, o qual traz orientações quanto ao planejamento, execução, avaliação e formação dos profissionais do referido programa.

## 2.4 A ANÁLISE DOS DADOS

Em relação à Portaria Normativa Interministerial Nº 17/2007, partimos do trabalho de Pinheiro (2009) que, em sua dissertação de mestrado, analisou exaustivamente a referida portaria com o intuito de verificar a concepção de educação integral adotada no referido documento. Em sua análise, surgiram as seguintes categorias: tempo escolar; ações socioeducativas; espaço educativo; ações integradas; intersectorialidade; assistência social; diversidade; formação integral. Cada uma dessas categorias é apresentada no oitavo capítulo deste trabalho, em seu quarto tópico.

Para a autora, as categorias supracitadas compõem a concepção de educação integral adotada no referido documento. Dessa forma, a Portaria Normativa Interministerial Nº 17/2007 tem como concepção de educação integral a formação integral dos sujeitos, a qual diz respeito ao reconhecimento do ser humano enquanto formado por múltiplas dimensões, as quais devem ser desenvolvidas e, para tanto, segundo Pinheiro (2009), necessitam da realização de atividades diversificadas a partir da ampliação do tempo escolar e do espaço educativo, incorporando os saberes da comunidade e integrando-os aos conhecimentos escolares, contando com a parceria de agentes e setores da sociedade, reconhecendo e respeitando as diferenças e protegendo aqueles em situação de vulnerabilidade e risco.

A análise dos demais documentos selecionados se deu a partir de uma atenta e rigorosa leitura dos mesmos, buscando identificar a presença do termo “educação integral” e o contexto no qual o mesmo está inserido.

Em relação aos cadernos da Série Mais Educação, publicados em 2009, foram identificados os seguintes elementos associados à concepção de educação integral adotada: formação integral, atividades socioeducativas, tempo escolar, aprendizagem, permanência, proteção social, atores sociais, espaço educativo, integração, intersectorialidade, currículo integrado.

O Decreto Nº 7.083 de 27 de Janeiro de 2010, ao ser analisado, apresentou o termo “educação integral” referindo-se aos princípios da educação integral, os quais podem ser resumidos em: currículo integrado; ampliação dos espaços educativos; integração escola-comunidade; reconhecimento da diversidade.



Quanto à Portaria Nº 1.144 de 10 de Outubro de 2016, é importante destacar que o termo “educação integral” não aparece no texto. Em relação às publicações *Documento Orientador do Programa Novo Mais Educação*, a qual traz orientações quanto à adesão ao referido programa, sua execução, implementação das atividades, dentre outros pontos, e *Caderno de Orientações Pedagógicas Programa Novo Mais Educação*, a qual traz orientações quanto ao planejamento, execução, avaliação e formação dos profissionais do referido programa, a educação integral não aparece como uma categoria central de análise, não sendo considerada nem como objetivo nem como finalidade do Programa Novo Mais Educação.

### 3 A EQUIDADE EDUCACIONAL<sup>4</sup>

A equidade educacional tem se consolidado como um campo de investigação na área da educação devido ao reconhecimento da necessidade de agir sobre as desigualdades educacionais, estas consideradas injustas, uma vez que têm como principais causas as condições socioeconômicas dos alunos e suas famílias e a insuficiência e baixa qualidade dos recursos educacionais dirigidos ao mais pobres. Agir sobre as desigualdades educacionais implica, numa perspectiva de justiça, direcionar mais e maiores recursos a aqueles que estejam em pior situação, de forma que seu processo de desenvolvimento seja potencializado mediante a oferta daquilo que lhe falta e as desigualdades educacionais sejam sanadas, ou pelo menos minimizadas. Significa também levar em consideração as diferenças entre os alunos, estas referentes a suas características pessoais, como interesses, aptidões, talentos, necessidades específicas ao processo de aprendizagem.

Consideramos desigualdade educacional e diferença como conceitos diferentes, uma vez que a desigualdade educacional implica necessariamente em piores e menores condições de acesso às oportunidades educacionais, o que provoca um desenvolvimento aquém do desejado/necessário, ao passo que a diferença diz respeito a aquilo que é próprio do sujeito. Dessa forma, a educação em seu sentido formal não deve favorecer ou potencializar as desigualdades educacionais, entretanto, devem considerar as diferenças.

Isto posto, este capítulo tem como principal objetivo compreender a equidade educacional como busca da superação das desigualdades educacionais. Dividido em quatro partes, o primeiro tópico aborda a relação entre igualdade e equidade e como a equidade educacional pode se configurar como uma forma de se combater as desigualdades educacionais. O segundo tópico traz a importância da equidade educacional na busca por melhores condições de desenvolvimento do aluno, superando desigualdades educacionais e permitindo melhores condições de vida. O

---

<sup>4</sup> Este tópico resgata a discussão apresentada no trabalho *Programa Mais Educação e equidade educacional: uma relação possível*, apresentado no III Seminário Determinantes da Equidade no Ensino Superior: Fatores contributivos para a eficácia e equidade educacional, realizado no ano de 2013 pelo Projeto Determinantes da Equidade no Ensino Superior: uma análise da variabilidade dos resultados do ENADE do desempenho de cotistas e não cotistas.

terceiro tópico aborda quatro princípios da equidade educacional, os quais direcionam a compreensão da equidade educacional. O quarto tópico traz pesquisas sobre a eficácia escolar, mostrando a influência dos fatores extraescolares como preponderantes aos fatores intraescolares, e aborda os fatores escolares que contribuem para uma melhor eficácia da escola.

### 3.1 A RELAÇÃO ENTRE IGUALDADE E EQUIDADE E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

Diante da vasta literatura sobre a equidade, podemos considerar que os conceitos de igualdade e equidade são interdependentes, porém, isso não significa dizer que são sinônimos. Em uma consulta ao *Dicionário de Filosofia*, igualdade é descrita como “relação entre dois termos, em que um pode substituir o outro” (ABBAGNANO, 2007, p. 534), desde que seja considerado o mesmo contexto, sem que se mude o seu valor. Segundo Abbagnano (2007), ao generalizar a noção de igualdade, mantendo-se a possibilidade de substituição, a igualdade pode ser considerada tanto nas relações puramente formais de correspondência como nas relações políticas, morais e jurídicas.

Dessa forma, considerando as relações humanas e sociais, podemos compreender a igualdade como a possibilidade de substituição de sujeitos em uma dada situação ou fenômeno, sem que haja alteração de qualquer natureza em relação ao tratamento atribuído ao sujeito e ao desenvolvimento do fenômeno. Compreender os sujeitos como iguais significa considerar que um sujeito possui as mesmas prerrogativas ou possibilidades que outro sujeito numa mesma condição ou situação. De acordo com Abbagnano (2007, p. 534), a igualdade só pode ser considerada “com base em um determinado contexto, com base na determinação das condições às quais os termos devem satisfazer para serem considerados substituíveis”.

Em se tratando da educação, a partir desta noção de igualdade, podemos entender que não deve haver diferença de qualquer natureza no que diz respeito às condições educacionais dos sujeitos, de forma que todos os sujeitos tenham as mesmas condições e oportunidades de desenvolvimento, independente de suas

particularidades. Ou seja, as particularidades do sujeito não devem influenciar nas condições e oportunidades educacionais que lhe são destinadas.

Equidade, por sua vez, também segundo o *Dicionário de Filosofia*, diz respeito ao “apelo à justiça voltado à correção da lei em que a justiça se exprime” (ABBAGNANO, 2007, p. 339). Segundo Abbagnano (2007), este é o conceito clássico de equidade a partir das considerações de Aristóteles e diz respeito à correção da lei, a qual possui caráter geral, ou seja, aplica-se da mesma forma para todos os sujeitos e todas as situações, o que torna sua aplicação “imperfeita ou difícil, em certos casos” (ABBAGNANO, 2007, p. 340). Dessa forma, a equidade é requerida quando a aplicação da lei pode gerar injustiças de qualquer natureza e, uma vez que a lei deve ser justa para todos, cabe, a partir da equidade, sua interpretação com vistas ao alcance da justiça. Com base em Aristóteles, Abbagnano (2007, p. 340) considera que “o justo e o equitativo são a mesma coisa; o equitativo é superior, não ao justo em si, mas ao justo formulado em uma lei que, em virtude da sua universalidade, está sujeita ao erro”.

Relacionando tal conceito de equidade com a educação, podemos compreender que a equidade é necessária quando as condições de igualdade no acesso às oportunidades educacionais não se configuram como justas, ou seja, quando o acesso às oportunidades educacionais não é suficiente para que todos os alunos se desenvolvam. Isso implica, a nosso ver, que mesmo havendo condições iguais no acesso às oportunidades educacionais, são necessárias ações equitativas que garantam o desenvolvimento de todos os alunos. É justamente aqui, em nosso entendimento, que igualdade e equidade se relacionam em educação.

Duas observações se fazem necessárias quanto à relação entre igualdade e equidade, esta entendida enquanto justiça. A primeira delas diz respeito à consideração de que é justo obter diferentes resultados ou alcançar diferentes desempenhos uma vez que as oportunidades são as mesmas para todos e os alunos podem aproveitá-las de diferentes formas. Nesta situação, é justo que um aluno se desenvolva mais e alcance melhores resultados se as oportunidades educacionais são melhores aproveitadas, ao passo que também é justo que o aluno que menos se dedicou obtenha resultados e desempenho inferiores. Equidade aqui se apresenta como mérito, proporcional ao esforço individual. Defendemos que esta não seja a melhor noção de equidade em educação, pois, não leva em consideração as

diferenças e desigualdades entre os sujeitos e os grupos aos quais fazem parte, responsabilizando unicamente o aluno pelo seu sucesso ou fracasso.

A segunda observação também diz respeito aos resultados e desenvolvimento alcançados, porém, levando em consideração as diferenças e desigualdades entre os sujeitos. Neste sentido, não é justo que alunos obtenham piores resultados e alcancem menor desenvolvimento sob o argumento de que o esforço dedicado não é suficiente para o sucesso, quando, na verdade, existem diversas interferências e influências oriundas das particularidades individuais e sociais que colocam os alunos em situação de desvantagem em relação a aqueles que possuem melhores condições, mesmo garantindo condições iguais de acesso à educação e iguais oportunidades educacionais. Aqui, a equidade deve ser compreendida como maior atenção para aqueles que mais precisam. Isso não significa que o esforço individual não deve ser considerado como importante, apenas que não deve ser determinante. Defendemos, dessa forma, que sejam oferecidas iguais oportunidades educacionais, porém, que a atenção dedicada aos alunos seja maior para aqueles que mais precisam.

Diante do exposto, concordamos com López (2005) quando o mesmo diz que o conceito de equidade surge desafiando o conceito de igualdade, uma vez que a igualdade considera todos os sujeitos como iguais e, por conseguinte, busca o atendimento de todos os sujeitos de forma igual, na medida em que a equidade, ao reconhecer que os sujeitos são diferentes, busca o atendimento diferente de cada sujeito ou grupo, levando em consideração as suas particularidades. Entretanto, segundo o autor,

A noção de equidade não compete nem desloca a de igualdade, mas, ao contrário, a integra, ampliando-a em suas múltiplas dimensões. Não há equidade sem igualdade, sem essa igualdade estruturante que define o horizonte de todas as ações. A noção de equidade renuncia a ideia de que todos somos iguais, e é precisamente a partir deste reconhecimento das diferenças que propõe uma estratégia para alcançar essa igualdade fundamental. (LOPEZ, 2005, p. 68, tradução nossa)

Dessa forma, podemos compreender a equidade como a busca pela igualdade e a igualdade, por sua vez, estabelece os critérios de ação da equidade. As ações equitativas são necessárias uma vez que reconhecemos que todas as pessoas são diferentes, necessitando de atenção diferente e em diferentes proporções.

Segundo Bolívar (2005), considerar a equidade educacional sob o ponto de vista da justiça significa buscar seus maiores argumentos nas teorias da justiça distributiva, as quais possuem a busca da igualdade como ponto em comum. Entretanto, divergem quanto ao que se pretende alcançar de forma igualitária ou, ainda, ao que deve ser considerado ou não como relevante na busca por oportunidades educacionais igualitárias.

Em relação às teorias da justiça distributiva, Bolívar (2005) afirma que as proposições de John Rawls são as mais significativas no que diz respeito a abordagem da equidade em educação, embora a teoria de Rawls não aborde diretamente a educação. Segundo Bolívar (2005), a teoria de justiça enquanto equidade de Rawls fez com que a equidade emergisse com força enquanto uma noção mais completa no que diz respeito à superação de uma igualdade entre os sujeitos subsidiada na ideia de mérito, ou seja, uma igualdade que considera todos iguais na busca por melhores oportunidades, sendo o sucesso alcançado pelo mérito individual, não levando em consideração a situação de partida dos sujeitos como uma justificativa para seu sucesso ou fracasso na busca por melhores oportunidades.

Bolívar (2005) ainda nos chama a atenção para o fato da igualdade considerar todos os sujeitos em um mesmo nível, proporcionando iguais condições de acesso às oportunidades educacionais, numa perspectiva formal, ao passo que a equidade considera as diferenças entre os sujeitos, pois, estas são inevitáveis e devem ser reconhecidas numa perspectiva de superação da igualdade formal.

Neste sentido, compreender as discussões sobre equidade educacional significa estar atento às diferenças e necessidades dos sujeitos, principalmente daqueles que possuem menos recursos e estão em situações de maior vulnerabilidade, pois, são aqueles que mais precisam de atenção para que possam se desenvolver plenamente.

Uma justiça distributiva em educação deve tender para a equidade, no sentido de repartir os meios para favorecer aos desfavorecidos, não à distribuição igualitária de recursos entre todos os alunos. Em suma, a equidade em educação transforma a questão da justiça escolar em como ela resolve a situação dos mais desfavorecidos, em uma redistribuição proporcional às necessidades. (BOLÍVAR, 2005, p. 44, tradução nossa)

Numa perspectiva igualitária, podemos compreender o atendimento de todos os sujeitos da mesma forma, a partir dos mesmos critérios, disponibilizando os mesmos recursos. Porém, os diferentes contextos sociais e econômicos aos quais os sujeitos

estão inseridos fazem com que a apropriação de bens e recursos seja diferente para os grupos sociais; quem possui melhores condições sociais e econômicas conseguem se apropriar de maior quantidade de bens e recursos, assim como os que possuem piores condições sociais e econômicas conseguem se apropriar de menor quantidade de bens e serviços. Quanto a isso, é preciso levar em consideração que além da quantidade há também a questão da qualidade, a qual obedece à mesma lógica de apropriação acima.

Segundo López (2005), a visão de educação igualitária (o mesmo para todos) entra em crise a partir do momento em que as sociedades vão se tornando cada vez mais heterogêneas e a distribuição da riqueza se dá de forma injusta. Segundo o autor, em contextos sociais altamente heterogêneos, a oferta de uma educação homogênea provocaria inevitavelmente trajetórias e resultados diferentes. Ou seja, uma educação igual para sujeitos diferentes provocaria desenvolvimentos diferentes, onde os menos beneficiados social, econômica e cognitivamente alcançariam um desenvolvimento menor.

Numa perspectiva equitativa, por sua vez, podemos compreender que aqueles que menos possuem devem receber maior quantidade de bens e recursos, de forma que a igualdade possa ser alcançada. Com isso não queremos dizer que aqueles que estão em melhor situação deixem de receber atenção; estes continuariam, em nossa compreensão, recebendo os mesmos recursos educacionais já recebidos. O que defendemos é que aqueles que possuem menos recebam mais, de forma que seu desenvolvimento possa alcançar o desenvolvimento daqueles que já se desenvolvem satisfatoriamente por estarem em melhores condições sociais, econômicas e educacionais.

Isto supõe, em primeiro lugar, que determinados bens educativos sejam distribuídos de forma equitativa, por exemplo, os recursos, a qualidade dos professores, a oferta educativa, cuidando para que as desigualdades não condicionem a aprendizagem e o rendimento escolar, e destinando os meios e recursos compensatórios para os alunos desfavorecidos natural ou socialmente. (BOLÍVAR, 2005, p. 44, tradução nossa)

Ao considerarmos que a educação é condição necessária para o desenvolvimento de uma sociedade em todos os seus aspectos e que todos têm direito ao pleno desenvolvimento, de forma que possam contribuir em sua sociedade, defendemos que a educação deve ser equitativa, garantindo o acesso aos recursos

educacionais aos que mais precisam e o desenvolvimento destes, independente das condições sociais e econômicas nas quais se encontram que porventura possam impedir ou dificultar o acesso à educação, a permanência na escola e o pleno desenvolvimento.

### 3.2 A IMPORTÂNCIA DA EQUIDADE EDUCACIONAL DIANTE DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

A importância da equidade educacional na atualidade é indiscutível, uma vez que se considera as diferenças significativas no desenvolvimento educacional de alunos, tanto individualmente como em nível grupal. Entretanto, apenas esta constatação não é suficiente. É preciso que compreendamos como tais diferenças surgem e a partir de quais fatores, de forma que possamos agir com o intuito de, senão saná-las, minimizá-las o máximo possível. Aqui, destacaremos três fenômenos que, ao nosso ver, contribuem para o entendimento da necessidade de superar as desigualdades educacionais mediante a adoção da equidade educacional enquanto norte das ações educacionais: a ampliação do acesso à educação; o ingresso de alunos oriundos de classes menos favorecidas no sistema escolar; a associação entre desenvolvimento educacional e melhores condições de vida.

Segundo Scotti (2007), na medida em que a educação formal foi cada vez mais se expandindo, numa perspectiva de universalização, a discussão educacional foi se modificando, indo de questões relacionadas ao acesso e à permanência de alunos na escola para a questão da qualidade da educação e da equidade educacional, estas duas últimas dimensões cada vez mais presentes nos debates educacionais. Em consonância, Cavaliere (2002) e Branco (2012) destacam que, de início, as instituições escolares eram acessíveis apenas a uma pequena parcela da população, possuidora de melhores condições socioeconômicas, e, na medida em que as escolas passaram a ser universalidades, recebendo os alunos das grandes massas populacionais, esta ampliação no acesso não veio acompanhada de qualidade. A baixa qualidade na educação destinada aos alunos das camadas sociais desfavorecidas, segundo Scotti (2007), provocou um baixo desenvolvimento



educacional dos alunos e uma aprendizagem insatisfatória, refletindo em resultados educacionais baixos.

Em seus estudos, Flores (2017) também destaca que a cobertura da educação é historicamente priorizada em relação à qualidade educacional. Como resultado, alcançou-se etapas escolares com cobertura quase total, porém, com resultados que evidenciam sérios problemas dentro dos sistemas educacionais. Para a autora, o alto índice de fracasso escolar, entendido como reprovações, abandono, distorção idade-série, configura um cenário no qual a equidade educacional se faz necessária em prol de oportunidades de êxito nos estudos e alcance de padrões mínimos estabelecidos para cada nível educacional para todos os alunos.

Se crianças e jovens são colocados à margem dos sistemas educativos não têm oportunidades de se desenvolverem como cidadãos, mas se estudam e não recebem uma educação de qualidade se comete com eles uma fraude educativa. Por isso cobertura e qualidade são complementares. (FLORES, 2017, p. 172, tradução nossa)

Segundo Machado (2010), a ideia de que a formação de pessoas competentes se dá somente a partir de uma educação de qualidade é quase um consenso, embora não se tenha um acordo sobre que pessoa deve ser formada<sup>5</sup> e sobre o que significa qualidade educacional. Entretanto, destaca alguns aspectos que considera relacionados à qualidade da educação: condições materiais das escolas; formação e dedicação dos professores; currículo educacional; recursos educacionais; interesse dos alunos; participação da família, tanto no desenvolvimento educacional dos alunos como na vida escolar; condições socioeconômicas e culturais das famílias; dentre outros aspectos. Alves (2009), por sua vez, destaca como principais indicadores relacionados à qualidade da educação: acesso; rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono); desempenho em avaliações externas; etapas escolares concluídas.

Quanto à qualidade educacional, Flores (2017) defende que esta deve ser percebida como um conceito dinâmico e comparativo, pois, por estar relacionada às características educacionais incorporadas ou estabelecidas por um determinado

---

<sup>5</sup> Neste trabalho, defendemos que a educação deve, a partir da ideia de uma educação integral, conduzir o ser humano à formação de sua integralidade, ou seja, ao desenvolvimento de todos os aspectos e dimensões que o constituem: cognição e inteligência, afetividade, sociabilidade, dentre outros. Abordaremos tal ideia nos próximos capítulos.

modelo conceitual de educação, todo modelo deve ser periodicamente revisto, uma vez que “gera avanços iniciais que depois de certo tempo se tornam insuficientes” (FLORES, 2017, p. 172, tradução nossa).

Educação de qualidade, por sua vez, na visão de Flores (2017), diz respeito, na atualidade, à promoção de uma educação para todos, levando em consideração a diversidade individual e a desigualdade educacional. Por diversidade entendemos as características próprias a cada indivíduo no que diz respeito aos seus interesses, capacidades, talentos e aptidões; desigualdade educacional, por sua vez, compreendemos como o acesso desigual por indivíduos e grupos às condições favoráveis ao seu desenvolvimento devido às condições socioeconômicas e culturais.

Em relação ao ingresso de alunos oriundos de classes menos favorecidas no sistema escolar, destacamos os estudos de Bourdieu. Segundo o autor, cada campo de atuação dos indivíduos é responsável pelo desenvolvimento de um *habitus* próprio (BOURDIEU, 2007b). Em relação ao campo familiar, as crianças desenvolvem desde muito cedo um *habitus* primário<sup>6</sup>, responsável por determinadas formas de ver o mundo, de comportamento, de pensar, de forma que desenvolve uma tomada de consciência sobre sua classe social, de forma que as crianças pertencentes às classes dominantes aprendem a se perceberem como superiores e as crianças das classes desfavorecidas passam a se enxergar como inferiores. Além da visão de si, segundo Bourdieu (2007b), a cultura, os saberes e os comportamentos de cada classe social também passam a ser percebidos como superiores ou inferiores.

A partir do momento em que a criança é inserida em outros campos, novos *habitus* vão se desenvolvendo e, no que diz respeito à vida escolar, o desenvolvimento do *habitus* escolar se dá de forma diferente para as crianças das diferentes classes sociais; ao passo em que as crianças das classes sociais prestigiadas alcançam melhores resultados e se desenvolvem mais, as crianças das classes desprestigiadas apresentam um esforço muito maior para se encaixarem nos padrões exigidos. Segundo Bourdieu (2007a), o sucesso escolar das crianças das classes socioeconômicas mais altas se dá devido tanto à apropriação de um capital cultural

---

<sup>6</sup> Segundo Bourdieu (2007b), o *habitus* primário é desenvolvido nos indivíduos de forma tão sutil que parecem inatos, naturais.

como ao desenvolvimento de determinados comportamentos que tornam a relação da criança com a escola mais favorável.

Além disso, Bourdieu (2007a) destaca a atuação dos professores como um fator que influencia o sucesso escolar dos alunos. Segundo o autor, a partir do momento em que a escola e o professor ignoram as diferenças culturais e sociais das crianças, há um favorecimento dos alunos oriundos das classes dominantes e um desfavorecimento dos alunos pertencentes às classes dominadas, embora este processo seja, na maioria das vezes, inconsciente.

[...] tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida. (BOURDIEU, 2007a, p. 53).

Mesmo levando em consideração o pessimismo pedagógico característico das décadas de 1960 e 1970 evidenciado nas reflexões de Bourdieu, o qual abordava a escola como legitimadora, reprodutora e perpetuadora das diferenças sociais, importa-nos a consideração de Bourdieu acerca das dificuldades enfrentadas pelos alunos oriundos das classes sociais desfavorecidas economicamente em seu desenvolvimento educacional, uma vez que as desigualdades socioeconômicas e culturais não são levadas em consideração. Isto, para nós, reforça a necessidade de considerar a equidade educacional, numa perspectiva de justiça distributiva, como uma possibilidade real de apoio aos alunos desfavorecidos na busca por um melhor desenvolvimento educacional, tanto no que diz respeito à oferta de oportunidades educativas quanto no melhor aproveitamento das mesmas.

Por fim, abordamos a associação entre desenvolvimento educacional e melhores condições de vida. Segundo Flores (2017), a desigualdade social e econômica está intimamente relacionada com a qualidade de vida das pessoas, numa escala inversamente proporcional. No que diz respeito à educação, esta deve ser considerada como um dos aspectos ligados à qualidade de vida e, dessa forma, quanto maior a desigualdade, piores serão os resultados escolares e o desempenho educacional dos indivíduos pertencentes aos extratos sociais mais desfavorecidos. A autora nos chama a atenção para a reprodução dos ciclos de marginalização, exclusão e pobreza, uma vez que as desigualdades são transferidas de uma geração

a outra, pois, além dos recursos econômicos, conhecimentos e bens culturais também se configuram como herança geracional. Além disso, segundo Flores (2017, p. 162), “aqueles que gozam de maiores recursos econômicos e culturais, utilizam melhor os serviços sociais e educacionais”.

Lemos (2013) também destaca os custos sociais e econômicos decorrentes das desigualdades educacionais. Segundo o autor, as oportunidades de emprego e os salários sofrem grande influência da educação, de forma que a equidade educacional deve ser considerada como um instrumento fundamental para se alcançar a equidade social.

Flores (2017) ressalta a importância de compreender a distinção entre pobreza e desigualdade. Segundo a autora, a pobreza se relaciona com as carências para satisfação das necessidades básicas; desigualdade, por sua vez, diz respeito à distribuição dos bens e riquezas entre os setores econômicos. Especificamente em relação à desigualdade, segundo Flores (2017), esta restringe as possibilidades de ascensão educacional e social de grandes setores da população que vivem em situação de pobreza, tanto física<sup>7</sup> como cognitiva<sup>8</sup>, enquanto uma minoria, de posse do conhecimento, utiliza-o economicamente.

Na sociedade atual, conhecimento e crescimento econômico se condicionam mutuamente pois a ciência deixou de ser um insumo da produção para ser o motor que gera as novas indústrias de alto valor agregado [...]. Em suma, é imprescindível contar com uma população mais preparada capaz de se incorporar melhor à nova economia e ao trabalho em redes de conhecimento, o que implica fortalecer a cobertura e a qualidade do sistema educativo em todos os seus níveis. (FLORES, 2017, p. 163, tradução nossa)

Flores (2017) ainda destaca a necessidade de dos países menos desenvolvidos avançarem no caminho da constituição e consolidação de uma sociedade do conhecimento de forma que não se tornem cada vez mais fracos e vulneráveis diante dos países que avançam em tal questão.

---

<sup>7</sup> Ausência parcial ou total de bens materiais e recursos financeiros que permitam a satisfação das necessidades básicas mais urgentes.

<sup>8</sup> Diz respeito ao acesso a uma educação formal que permita, minimamente, o desenvolvimento de determinadas competências e acesso ao conhecimento.

### 3.3 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EQUIDADE EDUCACIONAL

Uma vez reconhecida a diferença entre equidade e igualdade e a relação íntima entre tais conceitos, é preciso estabelecer qual o conceito de igualdade a nortear a equidade. Os estudiosos do tema destacam quatro princípios de equidade que competem entre si na delimitação das políticas educacionais, sendo tais princípios orientados por conceitos diferentes de igualdade: igualdade de acesso; igualdade nas condições ou meios de aprendizagem; igualdade de conhecimento e resultados; igualdade na realização social dos resultados.

Em relação ao princípio da igualdade de acesso, equidade é aqui entendida como a oportunidade igual a todos os sujeitos de terem acesso aos sistemas educativos. Segundo López (2005), este princípio não leva em consideração as diferenças sociais e culturais entre os alunos, as quais interferem no desenvolvimento escolar dos mesmos, nem as diferenças nas trajetórias educativas, reforçando a ideia de que o desenvolvimento escolar dos alunos é fruto de suas capacidades e de seus esforços. Dessa forma, segundo o autor, a meritocracia é fortalecida ao passo que o fracasso escolar é legitimado, prejudicando os mais pobres e os excluídos.

Para Dubet (2009 apud RIBEIRO, 2013), o acesso às posições mais vantajosas na sociedade não é determinado definitivamente pela classe social ou família à qual as pessoas nasçam, podendo os indivíduos competirem para alcançarem tais posições. Com a ampliação do acesso à escola a todas as pessoas de todas as classes, a escola passa a ser a organizadora desta competição e, com isso, torna-se meritocrática. Porém, segundo o autor, o mérito implica a existência de vencedores e perdedores, o que contradiz a ideia de educação como direito de todos. Em consonância, López (2005, p. 72, tradução nossa) afirma que “uma escola meritocrática é uma escola que seleciona os mais capazes e os mais produtivos, removendo oportunidades dos demais”.

Bolívar (2012), por sua vez, leva em consideração a premiação dos alunos por seus esforços voluntários, o que pode se configurar como uma forma de superar as restrições externas à escola, impedindo que estas contribuam para a exclusão. Segundo o autor, considerar a equidade educacional enquanto igualdade de acesso significa garantir o acesso do aluno às oportunidades educacionais, cabendo ao

mesmo, a partir de seu esforço pessoal e voluntário, alcançar melhores resultados e maior desenvolvimento. Entretanto, Bolívar (2012) nos chama a atenção para a insuficiência do mérito, o esforço e as capacidades dos sujeitos explicarem a desigualdade de resultados, pois, não estão desvinculados de suas condições sociais

Dessa forma, considerar apenas a igualdade de acesso como fundamento para a equidade educacional é, na visão de Bolívar (2005), insuficiente, uma vez que diz respeito apenas ao acesso formal à educação, no sentido de permitir que todos ingressem no sistema escolar. Além disso, segundo Scotti (2007), garantir apenas o acesso à educação não significa que todos os alunos terão as mesmas chances de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que 1) não leva em consideração as condições desiguais sob as quais os alunos iniciam sua vida escolar, não considerando que os alunos são diferentes uns dos outros e estão em diferentes situações socioeconômicas, as quais, como posto anteriormente, influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento, e 2) a qualidade da educação não é mesma para todos, recebendo os alunos menos favorecidos uma educação de qualidade inferior.

O princípio da igualdade nas condições ou meios de aprendizagem (LÓPEZ, 2005), igualdade de ensino (BOLÍVAR, 2005; 2012), ou igualdade de tratamento (SCOTTI, 2007), diz respeito às estratégias pedagógicas e às propostas institucionais que subsidiam as práticas educativas (LÓPEZ, 2005).

Segundo Bolívar (2005, 2012), este princípio defende a oferta de uma educação com qualidade para todos os alunos, não permitindo nenhuma forma de exclusão, seja social ou pessoal. Para o autor, esta qualidade seria alcançada a partir de um currículo comum, de professores igualmente competentes, de instituições adequadas (em recursos e estrutura física) e estratégias de ensino também adequadas. Segundo o autor, para se alcançar uma aprendizagem satisfatória dos alunos deve-se contar inicialmente com

estratégias de ensino, conteúdos do currículo e o desenvolvimento das necessidades de aprendizagem dos alunos; em segundo, com boas escolas com um conjunto de processos e, em último, com uma estrutura de política educativa que o potencialize (BOLÍVAR, 2005, p. 47, tradução nossa).

Porém, López (2005) traz uma abordagem diferente acerca deste segundo sentido de equidade. Segundo o autor, ao colocar a ênfase nas estratégias

pedagógicas, os mesmos recursos educativos são direcionados para todos os alunos, desconsiderando o fato de que nem todos os sujeitos possuem oportunidade de acesso à escola e nem todos chegam à escola com capacidades iguais e chances iguais de aprendizagem. Dessa forma, a diversidade inerente aos alunos não seria considerada, fato que resultaria em diferenças de resultados entre os alunos. Segundo López (2005, p. 73, tradução nossa), “tratar do mesmo modo pessoas que veem de cenários sociais sumamente desiguais é reproduzir estas desigualdades, e neste caso legitimá-las”.

Numa abordagem mais próxima a Bolívar (2005, 2012), Scotti (2007) considera que o princípio da igualdade nas condições e meios de aprendizagem se torna desejável a partir do momento em que se compreende que “as diferenças entre escolas determinam a sorte dos alunos ao longo da vida escolar” (p. 7). Dessa forma, este princípio diz respeito à eficácia das escolas em promover o sucesso escolar de seus alunos, superando o efeito da desvantagem social, ou seja, diz respeito ao efeito-escola na busca do aprendizado dos alunos. Sob esse princípio da equidade, segundo Scotti (2007), as diferenças entre escolas se configuram como fator determinante da injustiça no sistema escolar.

A equidade ancorada no princípio da igualdade de conhecimento e resultados (LÓPEZ, 2005), igualdade de conhecimento e êxito escolar (BOLÍVAR, 2005; 2012) ou igualdade de aprendizado (SCOTTI, 2007), por sua vez, põe ênfase no acesso igual ao conhecimento por todos os sujeitos, o que refletiria resultados educacionais e formação escolar satisfatórios para todos, independente de suas origens social e cultural. Para López (2005), perceber a equidade nesta perspectiva significa levar em consideração as diferenças entre os alunos, definindo critérios de acesso, elaborando propostas pedagógicas e institucionais e executando práticas educativas com vistas ao atendimento de todos os alunos.

Em concordância, Bolívar (2005) afirma que manter-se indiferente em relação às diferenças existentes entre os sujeitos é reforçar tais desigualdades e, neste sentido, este princípio favorece uma discriminação positiva ao impor uma justiça distributiva que leve em consideração as diferenças entre os sujeitos de forma que aquelas que fogem à responsabilidade individual sejam compensadas.

Scotti (2007), por sua vez, considera este princípio como o mais próximo da ideia de igualdade educacional, uma vez que o aprendizado se configura como o principal

produto da educação. Segundo o autor, a desigualdade educacional refletiva num baixo aprendizado pode ser considerada como um parâmetro de injustiça, o que requer ações equitativas.

Entretanto, num movimento contrário aos autores supracitados, Scotti (2007) tece críticas ao princípio da igualdade de conhecimento e resultados. Segundo o autor, almejar a igualdade de conhecimento, de resultados, de aprendizado, significa favorecer uma homogeneização do conhecimento e não considera as diferenças individuais (potenciais, interesses, aptidões, talentos, etc.). Além disso, Scotti (2007) considera que este princípio favorece a concentração dos esforços nos alunos de baixo desempenho, o que pode significar menos oportunidades de desenvolvimento para os alunos considerados melhores, no que diz respeito às habilidades cognitivas.

É importante destacar que não concordamos que esta crítica feita por Scotti (2007). Em nosso entendimento, os alunos em piores condições educacionais devem, sim, receber toda a atenção necessária para que consiga aprender e se desenvolver. Isso não significa desprestigiar os considerados melhores alunos, pois, estes não receberiam menor atenção para que os “piores” alunos recebessem maior atenção. O que defendemos é que sejam pensadas e implementadas ações equitativas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos menos favorecidos de forma que seus resultados educacionais alcancem os resultados dos alunos em melhores condições ou, pelo menos, que as diferenças nos resultados sejam diminuídas.

Por fim, o princípio da igualdade na realização social dos resultados (LÓPEZ, 2005), ou princípio da igualdade de resultados escolares e sociais (BOLÍVAR, 2005, 2012), diz respeito à realização social a partir dos resultados educacionais, ou seja, a equidade educacional é alcançada quando o impacto da educação é o mesmo em cada um dos cenários sociais aos quais os sujeitos estejam inseridos, permitindo o desenvolvimento social (LÓPEZ, 2005).

Da mesma forma, Bolívar (2005) coloca que considerar a equidade educacional a partir do princípio da igualdade de resultados escolares e sociais significa que os alunos com resultados escolares iguais devem possuir as mesmas oportunidades sociais, tanto de ascensão no mercado de trabalho como de ascensão social, ou seja, as oportunidades sociais seriam resultado de sua escolarização.



Entretanto, López (2005) traz duas críticas principais a esse princípio. A primeira diz respeito à consideração da educação como promotora do desenvolvimento social, sendo a equidade considerada apenas em relação à capacidade transformadora da educação. Nesta perspectiva, a educação deixaria de ser considerada como um valor em si mesma e passaria a ser considerada apenas em uma visão utilitarista. A segunda crítica diz respeito aos diferentes cenários sociais; cada cenário social receberia uma educação diferente que buscasse atuar sobre os aspectos deficitários de desenvolvimento social e, dessa forma, algumas regiões poderiam precisar de maior ou menor educação, a depender de seu nível de desenvolvimento. Nesta perspectiva, a educação é considerada como um valor em si mesma, porém, alguns grupos poderiam receber menor educação do que outros por estarem em melhor nível de desenvolvimento.

Tendo em vista estes quatro princípios, tanto López (2005) como Dubet (2009 apud RIBEIRO, 2013) e Crahay (2000 apud RIBEIRO, 2013) concordam que é sob o princípio da igualdade de conhecimento e resultados que a equidade educacional pode ser alcançada.

Segundo López (2005), perceber a equidade enquanto igualdade conhecimentos e resultados parece ser a única forma de compensar e reverter as desigualdades iniciais que os alunos apresentam ao ingressarem nos sistemas educacionais, rompendo com os determinismos sociais, ou seja, com a ideia de que alunos de grupos menos favorecidos possuem, devido a suas condições socioeconômicas e culturais, piores resultados que alunos de grupos mais favorecidos. Nesta perspectiva, a educação passa a ser considerada como uma necessidade básica do sujeito para sua vida em sociedade.

Para Dubet (2009 apud RIBEIRO, 2013), uma escola justa é aquela em que todos os alunos de todos os grupos sociais tivessem garantidos o acesso a bens e recursos escolares de forma que lhes fosse assegurada a igualdade de base. Por igualdade de base entendemos um conjunto de conhecimentos definidos previamente a ser apropriado por todos os alunos, principalmente por aqueles que possuem menos bens sociais de forma que as desigualdades sejam corrigidas. Segundo Ribeiro (2013, p. 66), “é razoável agir para que todos adquiram um nível determinado de conhecimentos (ou habilidades e competências) que garanta uma condição de cidadania e dignidade”.

Em consonância com a ideia de igualdade de base, Crahay (2000 apud RIBEIRO, 2013) defende que é a igualdade de conhecimentos adquiridos que pode favorecer a equidade na educação básica, uma vez que os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e que a sua aprendizagem seja considerada.

Bolívar (2005), por sua vez, considera que o princípio da igualdade de ensino é condição anterior ao princípio da igualdade de conhecimento e êxito escolar. “Antes de entrar em uma discriminação positiva é preciso cuidar para que a oferta formativa em centros, meios e professorado seja idêntica para todos.” (BOLÍVAR, 2005, p. 47, tradução nossa)

Embora López (2005) afirme que os princípios da equidade educacional refletem em concepções equivalentes de equidade educacional, ou seja, a partir de cada princípio se teria uma concepção diferente de equidade educacional, devendo as políticas públicas educacionais adotar apenas um princípio e, conseqüentemente, uma única concepção de equidade educacional, defendemos que os princípios apresentados anteriormente não são excludentes. É preciso compreender a equidade educacional como a superação de toda e qualquer possibilidade de desigualdade educacional. Dessa forma, a equidade educacional deve se ocupar do acesso à educação por todos os sujeitos, de uma educação com qualidade para todos, do aprendizado e desenvolvimento satisfatórios de todos os alunos. Todos esses princípios fazem parte de uma concepção mais ampla de equidade educacional.

#### 3.4 DOS PRIMEIROS ESTUDOS SOBRE EFICÁCIA ESCOLAR ATÉ OS ESTUDOS SOBRE O EFEITO-ESCOLA

Podemos considerar o Relatório Coleman, publicado em 1966, como o estudo mais importante de sua época, e um dos pioneiros, sobre a influência de fatores escolares e extraescolares no desempenho acadêmico dos alunos. Este estudo trouxe relações surpreendentes para a época; acreditava-se que o investimento em recursos educacionais eram os responsáveis por melhores desempenhos dos alunos, porém, o relatório mostrou que a escola parecia não fazer tanta diferença como se esperava.

Segundo Brooke e Soares (2009), o Relatório Coleman contradisse a compreensão da época em que foi publicado, a qual colocava os recursos escolares

como determinantes do desempenho dos estudantes, ou seja, quanto mais recursos e investimentos a escola receberia, melhor deveria ser a qualidade da escola e, conseqüentemente, maior o desempenho dos alunos. O que o Relatório Coleman trouxe como principal resultado foi a influência quase predominante das diferenças socioeconômicas dos alunos no desempenho escolar dos mesmos.

Mesmo expondo outros resultados significativos, que indicam a importância do professor e o efeito da composição social do corpo discente, o relatório causou impacto por contradizer o pensamento liberal predominante e indicar as severas limitações na capacidade do sistema educacional do país em promover a igualdade. (BROOKE; SOARES, 2009, p. 15)

O que o Relatório Coleman (2009) mostrou foi que as escolas se mostraram ineficazes quanto à superação de fatores não escolares que colocam as crianças em posição de desigualdade umas em relação às outras, no que diz respeito aos resultados escolares. Considerando os fatores não escolares como situação socioeconômica baixa, atitudes da comunidade e baixo nível educacional dos pais, tais fatores colocam as crianças oriundas das minorias em desvantagem educacional e, conseqüentemente, estas acabam alcançando resultados inferiores quando comparados aos resultados de crianças de melhores condições socioeconômicas, maior escolarização dos pais e pertencentes à maioria branca. Segundo o relatório, a escola não é capaz de oportunizar a superação das dificuldades iniciais apresentadas pelas crianças de grupos de minorias e a diferença de desempenho acadêmico tende a aumentar com o avançar da escolarização. Porém, o Relatório Coleman também trouxe resultados significativos no que diz respeito à capacidade da escola em influenciar o desempenho de alunos de grupos de minorias.

No entanto, as escolas *realmente* se diferenciam no grau de impacto que exercem nos alunos dos vários grupos étnicos e raciais. A média de desempenho do aluno branco é menos afetada pela melhor ou pior condição de sua escola, currículos e professores do que a média de um aluno de um grupo de minoria. Em outras palavras, o desempenho de alunos de grupos de minorias depende mais da escola que eles frequentam do que o desempenho dos alunos do grupo da maioria. (COLEMAN, 2009, p. 29-30)

Acreditamos que essa diferença na influência da escola em relação ao desempenho de alunos de grupos de minorias e maioria se dê pelo fato de que as crianças de grupos de maioria possuem, no seio familiar, a apropriação desde muito cedo de um capital cultural (BOURDIEU, 2007a) que lhes permite um maior

desempenho, independente dos recursos escolares despendidos. Já as crianças de grupos de minorias, como teriam a apropriação de um capital cultural insuficiente ou nulo, teriam muito mais dificuldades em sua trajetória escolar e, devido a esta deficiência, a escola e seus recursos fariam a diferença, pois, supririam tal carência.

Seis anos após a publicação do Relatório Coleman, segundo Brooke e Soares (2009), um novo estudo, de autoria de Mosteller e Moynihan (2009), sobre o desempenho dos alunos e os fatores que influenciam os resultados escolares. Tal estudo partiu do próprio Relatório Coleman, reanalizando-o e resumindo-o. Segundo os autores, este estudo ratificou as principais conclusões do Relatório Coleman e, de forma sólida, afirmou que “as diferenças de aprendizagem [...] não dependiam do tipo ou localização da escola” (BROOKE; SOARES, 2009, p. 16).

A partir desta conclusão, passou-se a considerar que a escola não fazia diferença alguma. Entretanto, segundo Mosteller e Moynihan (2009), esta consideração acerca da indiferença da escola é absurda, uma vez que é na escola que os alunos aprendem determinados conhecimentos, historicamente construídos, que, sozinhas, não conseguiriam. Da mesma forma, Brooke e Soares (2009) afirmam os alunos aprendem na escola a ler e escrever, além de desenvolverem determinadas competências, estas entendidas como conhecimentos, atitudes e valores, o que evidencia a importância da escola. Para Brooke e Soares (2009), o que o Relatório Coleman evidenciou foi que as escolas, embora apresentem diferenças qualitativas entre si, tais diferenças não parecem influenciar o aprendizado dos alunos. Além disso, segundo Mosteller e Moynihan (2009, p. 44), “as escolas recebem alunos muito diferentes entre si, em termos de desempenho educacional”, não conseguindo diminuir as diferenças existentes.

Outro ponto importante que Mosteller e Moynihan (2009) trazem acerca do Relatório Coleman é a mudança significativa sobre o entendimento do que seja igualdade de oportunidades educacionais. Segundo os autores, o Relatório Coleman trouxe ambiguidades sobre o entendimento da igualdade de oportunidades educacionais, porém, isto foi decorrência da própria lei que o comissionou, uma vez que não forneceu uma explicação para o termo, deixando isto nas mãos dos autores do relatório. Dessa forma, segundo Mosteller e Moynihan (2009), o Relatório Coleman, embora tendo discutido várias concepções, adotou duas como principais: igualdade de oportunidades educacionais enquanto qualidade dos recursos e instalações físicas

das escolas; igualdade de oportunidades educacionais enquanto resultados escolares. Segundo os autores, a primeira concepção de igualdade de oportunidades educacionais era predominante na análise da qualidade da educação antes do relatório e, após sua publicação, a concepção de igualdade de oportunidades enquanto resultados escolares passou a ser cada vez mais comum nos estudos subsequentes.

Mosteller e Moynihan (2009) ainda nos chamam a atenção para o fato de que a importância atribuída aos resultados escolares não significa que estes são o único objetivo da escola. Segundo os autores,

desempenho acadêmico [em avaliações externas] é apenas um resultado, e espera-se que a educação escolar produza muitos outros. Taxas de reprovação, proporção de alunos admitidos em faculdades, renda e ocupação dos formados, e até felicidade, são alguns dos muitos produtos que poderiam ser medidos. (MOSTELLER; MOYNIHAN, 2009, p. 36)

Além disso, os autores evidenciam a necessidade de criar novas medidas de desempenho que ultrapassem a consideração de habilidades básicas em leitura, escrita e matemática, uma vez que tais habilidades não comportam todas as necessidades de formação dos alunos. Segundo Mosteller e Moynihan (2009), os alunos devem concluir as etapas escolares comprometidos com suas comunidades, trabalhando e vivendo com os outros e possuindo um sentimento de dignidade social.

Entretanto, ressaltam a importância do desempenho educacional nos estudos sobre a qualidade da educação e colocam o Relatório Coleman numa posição de destaque diante da inovação que apresentou ao colocar o foco nos resultados.

O EEOR<sup>9</sup> é inovador, um divisor de águas. A partir dele, nenhum estudo sobre a qualidade da educação ou da igualdade de oportunidades educacionais pode ser levado a sério, se não tomar o desempenho educacional ou outro resultado como medida principal da qualidade educacional. [...] o resultado educacional, e não só os insumos, deve ser o tema central daqui em diante. Não é que os insumos não sejam importantes. [...] Mas a partir daqui, o produto será a medida da qualidade em educação. (MOSTELLER; MOYNIHAN, 2009, p. 49)

Outro estudo sobre a desigualdade no aproveitamento educacional que merece destaque é o desenvolvido por Jencks (2009), publicado originalmente em 1972.

---

<sup>9</sup> *Equality of Education Opportunity Report*, em tradução livre, Relatório de Igualdade de Oportunidades Educacionais, mais conhecido como Relatório Coleman.

Segundo Brooke e Soares (2009), o estudo de Jencks mostrou que os insumos escolares pouco influenciavam o sucesso escolar dos alunos, também ratificando uma das principais conclusões do Relatório Coleman. Os autores afirmam que, para Jencks, as diferenças educacionais entre os alunos são oriundas de sua condição socioeconômica e a escola certifica tais diferenças, não contribuindo para a redução das desigualdades.

Essa certificação a qual Brooke e Soares (2009) se referem diz respeito à certificação formal e institucional de conclusão de etapas escolares, por exemplo, o diploma. Segundo Jencks (2009), a certificação de um estudante tem como primeiro critério o tempo que ele passou na escola, o que não significa que houve um aprendizado significativo e o desenvolvimento de habilidades específicas. Além disso, tal certificação acaba por rotular as pessoas, legitimando as diferenças. Ao argumentar que a escola tem na seleção e certificação dos alunos seu principal objetivo, Jencks (2009) compreende que a socialização dos alunos é colocada em segundo plano, esta socialização entendida como a modificação das pessoas; dessa forma, a escola não criaria desigualdades com tanta intensidade como legitima as já existentes.

Segundo Jencks (2009), seu estudo mostra que o *background* familiar é um fator determinante no aproveitamento educacional dos alunos. O autor traz duas considerações importantes oriundas de seu trabalho. A primeira diz respeito aos anos de escolarização e conclusão de etapas escolares pelos estudantes pertencentes a classes sociais diferentes. Segundo Jencks (2009), os alunos das classes favorecidas alcançam, em média, quatro anos de escolarização a mais que os alunos das classes desfavorecidas, o que significa conclusão de mais etapas. A segunda consideração diz respeito às expectativas educacionais dos alunos. Segundo o autor, quanto maior a classe social à qual o aluno pertence, maiores são as suas expectativas. Buscando explicações para tais considerações, Jencks (2009, p. 57) conclui, com base em seu estudo, que, de forma geral, se tem três explicações:

a primeira, que origens econômicas exercem uma influência importante na quantidade de educação escolar que as pessoas recebem; a segunda, que a diferença entre alunos ricos e pobres é, em parte, uma questão de aptidão acadêmica e, em parte, uma questão financeira; a terceira, que atitudes culturais, valores e gosto pela educação escolar têm um papel ainda maior do que aptidão e dinheiro. [...] Isto sugere que, se quisermos equalizar o aproveitamento educacional de alunos de *backgrounds* econômicos diferentes,

teremos, provavelmente, que mudar não apenas suas notas em testes padronizados e recursos econômicos, mas também suas atitudes e valores.

Como já posto anteriormente, dentre as principais conclusões de Jencks (2009) sobre as desigualdades nos resultados educacionais dos alunos está a influência decisiva do *background* familiar dos alunos. Em seguida, está a habilidade cognitiva dos alunos como explicação para tais desigualdades. Em último lugar, segundo Brooke e Soares (2009, p. 17), estão “as diferenças qualitativas entre as escolas”. Corroborando com o Relatório Coleman, Jencks (2009, p. 64) afirma que “os recursos de uma escola aparentemente não têm nenhuma influência no aproveitamento educacional de estudantes”. Segundo Brooke e Soares (2009), o estudo de Jencks se configurou como mais um golpe na crença da escola enquanto promotora de uma sociedade igualitária.

Dentre os primeiros estudos sobre eficácia escolar, o último que abordaremos é o Relatório Plowden, contemporâneo ao Relatório Coleman, referente ao sistema de educação inglês. Segundo Brooke e Soares (2009, p. 18), o Relatório Plodewn teve como principal objetivo realizar “uma revisão geral do estado-da-arte da escola primária [...] com o propósito de identificar tendências e sugerir mudanças”, não estando o foco na identificação das desigualdades educacionais.

Segundo os autores, o Relatório Plodewn foi elaborado sob a influência de “uma visão humanista da educação e da sociedade” (BROOKE; SOARES, 2009, p. 18), evidenciando uma confiança na escola para além do pessimismo educacional da época. Dentre as defesas presentes no relatório está a consideração da criança como o núcleo do processo educacional, o que, na visão de Brooke e Soares (2009), contribuiu para a consolidação de uma nova pedagogia que se centrava no aluno e nas etapas consecutivas de seu desenvolvimento.

Além disso, o Relatório Plowden defendia que as escolas que possuísem alunos desprivilegiados tivessem maior qualidade que as escolas regulares, posicionando-se, dessa forma, “a favor da desigualdade no tratamento de desiguais por meio de serviços educacionais excepcionais, o que os colocava [os autores do relatório] como defensores do papel equalizador da escola e à frente de sua época” (BROOKE; SOARES, 2009, p. 19).

Entretanto, diante dos resultados da pesquisa, o relatório mostrou que o desempenho do aluno é pouco explicado ao se considerar a influência da escola, sendo preponderante as condições socioeconômicas e familiares.

Segundo o Relatório Plowden (CONSELHO..., 2009), diferentemente do Relatório Coleman, as escolas apresentavam mais diferenças entre unidades escolares do que se considerando os elementos internos à escola, pois, os alunos, pais e professores de uma mesma escola apresentavam mais semelhanças do que quando se comparava o público geral.

A importância das atitudes dos pais foi destacada. Segundo o Relatório Plowden (CONSELHO..., 2009), o interesse dos pais sobre a vida escolar e desenvolvimento de seus filhos tendia a ser maior nos primeiros anos de escolarização, pois, nesta etapa, os pais se sentiam mais confiantes na ajuda dada aos seus filhos na realização das atividades escolares. Além disso, os autores do relatório perceberam que, mesmo entre os pais que haviam abandonado a escola, predominava o desejo de permanência de seus filhos na escola. Outros resultados não menos importantes foram encontrados. Dentre eles, um maior comparecimento dos pais nas atividades desenvolvidas pelas escolas quanto maior fosse sua condição socioeconômica; número de empréstimo de livros significativo pelos alunos para leitura em casa, embora o número de empréstimo fosse maior para os alunos filhos de pais com melhores trabalhos.

Segundo Brooke e Soares (2009), embora o Relatório Plowden defendesse em suas argumentações a importância da escola na explicação do desempenho dos alunos, os resultados da pesquisa realizada mostraram que a escola possuía menor importância do que fatores familiares de forma que “para todos os efeitos, é a família, e não a escola, que faz a diferença” (p. 19-20).

Porém, houve uma reação por parte dos pesquisadores da época, os quais não aceitavam essa visão pessimista em relação à escola e a sua (in)capacidade em promover o desenvolvimento escolar dos alunos. Segundo Brooke e Soares (2009), muitos pesquisadores não aceitaram os resultados do Relatório Coleman como ponto final acerca da contribuição da escola – o qual trouxe como principal resultado, de forma geral, que a escola não faz diferença no desempenho dos alunos – e buscaram investigar os processos escolares que se relacionavam ao desempenho dos alunos.



Os resultados da educação escolar são muitos e vão além dos tipos de talentos e habilidades medidas nos testes padronizados de desempenho e habilidades usados em praticamente todos os estudos e programas anteriores de eficácia escolar. (MADAUS; AIRASIAN; KELLAGHAN, 2009, p. 114)

Segundo Brooke e Soares (2009), os novos estudos sobre a eficácia escolar buscavam combater a ideia de que as escolas deveriam ser tratadas de forma igual, pois, as escolas conseguiam sim influenciar os resultados dos alunos, uma vez que possuíam diferenças significativas na qualidade entre as unidades, o que necessitava de uma metodologia mais adequada para tal. Em relação à metodologia predominante nos primeiros estudos, esta não dava ênfase aos processos escolares, ou seja, aos fenômenos acontecidos dentro da escola, como capazes de influenciar e justificar o desempenho dos alunos.

Ao deixar de fora as características sociais e culturais da instituição, foram ignoradas as especificidades de cada escola na sua capacidade de converter os insumos em resultados relevantes. Essa imagem da escola como produtor automático de resultados, uma vez fornecidos os insumos necessários, elimina da equação da qualidade a verdadeira contribuição da escola, ao mesmo tempo em que trata dos processos escolares internos [...] sem condições de serem observados pelo pesquisador. (BROOKE; SOARES, 2009, p. 106)

Para Madaus, Airasian e Kellaghan (2009), não se pode desprezar as características das escolas no que diz respeito aos processos internos a tais instituições, pois, estes são capazes de impactar o processo de ensino e aprendizagem.

Em seu estudo, Sammons (2009) reúne onze fatores-chave de eficácia ligados à escola, os quais, segundo a autora, não podem ser considerados isoladamente, mas de forma correlata, uma vez que cada realidade tem diferentes associações entre eles. São eles: liderança profissional; objetivos e visões compartilhados; ambiente de aprendizagem; concentração no ensino e na aprendizagem; ensino e objetivos claros; altas expectativas; incentivo positivo; monitoramento do progresso; direitos e responsabilidades do aluno; parceria casa-escola; organização orientada à aprendizagem.

A liderança profissional, segundo Sammons (2009), não se refere somente às qualidades individuais dos líderes, mas também ao papel desempenhado, estilo administrativo, relação com a visão, valores e objetivos da escola, além de perfil diante de mudanças necessárias. Dessa forma, uma liderança profissional deve ser firme e

objetiva, proativa e mediadora, compartilhar responsabilidades e conhecer a realidade escolar.

Compartilhamento de objetivos e visões diz respeito à concordância sobre os objetivos e valores da escola, resultando em um trabalho colaborativo e tomada de decisões consensuais, promovendo um objetivo comum e uma prática profissional consistente.

Ambiente de aprendizagem diz respeito ao “clima em que os alunos trabalham [...] uma atmosfera ordenada e um ambiente de trabalho atraente” (SAMMONS, 2009, p. 358). Por atmosfera ordenada a autora compreende um clima calmo e favorável ao desenvolvimento das tarefas pelos alunos. Ambiente de trabalho atraente, por sua vez, diz respeito ao ambiente físico, seu estado de conservação e manutenção.

Concentração no ensino e na aprendizagem diz respeito ao ensino e à aprendizagem enquanto os dois objetivos principais da escola, os quais devem ser favorecidos mediante um trabalho eficaz em sala de aula, utilização maximizada do tempo de aprendizagem, ênfase nos conhecimentos curriculares, resultando num desempenho satisfatório dos alunos.

Ensino e objetivos claros, segundo Sammons (2009), é influenciado principalmente pela qualidade dos professores, os quais devem ser organizados e ter clareza dos objetivos educacionais, promover um ensino estruturado, estimular o progresso do aluno e serem sensíveis às diferenças entre os alunos no que diz respeito ao estilo de aprendizagem, criando estratégias para garantir o aprendizado.

O fator altas expectativas, por sua vez, refere-se às expectativas positivas quanto ao desempenho do aluno por professores, alunos e pais. Sammons (2009) ressalta que os professores, ao possuírem uma alta expectativa em relação ao desempenho do aluno, tornam-se mais atentos às dificuldades dos alunos e abordam o ensino numa perspectiva mais ativa. Além disso, tais expectativas são refletidas nas atitudes dos professores e contribuem para a auto-estima do aluno, além de favorecerem a superação intelectual do estudante mediante um ensino desafiador por parte do professor.

Incentivo positivo, por sua vez, diz respeito ao estímulo do aluno no seu processo de desenvolvimento, requerendo uma disciplina clara e justa e um *feedback* positivo e direto. Entretanto, Sammons (2009) ressalta a importância de não entender

disciplina com punição, uma vez que cria certa tensão entre os alunos, podendo prejudica-los.

Em relação ao monitoramento do progresso, este deve possuir mecanismos bem estabelecidos, sendo voltado tanto para o aluno, como para as aulas, escola como um todo e programas de melhoramento (SAMMONS, 2009). Em relação aos alunos, Sammons (2009) destaca que o monitoramento do progresso deve ser frequente e sistemático de forma que se perceba o cumprimento dos objetivos escolares e se obtenha informações relevantes para adaptações no planejamento, no ensino e nas avaliações.

Quanto aos direitos e responsabilidade do aluno, este fator diz respeito à atribuição de responsabilidades aos alunos, tanto em relação a um papel ativo na vida escolar como em relação ao seu aprendizado. Segundo Sammons (2009), com isso, os níveis de auto-estima dos alunos são aumentados, a relação aluno-professor é melhorada, o aluno desenvolve um comportamento maduro.

O fator parceria casa-escola se refere ao apoio mútuo entre a família e a escola. Entretanto, Sammons (2009) sinaliza que não há resultados sólidos nos estudos sobre eficácia escolar já realizados que evidenciem como tal fator influencia positivamente o desempenho dos alunos. Porém, Sammons (2009) defende que, dados os ganhos já percebidos, haja um envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos contínuo e sistemático, tal envolvimento decorrente de uma boa relação entre a família e a escola.

Por fim, o fator organização orientada à aprendizagem diz respeito à constante aprendizagem dos profissionais da educação, de forma que seu aperfeiçoamento leve em consideração não apenas o exercício de sua função, mas a dinâmica da escola como um todo. Segundo Sammons (2009), a formação continuada e em serviço dos profissionais da educação deve ser focada na escola e se dar nela, contínua e crescente e, em relação aos professores, deve favorecer a atuação docente com vistas ao aprendizado do aluno.

Como posto anteriormente, tais fatores podem aparecer em combinações variadas, não necessariamente todos ao mesmo tempo, uma vez que cada realidade escolar possui suas especificidades e necessidades. Observando tais fatores, percebemos que eles possuem uma relação direta e positiva com a eficácia escolar, esta compreendida como a capacidade da escola em promover o desenvolvimento do

aluno além das expectativas, estas oriundas de suas características pessoais e de grupo.

Além disso, é preciso considerar que a eficácia escolar é um dos elementos da equidade educacional. Compreendemos que uma educação equitativa é também uma educação eficaz no sentido de que a equidade educacional, seja a partir de qualquer princípio de igualdade, tem como horizonte a superação das desigualdades educacionais dos alunos e, numa perspectiva de justiça, principalmente dos alunos em piores condições, promovendo o desenvolvimento satisfatório dos alunos e, conseqüentemente, um bom aprendizado, que se reflete em bons resultados escolares e educacionais. A superação das desigualdades educacionais tem relação direta com o desenvolvimento acadêmico do aluno, não no sentido de apenas dar atenção aos aspectos cognitivos, intelectuais, mas de proporcionar o desenvolvimento satisfatório de competências, o que requer a articulação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Ao considerarmos os estudos sobre eficácia escolar e a garantia de oportunidades educativas para todos, fica evidente a necessidade de considerarmos a situação de origem dos alunos, suas características individuais e de seu grupo social, suas necessidades, seus interesses, talentos e aptidões na definição de estratégias educacionais. No que diz respeito aos alunos pertencentes às classes menos favorecidas, estando em condições educativas inferiores e desiguais, defendemos o desenvolvimento e implementação de ações equitativas que busquem superar as desigualdades percebidas, o que requer um olhar atento de professores e gestores, tanto em escala micro, no que diz respeito à escola, como macro, no que diz respeito às políticas públicas.

Relacionando a equidade educacional com a educação integral, esta última deve ser defendida como uma forma de se combater as desigualdades educacionais, devendo ser uma realidade acessível a todos os alunos, principalmente a aqueles pertencentes à escola pública. Oferecer uma educação integral de qualidade para todos implica necessariamente no acesso de todos a esta educação, garantindo os recursos necessários para sua realização: instalações físicas e espaços educativos adequados; professores capacitados; um currículo que leve em consideração as diferenças entre os alunos, colocando-as como ponto de partida para um atendimento

especializado e atividades educativas, seja em relação aos interesses e aptidões dos alunos, seja em relação às demandas e necessidades.

Entretanto, numa realidade em que as desigualdades educacionais são muito grandes e os recursos educacionais não são suficientes para o atendimento de todos, a educação integral deve ser prioritariamente destinada a aqueles que estejam em pior situação, uma vez que são os que mais precisam de uma atenção especializada.

Não podemos deixar de levar em consideração que a educação integral, sendo o processo pelo qual o ser humano é formado em suas múltiplas dimensões, ao ser oferecida pela educação formal, deve estimular e favorecer o desenvolvimento do maior número possível de dimensões que constituem o ser humano, não havendo predominância de uma sobre as outras. Entretanto, sendo a aprendizagem do aluno a principal função da escola, esta também não deve ser desconsiderada, mas buscada mediante o desenvolvimento total do aluno. Isto implica compreender que o processo de ensino e aprendizagem deve ser dinâmico, superando o tradicional *dar aulas* e o trabalho exclusivo com os conteúdos programáticos. Os conhecimentos escolares devem ser experienciados e vivenciados de forma que os alunos percebam a relação entre os mesmos e entre os mesmos e a vida, o que resulta, em nosso entendimento, em uma aprendizagem significativa, resultando em melhores desempenho.

## 4 AS ORIGENS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA GRÉCIA ANTIGA: A *PAIDEIA*

Em uma revisão dos conceitos e experiências de uma educação integral na história da educação, podemos encontrar as bases de nossa atual compreensão de educação integral ainda na Grécia Antiga, a qual influenciou, a partir de seus modelos educacionais, todo o pensar e fazer educacional que se deu por seguinte no mundo ocidental.

Neste capítulo abordaremos a educação na Grécia Antiga, contextualizando-a inicialmente de forma geral. Em seguida, apresentaremos a *paideia* grega como a primeira proposta de educação do homem em sua integralidade, abrangendo aspectos físicos, espirituais e políticos.

### 4.1 A EDUCAÇÃO NA GRÉCIA ANTIGA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E OS MODELOS ESPARTANO E ATENIESE

Considerando a educação como o processo humano necessário para a formação do homem desejado e adequado para a sociedade na qual ele vive, podemos ver na Grécia Antiga (séculos XX a II a.C.) a utilização da educação não mais como uma responsabilidade única da família e com bases religiosas, como nas civilizações anteriores e até mesmo contemporâneas à Grécia Antiga, mas sim como um processo intencional e institucional.

Segundo Manacorda (2002), desde as suas origens, a educação grega era marcada por processos diferenciados para as diferentes classes sociais: aos governantes, uma educação para o poder; aos produtores governados, uma educação para e no trabalho, ou seja, pautado no treinamento e na imitação; e para as classes oprimidas e excluídas, nenhuma forma de educação, nem mesmo treinamento para o trabalho.

Quanto a isso, percebemos que a educação na Grécia Antiga não se configurava como um processo disponível e acessível a todos os seus integrantes. E é justamente a educação dada à classe dos governantes que traz as bases da educação integral.

Inicialmente, nos períodos micênico (entre os séculos XX e XII a.C.) e homérico (entre os séculos XII e VIII a.C), a educação na Grécia Antiga estava centrada na formação do homem ideal, o guerreiro, estando o poder nas mãos da aristocracia militar e sendo a educação destinada aos filhos desta classe. A formação do guerreiro tinha como objetivo prepará-lo para o combate através, segundo Cambi (1999), de competições e jogos que além de preparar o corpo, dando-lhe força, proporcionava o desenvolvimento da astúcia e da inteligência; ou seja, a formação do guerreiro não se centrava apenas na força física, mas também na capacidade de elaborar estratégias diversas para alcançar a vitória, tanto no treinamento como nas batalhas.

Além da formação física, havia a formação religiosa, uma vez que este período era fortemente marcado pela concepção mítica de mundo. Tal formação religiosa se dava a partir dos contos religiosos e míticos, poemas e cânticos, sendo os mesmos decorados pelos ouvintes e tomados como exemplos em suas histórias sobre as ações dos deuses e dos heróis, possuidores de força, excelência e superioridade, características consideradas ideais e fundamentais ao “guerreiro belo e bom”.

Para Cambi (1999), a educação heróica tinha como critério educativo principal o espírito de luta, abrangendo tanto aspectos ligados ao preparo do corpo, através de atividades esportivas ligadas ao combate, como aspectos ligados ao espírito, através da cortesia, oratória, música e religião. Dessa forma, segundo o autor, foi criado o primeiro programa educacional<sup>10</sup>, pautado na ginástica e na música. É importante destacar que ginástica e música não se configuravam como antagônicas na formação do guerreiro, elas estavam intimamente relacionadas, sendo a música também responsável pelo desenvolvimento da astúcia e da inteligência do guerreiro a partir do exemplo dos deuses e heróis.

Este modelo de educação, segundo Manacorda (2002), preparava os membros da aristocracia militar para os dois momentos principais de suas vidas: a guerra na juventude, marcada pelo fazer, e a política na velhice, marcada pelo dizer.

Embora a ginástica e a música fossem destinadas em sua plenitude aos filhos da aristocracia militar até o final do período homérico (séculos XII a VIII a.C), algumas

---

<sup>10</sup> Embora os autores estudados não apresentem uma data, precisa ou aproximada, para a criação do considerado primeiro programa educacional na Grécia Antiga, por tratar-se da formação do guerreiro, percebemos que se trata do período homérico, compreendido entre os séculos XII e VIII a.C. Segundo Aranha (2006), tal período faz referência a Homero devido à importância de suas obras, *Iliada* e *Odisséia*, para os processos educacionais, culturais, sociais e religiosos.

atividades ligadas à música também eram destinadas ao povo com o intuito de aculturação moral, religiosa e patriótica, sendo tais atividades o recital e o cântico dos poemas míticos e religiosos em praça pública, aliados aos ritos e cerimônias religiosos.

Este modelo de educação, música e ginástica, perdurou por muito tempo na educação da Grécia Antiga. Porém, à medida que se deram transformações nas relações sociais e políticas, que marcaram o surgimento do período arcaico (séculos VIII a VI a.C.), um novo pensamento se formava e a educação foi, também, se transformando. Segundo Manacorda (2002), se inicialmente as atividades físicas destinadas à formação dos guerreiros e as atividades musicais eram próprias e exclusivas da aristocracia militar, à medida que a sociedade mudava a educação se configurou como produto da mudança e, ao mesmo tempo, como instrumento da mudança.

Segundo Aranha (2006), a antiga civilização grega passou, lenta e progressivamente, por transformações nas relações sociais e políticas que provocaram uma mudança acerca da reflexão sobre o mundo, o qual passou a ser interpretado não mais com base na mitologia, mas a partir de um pensamento mais racional. É importante destacar aqui que tal mudança de interpretação do mundo não foi algo repentino, assim como as mudanças das relações sociais e políticas não foram.

Cambi (1999) destaca dois principais fenômenos, ambos iniciados no período arcaico (séculos VIII a VI a.C.): o surgimento e a consolidação da *polis* (πόλις) grega, entre os séculos VIII e VII a.C., e o dinamismo da psicologia do homem grego. Para o autor, a *polis* começou a fornecer elementos diversos e complexos relacionados à dinâmica social, os quais passaram a ser alvos de reflexões cada vez mais desligadas do sagrado e próximas da racionalidade grega.

Com a *polis*, a organização política da Grécia Antiga vai se transformando profundamente de forma que o poder deixou progressivamente as mãos da aristocracia guerreira, antes considerada de origem divina, e a própria comunidade passou a estabelecer suas leis através de assembleias e ocupação de cargos eletivos.

A pólis se constituiu com a autonomia da palavra. Não mais a palavra mágica dos mitos, concedida pelos deuses, mas a palavra humana do conflito, da argumentação. A expressão da individualidade por meio



do debate engendrou a política, libertando o indivíduo dos desígnios divinos, para que ele próprio pudesse tecer seu destino na praça pública. A instauração dessa ordem humana deu origem ao *cidadão da pólis*. (ARANHA, 2006, p. 59-60, grifo do autor)

Com o surgimento do cidadão da *polis*, também entre os séculos VIII e VII, passou a ser necessária uma educação que o forme de acordo com os princípios de uma nova concepção de virtude, “política, voltada para o ideal democrático da igual repartição do poder” (ARANHA, 2006, p. 60) de forma que o cidadão pudesse apresentar uma atuação adequada à sociedade em que vivia. Com isso, a educação, antes privilégio da nobreza aristocrática e militar, passou a ser aberta aos cidadãos livres, o que não significou que todos tinham acesso à mesma, visto que as escolas eram predominantemente privadas na maioria das *poleis* (πόλεις).

Se inicialmente as escolas se ocupavam apenas da ginástica e da música, gradativamente o ensino das letras (leitura e escrita) foi inserido nas mesmas, porém, com ênfase diferente em cada *polis* e em cada época.

O ensino das letras<sup>11</sup> surgiu como uma necessidade para o exercício da democracia, uma vez que a reintrodução da escrita<sup>12</sup> nos costumes gregos permitiu tanto mudanças significativas na forma de tornar públicos os diversos aspectos ligados à vida social e política, como o estímulo ao espírito crítico através da abstração e confronto de ideias. Segundo Manacorda (2002, p. 48), “na Grécia, com a escrita alfabética, surge um meio democrático de comunicação e de educação, e a escola de escrita se abre tendenciosamente a todos os cidadãos.”. Tendenciosamente, pois, saber ler e escrever tornou-se uma necessidade no novo contexto grego e passou a ser essencial dentre as coisas que os cidadãos livres deveriam conhecer. Porém, vale a pena destacar que a abertura do ensino das letras a todos os cidadãos livres não significou de fato que todos a dominassem, pois, como posto acima, a educação ainda não se configurava como uma responsabilidade do Estado, predominando as iniciativas privadas.

---

<sup>11</sup> Segundo Manacorda (2002), provavelmente as primeiras escolas do alfabeto surgiram no século VI a.C. com a determinação de Sólon acerca da leitura pública das obras de Homero, na qual um leitor continuasse de onde o anterior tivesse parado.

<sup>12</sup> Segundo Aranha (2006), a escrita desapareceu da Grécia Antiga com a dominação dos dórios, ressurgindo no período arcaico, porém, não estando mais restrita às questões sagradas e burocrática como antes dos dórios.

A inclusão da leitura e da escrita no processo educacional dos jovens não significou mudanças em relação aos conteúdos e fins da educação: o processo de alfabetização se iniciava no reconhecimento das letras e das palavras e seguia-se na leitura dos poemas de Homero e Hesíodo, responsáveis pela aculturação à tradição grega. Ou seja, se antes os poemas eram decorados a partir da repetição dos cânticos, pela oralidade, agora eles eram decorados a partir da leitura dos mesmos, “mudam os meios, mas o conteúdo e os ideais da educação permanecem os mesmos.” (MANACORDA, 2002, p. 51-52)

Como dito anteriormente, a inclusão do ensino das letras se deu em momentos diferentes e em intensidades diferentes em cada *polis*. Destacaremos aqui os dois principais modelos de *polis* e de educação na Grécia Antiga: Esparta e Atenas. Segundo Cambi (1999), Esparta e Atenas configuraram-se como duas cidades opostas em seus aspectos políticos, sociais e culturais, o que culminou em dois ideais distintos de educação.

Em Esparta, o modelo de educação predominante em todo o período da Grécia Antiga era aquele que formava o guerreiro, centrado na ginástica e na música. Este modelo de educação resultou do modelo de Estado espartano, considerado totalitário, fechado em si e de perspectiva militar. A partir dos sete anos de idade, os meninos deixavam suas famílias e eram encaminhadas para centros de formação “de tipo militar, que devia favorecer a aquisição da força e da coragem” (CAMBI, 1999, p. 83).

A educação espartana, pautada na ginástica e na música, segundo Manacorda (2002), se dava de forma coletiva, nas tropas e nos coros, sendo responsabilidade do Estado, uma vez que o ideal de homem espartano era o guerreiro, necessário à sua sociedade militar. A ginástica era responsável pela preparação física dos jovens e pela destreza no uso das armas, ao passo que a música era responsável pelo desenvolvimento da moral e do sentimento de patriotismo, porém, ambas responsáveis pela preparação para a vida adulta. Quanto à leitura e à escrita, ambas recebiam muito pouca atenção (CAMBI, 1999), assim como os debates e discursos longos (ARANHA, 2006).

Este modelo de educação foi considerado, por muito tempo, como ideal pelos conservadores gregos. Porém, com o declínio da civilização espartana, após a Guerra do Peloponeso, e diante dos ideais intelectuais de uma nova civilização grega, os quais não foram incorporados à educação espartana, o mesmo tornou-se obsoleto.

Atenas, por sua vez, é considerada o berço da democracia, uma vez que os comerciantes ganharam importância política e reclamaram o poder antes exclusivo da aristocracia militar, situação que criou condições para o surgimento do cidadão da *polis*. Com isso, fez-se necessário um novo modelo de educação que desse aos cidadãos condições para que os mesmos atuassem na *polis* de acordo com as novas exigências políticas e sociais, ou seja, que valorizasse o homem enquanto criador da cultura e da sociedade e que o formasse pela e para a palavra, essencial para a atuação política.

É preciso destacar que por muito tempo (até meados do século V a.C.) a educação ateniense foi pautada na ginástica e na música, recebendo o ensino das letras pouca atenção. Porém, com o passar do tempo, a ginástica deixou de ser a preparação do guerreiro e assumiu a função de preparação do corpo numa perspectiva mais relacionada à atividade física, a música passou a abarcar as atividades artísticas em geral e o ensino das letras criou condições para o desenvolvimento da educação intelectual, esta cada vez mais exigida.

Essas três dimensões da educação ateniense, ginástica, música e letras, tornaram-se associadas, possuindo aspectos em comum. Segundo Aranha (2006), a ginástica, já correspondente à atividade física, tinha como objetivo fortalecer o corpo e proporcionar à criança e ao jovem domínio sobre si mesmo, favorecendo a orientação moral e estética; a educação musical, por sua vez, constituída pela aprendizagem de instrumentos musicais, canto, declamação de poesias e dança, mesclava-se com a ginástica a partir da dança, a qual se configurava como expressão corporal que requisitava o exercício físico ao som de instrumentos musicais (também utilizados durante o canto e a declamação de poesias), e com as letras a partir da declamação de poesias, as quais passaram a ser aprendidas com a leitura, conforme posto anteriormente.

Porém, mesmo com a associação das três dimensões supracitadas, a leitura e a escrita adquiriram um caráter elementar na educação ateniense, ou seja, numa primeira etapa, as crianças eram alfabetizadas. Após a alfabetização, as crianças mais pobres são dirigidas para a busca de um ofício ao passo que as crianças de

famílias mais ricas prosseguiram nos estudos, tendo acesso à ginástica e à música, principalmente devido ao caráter privado<sup>13</sup> do ensino das mesmas.

[...] a educação formal atendia os filhos da elite, excluindo os demais. Segundo o legislador Sólon, “as crianças devem, antes de tudo, aprender a nadar e a ler; em seguida, os pobres devem exercitar-se na agricultura ou em uma indústria qualquer, ao passo que os ricos devem se preocupar com a música e a equitação, e entregar-se à filosofia, à caça e à frequência aos ginásios”. (ARANHA, 2006, p. 66)

Segundo Manacorda (2002), principalmente a partir do século V a.C., a educação do cidadão se completava com a atuação deste na cidade, aprendendo as leis, seus direitos e deveres. O autor ainda destaca que este modelo de educação ateniense era também adotado pelas demais cidades, em sua maioria.

Cambi (1999) e Aranha (2006) também afirmam o papel educador da cidade, destacando os festejos religiosos, o teatro, os jogos (competições esportivas), os banquetes e as reuniões na ágora. A cidade, aliada à família e às escolas na transmissão da cultura às crianças e aos jovens, exercia o seu papel educador nas atividades realizadas coletivamente.

Em relação aos banquetes, estes cumpriam funções variadas na antiga civilização grega: recepção de amigos e hóspedes, culto aos deuses, homenagem aos mortos, integração social, discussão política e, até mesmo, excessos relacionados aos comportamentos sociais esperados. Cabe-nos aqui destacar o caráter educativo dos mesmos.

Ora públicos, ora privados, ora abertos a todos os cidadãos livres, ora abertos apenas à aristocracia, os banquetes tinham como ponto em comum a socialização entre os presentes. Nestes momentos, os participantes dos banquetes apreciavam música e dança, assim como também tocavam instrumentos musicais, cantavam e dançavam (CERQUEIRA, 2005), visto que tais atividades faziam parte da educação grega. Além disso, segundo Moura (2002), a interação entre os presentes favorecia o

---

<sup>13</sup> Segundo Manacorda (2002), embora os professores de ginástica e música utilizassem espaços públicos, muitas vezes cedidos pelo próprio governo, para a realização de suas aulas, estas eram pagas, fato que lhes conferia caráter privativo, tendo em vista que nem todos os cidadãos tinham condições financeiras de arcar com os custos das aulas. Em relação ao ensino das letras, o autor destaca o desprestígio de seus professores, quando comparados aos professores de ginástica e música; os professores de letras eram, em sua grade maioria, pessoas que por algum motivo perderam *status* social e os professores de ginástica e música gozavam de determinado *status* devido ao caráter historicamente nobre das formações ginástica e musical.

fortalecimento da ideologia aristocrática<sup>14</sup>, o sentimento de coletividade, a partir da atualização e reforço de assuntos e valores de grupo.

Nos banquetes era comum a livre discussão de ideias e, principalmente em Esparta em determinado momento histórico, os banquetes assumiram um caráter essencial de integração social e educativo, a partir de uma preocupação com os excessos, que deveriam ser evitados tanto em relação à comida como em relação à bebida. Em seus diversos aspectos, características e tipos, os banquetes davam aos mais jovens a oportunidade de interação com os mais velhos, permitindo a aprendizagem dos costumes e tradições, assim como do comportamento esperado ao cidadão.

Os banquetes na Grécia Antiga eram tão importantes que Platão (428/427 a.C. – 348/347 a.C.) dedicou uma obra aos mesmos. Em sua obra *O Banquete*, escrito por volta de 380 a.C., Platão relata a participação de Sócrates (469 a.C. – 399 a.C.) em um banquete oferecido por Agatão (447 a.C. - 401 a.C.), poeta trágico da época. Ao ler tal obra, é possível perceber outros indícios, além da existência de uma obra sobre tal confraternização escrita por Platão, da importância dos banquetes na cultura grega. Em *O Banquete* é colocado que Sócrates é encontrado “banhado e calçado com sandálias, o que poucas vezes fazia” (PLATÃO, 1972, p. 14), dirigindo-se para a casa de Agatão, alegando que em uma comemoração no dia anterior o havia evitado por medo da multidão presente, mas que havia concordado em comparecer em seu banquete e, por esse motivo, encontrava-se bem apresentável “a fim de ir belo à casa de um belo” (PLATÃO, 1972, p. 14). Na mesma obra também é colocado que os presentes, mesmo cometendo excessos na comemoração do dia anterior, fizeram-se presentes no banquete de Agatão, aproveitando a oportunidade para discutir um determinado tema, sendo proposto e aceito o amor.

Tanto Cambi (1999) como Aranha (2006) destacam, entre as atividades comunitárias que contribuíam para a apropriação da cultura grega, os jogos e o teatro,

---

<sup>14</sup> Segundo Moura (2002), os banquetes privados, comuns em outras *polis*, foram proibidos por lei em Esparta, devendo os cidadãos participar dos banquetes públicos, os quais eram responsabilidade do Estado, sendo cobrado um imposto específico para tal. Porém, segundo Palma (2006), todos os cidadãos livres poderiam participar dos banquetes públicos, contribuindo cada um com sua parte, fato que acabou afastando os cidadãos menos favorecidos de tais eventos. Em Atenas, por sua vez, os banquetes tinham mais fortemente um caráter privado, porém, segundo Sousa (2009), há relatos de pessoas menos abastadas participantes de tais eventos, na maioria das vezes, pertencentes à elite intelectual (que não necessariamente integravam a elite econômica, como os filósofos, por exemplo).

ambos presentes em todo o período grego na antiguidade. Segundo os mesmos, os jogos permitiam uma maior integração não apenas entre os cidadãos da *polis*, mas também entre os visitantes, vindos de outras *polis*, que chegavam para acompanhar e participar os jogos. Além da integração, os jogos proporcionavam oportunidades educativas ao requisitarem dos participantes inteligência e astúcia<sup>15</sup> para vencerem, assim como estimularem a comunicação e a imaginação.

O teatro, por sua vez, tinha a sua importância por estar acessível a todos os cidadãos livres, uma vez que era realizado em praça pública. Através da comédia e da tragédia, o teatro permitia que a comunidade percebesse os seus problemas a partir de denúncias sociais, da ridicularização de situações específicas ou de determinados comportamentos, assim como da abordagem de costumes. Segundo Cambi (1999, p. 79), um dos instrumentos educacionais comunitários fundamentais é o teatro, “que é um espelho da comunidade e que enfrenta seus problemas de legitimação das normas e de descrição/avaliação dos costumes. [...] No teatro, a comunidade educa a si mesma”.

A partir do século V a educação na Grécia Antiga vai se transformando significativamente, além das mudanças já ocorridas até este período, como posto anteriormente. Tais mudanças introduzem na educação a preocupação com o homem adulto em um caráter mais formal, alcançando tanto aspectos práticos relacionados à atuação política na *polis* quanto aspectos relacionados às questões intelectuais. Estamos a um passo de conhecer a *paideia* grega.

#### 4.2 A PAIDEIA GREGA: A FORMAÇÃO DO HOMEM INTEGRAL

Como posto anteriormente, era na cidade que os cidadãos aprendiam seus direitos e seus deveres, assim como as leis que regiam as *poleis*, complementando a educação escolar para aqueles que a tiveram e alcançando aqueles que não a possuíram. Tais características faziam da cidade grega um espaço de educação total e permanente.

---

<sup>15</sup> Com o passar do tempo, a formação do guerreiro deu lugar à preparação/educação física; se antes havia a preparação para o combate, agora a preparação era para a vitória nos jogos, além do cuidado com o corpo. Dessa forma, a inteligência e a astúcia permaneceram, porém, com novo caráter.

Foi neste contexto que se desenvolveu a *paideia* grega. Inicialmente significando “criação dos meninos”<sup>16</sup>, no século V, o conceito de *paideia* foi se complexificando e, posteriormente, passou a designar a formação do homem em seu nível mais elevado, físico e espiritual, configurando uma pretendida formação integral<sup>17</sup>.

Foi com os sofistas, no século V, que o conceito de *paideia* ganhou complexidade, deixando de fazer referência apenas ao cuidado com as crianças e alcançando os adultos num processo de formação contínuo. “É a origem da educação no sentido estrito da palavra: *paideia*.” (JAEGER, 1994, p. 335). O estabelecimento da *polis*, como posto anteriormente, trouxe à civilização grega a necessidade de um novo tipo de homem, não mais o guerreiro belo e bom, mas um homem que tivesse condições de atuar no novo modelo social e político, o cidadão, capaz de discutir e deliberar nas assembleias.

Segundo Aranha (2006), o surgimento da *polis*, entre os séculos VIII e VII a.C., provocou mudanças significativas na vida social e nas relações humanas, destacando o estabelecimento das leis pelos cidadãos, não mais concebidas como de origem divina, o estabelecimento da *ágora* como espaço público de discussão dos problemas da cidade, a crise social e política entre a antiga aristocracia e os setores populares em ascensão, os ricos comerciantes, estes beneficiados pelas leis quanto ao acesso ao poder, e o surgimento da democracia. Tais mudanças, para a autora, configuraram como propícias para o fortalecimento da palavra como instrumento político. Cambi (1999), por sua vez, destaca que independente do regime político (monarquia, oligarquia, democracia, tirania) que regia as *poleis*, o poder era regulado nas assembleias, ocupando os cidadãos cargos eletivos.

Além disso, segundo Jaeger (1994), após a vitória contra os Persas (Guerras Médicas, que ocorreram no século V a.C.), Atenas passou por um período de tirania, fato que fortaleceu a consciência da necessidade e importância de eleições dos

---

<sup>16</sup> Segundo Gross (2007), o primeiro registro da palavra *paideia* que se tem é feita por Ésquilo (252/254 a.C. – 456/455 a.C.), com o significado de “criação das crianças” no sentido de cuidado com a alimentação. Posteriormente, nas obras de Aristófanes (447 a.C. – 385 a.C.) e Tucídides (460 a.C. – 400 a.C.), ainda segundo Gross (2007), é que *paideia* teve seu registro associado a aspectos práticos da instrução e da especialização.

<sup>17</sup> Embora a *paideia* tenha surgido no século V a.C. com um significado mais simplório, criação dos meninos ou cuidado das crianças, com a complexificação deste conceito, passando a significar formação do homem ideal, a *paideia* é estendida ao período arcaico da Grécia Antiga, no qual o modelo de homem ideal era o guerreiro belo e bom. A *paideia* clássica, por sua vez, diz respeito à formação do cidadão da *polis*, processo considerado mais complexo.

dirigentes para a manutenção da ordem democrática. Dessa forma, o sucesso na ágora estava relacionado à capacidade de convencimento, seja para inserir um determinado tema nas discussões, seja para conseguir o apoio dos demais cidadãos quanto ao tema apresentado, seja para a ocupação dos cargos eletivos.

Nesse contexto, a “antiga instrução, baseada na ginástica, na música e na gramática deixa de ser suficiente” (CODEÇO, 2008, p. 42). Isto não significa que um novo modelo de educação foi elaborado e posto em prática; a ginástica, a música e a gramática permaneceram, porém, foi inserida na formação dos sujeitos a retórica, pelos sofistas, configurando-se como necessária para a vida pública e política na *polis*, uma vez que era necessário ao cidadão convencer pela argumentação das ideias.

De um modo geral, a *paideia* sofística teve como marca comum o desenvolvimento da retórica como estratégia para o sucesso do cidadão no exercício político. A *paideia* sofística configurou-se como um marco no processo de formação do homem, atribuindo a tal processo a consciência da intencionalidade sobre tal formação, ou seja, a consciência sobre que homem formar, neste caso o cidadão político, e como formá-lo. Dessa forma, foi com os sofistas que o homem foi colocado no centro do processo educacional, sendo almejada a sua formação por considerá-lo como membro ativo da sociedade, neste caso, uma educação com caráter mais prático, imediato e utilitário.

A *paideia* dos sofistas era fortemente marcada pelo subjetivismo, pelo relativismo, pelo enciclopedismo e pelo respeito às leis. Os dois maiores expoentes da *paideia* sofística foram Protágoras (490 a.C. – 415 a.C.) e Górgias (485 a.C. – 380 a.C.); ambos possuíam pontos em comum em suas propostas educacionais, porém, possuíam características próprias que os emergiram<sup>18</sup> entre os representantes do sofismo.

Sendo uma marca da *paideia* sofista a educação do homem adulto, encontramos em Protágoras a defesa da educação como um processo contínuo e rigoroso, devendo ser iniciada ainda na infância, de forma que o homem em sua atuação como cidadão da *polis* alcançasse o sucesso.

---

<sup>18</sup> Marcondes (2001) considera estes sofistas podem ser os mais importantes e influentes, principalmente devido ao fato de Platão ter dedicado aos mesmos dois diálogos que trazem um retrato bastante elaborado de Protágoras e Górgias, cada diálogo referente a um dos sofistas e com seus nomes como título.



Segundo Santoro (2013), Protágoras percebia a educação em três etapas: a educação familiar, na qual as crianças apreendiam noções sobre valores da sociedade, como bondade, justiça e moral; a educação escolar, na qual as crianças aprendiam a ler e escrever, tinham acesso ao bem agir por meio dos exemplos dos heróis a partir da leitura dos grandes poetas, eram estimulados pela música a alcançarem o equilíbrio da alma e fortaleciam o corpo através da ginástica; e a educação da cidade, na qual os sujeitos aprendiam as leis e eram colocados sob o poder coercitivo do Estado, tornando-se de fato cidadãos dignos. Estas etapas tinham a sua importância por preparar o jovem, a partir do desenvolvimento de virtudes – como a piedade, a temperança e a justiça – para os ensinamentos na *paideia* protagoriana com o objetivo de obter a virtude política. Dessa forma, podemos perceber que para Protágoras as virtudes eram aprendidas, necessitando tanto de investimentos por parte dos sujeitos em formação como dos responsáveis pelo ensino, numa clara valorização dos mestres.

[...] os ideais pedagógicos de Protágoras mostram-se fundamentados em um ensino aplicado desde a infância e levam em consideração as disposições naturais e a dedicação individual, fatores subjetivos que, em conjunto com a boa orientação de um mestre, conduzem à eficácia do aprendizado. (SANTORO, 2013, p. 25)

A *paideia* sofista representada por Protágoras tinham como uma de suas características a compreensão de que a verdade dependia da opinião sobre as coisas ou da aparência das mesmas de forma que o questionamento da verdade deixava de ser possível, ou seja, a verdade passava a ser relativa e subjetiva. Além disso, Protágoras defendia que cada assunto possuía pelo menos dois argumentos contrários possíveis, de forma que, ao adotar um dos argumentos, as ideias não poderiam se contradizer.

Ao considerarmos a visão de Protágoras de que *o homem é a medida de todas as coisas* percebemos como o relativismo e o subjetivismo estavam presentes fortemente em sua proposta educacional. Segundo Santoro (2013), o relativismo em Protágoras se fez presente na defesa de que os fatos em análise deveriam ser considerados dentro das circunstâncias particulares nas quais se apresentavam de forma que não havia a possibilidade de um parâmetro absoluto para julgamento e o subjetivismo, por sua vez, na defesa de que os sentidos de uma pessoa eram

determinantes no estabelecimento de uma verdade, de forma que não pudesse ser contestada por mais ninguém.

Ao considerar a verdade como relativa e subjetiva, Protágoras defendia a aprendizagem da virtude política como uma estratégia para o viver bem em sociedade. Dessa forma, a virtude política se ligava às questões práticas da vida em comunidade e a retórica ganhava destaque na busca pelo bem comum, pois, através da mesma os cidadãos poderiam convencer os demais acerca de seus pontos de vista sem a necessidade, por exemplo, de coerção física.

Protágoras defende a ideia de que a verdade é relativa, isto é, ela é individual e temporária, e não universal e permanente. De tal modo que por meio da retórica e da oratória a verdade passa a ser aquela na qual o homem é persuadido a crer. (SANTORO, 2013, p. 27)

Ao defender que a virtude política podia ser aprendida, Protágoras delegou ao sujeito a responsabilidade pela busca da mesma, pois, uma vez que a virtude não era mais percebida como de origem divina e atribuída a apenas alguns sujeitos, todos poderiam alcançá-la e contribuir para o bem comum. Segundo Jaeger (1994), a ideia de sangue divino deu lugar à ideia de natureza humana, esta correspondendo aos fenômenos internos do homem mediados pelo corpo e pela alma, devendo ser educada socialmente, ou seja, para a vida em sociedade. A essa compreensão se aliou o respeito às leis de forma que, pela educação, as mesmas fossem cumpridas e as punições legais evitadas.

A virtude cívica é o fundamento do Estado. Sem ela, nenhuma sociedade poderia subsistir. Quem nela não participa deve ser treinado, castigado e corrigido, até que se torne melhor; se for incurável, terá de banido da sociedade e até morto. Assim, não é só a justiça punitiva, mas o Estado inteiro, que é para Protágoras uma força educadora. (JAEGER, 1994, p. 360)

Este respeito às leis, segundo Jaeger (1994), reforçava em Protágoras a importância da educação desde a mais tenra idade até a maturidade e a defesa pela aprendizagem da virtude política.

Górgias, por sua vez, era reconhecido por ter um “estilo didático mais utilitário e pragmático” (SANTORO, 2013, p. 34) quando comparado a Protágoras. Assim como Protágoras, Górgias valorizava a educação como uma estratégia útil e necessária para o bem viver em sociedade, despertando nos indivíduos os sentimentos de reciprocidade e de compreensão, evitando julgamentos por posicionamentos

unilaterais. Este ponto de vista decorreu do fato de Górgias acreditar que as pessoas se baseavam em maior proporção em suas próprias opiniões sobre as coisas, sendo a opinião algo mutável, passível de convencimento ao se utilizar os argumentos mais adequados.

Foi a partir deste entendimento que Górgias acentuou a sua defesa pelo ensino da retórica. Para ele, a retórica devia ser percebida pela sua capacidade de convencimento, sendo tão forte que, nas palavras de um bom orador, poderia convencer qualquer um de que o certo é errado e o errado é certo, de que o culpado é inocente e o inocente é culpado, dentre outros convencimentos de outras naturezas. Dessa forma, a retórica, ao ser empregada em cenário político, conferia enorme poder a quem a possuísse. Segundo Jaeger (1994, p. 650), Górgias compreendia que era “uma prova de grandeza da sua arte que ela erga a simples força da palavra à posição de instância decisiva no mais importante de todos os campos da vida, o da política.”

Um ponto importante a ser destacado na *paideia* gorgiana é a defesa de que o mestre não deveria ser responsabilizado pelo mal uso que seus alunos fizessem da retórica. Consciente de que a retórica poderia ser mal utilizada, ou seja, utilizada para fins não dignos, Górgias defendia que o orador fosse devidamente penalizado, o que mostrava o respeito pelas leis; havia o entendimento de que a retórica, enquanto instrumento poderoso de convencimento, poderia ser utilizada tanto para o bem quanto para o mal, porém, ao optar por este último, o cidadão deveria ser responsabilizado e punido por seus atos.

Segundo Jaeger (1994), Górgias defendia que o mestre era responsável pelo que ensinava, sendo responsabilidade de quem faz uso da retórica o bom uso, pois, considerava que tanto o mestre como o aluno já abrigavam o conceito de bom e justo, não devendo o mestre ser responsabilizado pelo mau uso que seus alunos possam fazer da retórica, da mesma forma que o mestre da ginástica não pode ser responsabilizado pelo uso da força pelo atleta para, por exemplo, assassinar seus pais. Dessa forma, percebemos que em Górgias não havia a preocupação com o ensino da retórica vinculado às questões morais, assim como vemos em Protágoras. Para Santoro (2013), Górgias não buscava ensinar a virtude política e sim a retórica, pois, a virtude era passível de mudança devido a ter nos valores sociais sua base, estes, por sua vez, resultantes de convenção social.

Em suma, Górgias defendia que a retórica tinha como maior objetivo alcançar a persuasão dos ouvintes, devendo ser utilizada tanto na política como em qualquer aspecto da vida humana na qual se fizesse necessário o convencimento de uma ideia ou ponto de vista, porém, tendo nas assembleias e nos júris populares a sua maior utilidade. Para Jaeger (1994), Górgias buscava formar retóricos enquanto estadistas que, no entanto, deveriam ser oradores, condição necessária para atuação em um regime democrático.

A grandeza da retórica para Górgias era tamanha que o mesmo defendia que tal arte era superior a qualquer outra defendendo, inclusive, que um bom orador dispensa a opinião dos especialistas em outras artes tanto em relação à ocupação dos cargos públicos, pois, os especialistas não teriam os conhecimentos necessários para tal, tanto em relação ao próprio direcionamento da atuação dos especialistas quando os mesmos fossem necessários, tendo o poder de convencer o que é necessário, quando é necessário, quem deveria se responsabilizar por determinadas ações e como as ações deveriam ser desenvolvidas.

Este direcionamento dos especialistas pelos oradores era beneficiado pela compreensão de Górgias da necessidade do orador possuir um conhecimento enciclopédico, ou seja, um amplo conhecimento faz do orador possuidor de uma quantidade maior de argumentos e, dessa forma, um maior poder de persuasão. Para Santoro (2013), tanto o subjetivismo como o relativismos contribuíram para a compreensão da necessidade de um conhecimento enciclopédico por parte dos cidadãos oradores, pois, a compreensão de que a verdade não era única e imutável fez com que os sofistas buscassem fontes múltiplas para obter conhecimentos necessários para compor suas argumentações.

Porém, é preciso destacar que embora Górgias defendesse a posse de um conhecimento enciclopédico, o mesmo compreende que “a retórica é uma arte [...] adquirida por meio do empirismo, e não do conhecimento” (SANTORO, 2013, p. 40), ou seja, não era o fato de possuir muitos conhecimentos que fazia do cidadão um bom orador, embora os mesmos fossem importantes, era a aprendizagem de técnicas específicas relacionadas à retórica e o seu exercício que o fazia. Em Górgias, as técnicas e o exercício da retórica eram tão potentes que permitiam a persuasão sem que houvesse um conhecimento profundo do tema abordado, utilizando a opinião sobre o mesmo como base.

De um modo geral, embora os sofistas tenham ampliado a noção de *paideia* e a própria concepção de virtude, o foco era a formação do cidadão para a atuação política na *polis*, criando a possibilidade de ocupação de cargos políticos e não a formação do sujeito em sua totalidade. Além disso, devido ao alto valor cobrado pelas aulas e, muitas vezes, a aceitação de alunos por indicação (quanto maior fosse o prestígio social e financeiro da família à qual o aluno em potencial fizesse parte, maiores as chances de aceitação do mesmo), a *paideia* sofista se configurava como acessível apenas a alguns cidadãos, impossibilitando o acesso à educação por todos. Dessa forma, é importante destacar que embora na *polis* as possibilidades de acesso à educação tivessem ampliadas devido ao processo de democratização, o modelo de educação elaborado pelos sofistas não era pensado para todos os cidadãos. Ele beneficiava em maior proporção os membros das classes mais abastadas.

Já desde o começo a finalidade do movimento educacional comandado pelos sofistas não era a educação do povo, mas a dos chefes. No fundo não era senão uma nova forma da educação dos nobres. [...] Era a eles [os sofistas] que acorriam os que desejavam formar-se para a política e tornar-se um dia dirigentes do Estado. (JAEGER, 1994, p. 339)

Porém, a *paideia* sofista teve uma enorme contribuição para o desenvolvimento da educação, pois, colocou o homem no centro do processo, dando ao mesmo a autonomia e autoria necessária, além de contribuir para o fortalecimento da convivência social, defendendo a aceitação das diferenças e o desenvolvimento do sentimento de empatia, decorrente da própria relativização e subjetivação da compreensão do que é verdade.

Embora sem formar uma escola ou grupo homogêneo, o que os caracteriza [os sofistas] é muito mais uma prática ou uma atitude comuns do que uma doutrina única. Há portanto uma *paideia*, um ensinamento, uma formação pela qual os sofistas foram responsáveis, consistindo basicamente numa determinada forma de preparação do cidadão para a participação na vida política. (MARCONDES, 2001, p. 42, grifo do autor)

Considerada a importância da *paideia* sofista e a sua predominância nos processos educacionais de seu tempo, a mesma não esteve isenta de críticas por parte dos aristocráticos, que defendiam a cidadania como algo inato não passível de ensinamentos e não olhavam com bons olhos a possibilidade de sujeitos não

pertencentes à aristocracia participar das decisões da cidade<sup>19</sup>, e dos filósofos contemporâneos a ela. Segundo Ferreira (2003), as críticas mais contundentes feitas aos sofistas foram por parte de Sócrates e Platão<sup>20</sup>.

Para Sócrates, o que os sofistas consideravam virtude política era, na verdade, uma arte política; a retórica, por sua vez, considerada pelos sofistas como uma arte nobre, era, para Sócrates, apenas uma atividade empírica, não sendo uma arte por não ter como base conhecimentos sólidos e por não se preocupar com os possíveis efeitos negativos de seu uso, com a utilização de argumentos baseados não na verdade, mas no senso comum ou crença, ou com o mau uso propriamente dito.

Tal preocupação por parte de Sócrates, segundo Marcondes (2001), se deu devido ao fato das decisões políticas não terem como base um saber ou um posicionamento dos considerados mais sábios, mas os argumentos daqueles com maiores habilidades retóricas, sem a preocupação com o verdadeiro conhecimento, mas sim com uma verdade consensual, alcançada pela persuasão.

É nesse contexto de críticas à *paideia* sofística que, para Ferreira (2003), surgiu Sócrates enquanto figura emblemática, apresentando uma *paideia* oposta à sofista, com preocupações mais centradas na busca da verdade e na boa condução da alma, de forma que um dos pontos positivos fosse o cidadão adquirir a consciência de sua ação, alcançar o conhecimento verdadeiro, não apenas aparentando possuir o saber, o que para Sócrates era o que a retórica sofista proporcionava, e opinar nas coisas da cidade sem que para isso precisasse de um ensino prévio, como apoiavam os sofistas, pois, a atuação política era um direito de todos.

Por considerar a importância da educação para a formação do homem, Sócrates realizava suas reflexões em locais que tivessem ampla circulação de pessoas, de forma que todos que tivessem interesse pudessem a ele se juntar. Tal postura,

---

<sup>19</sup> Embora o ensino dos sofistas não fosse acessível a todos devido ao alto valor cobrado pela aulas.

<sup>20</sup> As críticas feitas por Sócrates aos sofistas são consideradas também como críticas de Platão a tal grupo. Quanto a isso, dois são os motivos principais para tal conclusão. Como Sócrates nada deixou escrito, não é possível perceber as críticas feitas pelo mesmo aos sofistas a não ser através dos diálogos escritos por Platão. Além disso, não é possível saber nas obras platônicas até onde os argumentos e ideias postas são 1) essencialmente de Sócrates; 2) descrições, interpretações, reelaborações de Platão em relação ao posto originalmente por Sócrates ainda em vida em seus diálogos; ou 3) criação de Platão, usando Sócrates como personagem de suas obras e não como fundamentação.

acreditamos, fosse devido ao fato de Sócrates defender a educação como acessível a todos, em confronto ao caráter privado das aulas dos sofistas.

A importância que Sócrates atribuía à educação também se fez evidente quando o mesmo coloca que o sujeito, ao cometer um erro, injustiça ou má ação não deveria ser punido e sim educado. Tal posicionamento de Sócrates se deu devido ao fato do mesmo considerar que o erro é fruto da ignorância e que o conhecimento do bem resultaria na não prática do mal deliberadamente.

Dessa forma, aqui temos uma das proposições éticas da Paidéia socrática que se relaciona com a educação: “Ninguém peca voluntariamente; quem faz o mal, fá-lo por ignorância do bem.” (REALI; ANTISERI, 2003, p. 96)<sup>21</sup>. Segundo os autores, para Sócrates, mesmo quando o sujeito realizava uma má ação tinha como motivo a busca do bem e, dessa forma, configurava-se um engano de sua parte, engano este resultado da ignorância, ou seja, ausência de conhecimento, desconhecimento do bem, pois, uma vez conhecendo o bem era impossível não o praticar.

Com isso fica claro para nós que a maior preocupação da *paideia* socrática era a educação da alma, a saúde, o cuidado e o aperfeiçoamento da mesma. A alma, para Sócrates, era a essência do homem, o que o tornava homem e o diferenciava das outras coisas. Segundo Reali e Antiseri (2003, p. 95, grifo dos autores), “por ‘alma’ Sócrates entende a nossa razão e a sede de nossa atividade pensante e eticamente operante. Em poucas palavras: para Sócrates a alma é o eu consciente, ou seja, a *consciência e a personalidade intelectual e moral.*”

É importante aqui destacar que tal compreensão de Sócrates, da alma como o verdadeiro eu do homem, fazia oposição ao que os gregos antigos acreditavam, de que era o corpo o real eu do indivíduo (ROBINSON, 1998). Em nosso entendimento, foi tal percepção do corpo como o verdadeiro eu do homem que resultou num modelo de educação que priorizava o cuidado do corpo, através da ginástica<sup>22</sup> e da música<sup>23</sup>. Dessa forma, ao compreender a alma como a essência do homem, Sócrates

---

<sup>21</sup> Os autores concordam com Sócrates quanto ao fato de que o conhecimento era condição necessária para as boas ações, pois, ao não conhecer o bem o mesmo não era possível de ser realizado. Porém, discordam quanto ao fato de que tal conhecimento era condição suficiente, ou seja, apenas possuir o conhecimento era suficiente para a realização do bem.

<sup>22</sup> Tanto no que dizia respeito à preparação militar, inicialmente, como à atividade física, posteriormente, como já posto.

<sup>23</sup> É importante destacar que a música, desde os tempos homéricos, tinha também a função de cuidar do espírito e de ser um instrumento de aculturação.

direcionou todos os esforços de sua paideia para a mesma, reforçando o caráter humanista da educação iniciado pelos sofistas<sup>24</sup>.

Segundo Reali e Antiseri (2003, 1990), a atenção que Sócrates dava à alma era tamanha que cuidar de si significava cuidar da alma, essência do homem, mais do que do corpo. Essa relação alma-corpo em Sócrates, era cercada de contradições. Tentaremos aqui abordá-las brevemente.

Inicialmente, segundo Robinson (1998), Sócrates acreditava que o corpo era responsável pela corrupção da alma, a partir do momento em que o homem busca satisfazer os prazeres do corpo; a satisfação do corpo levava o homem à falta de atenção com o cuidado da alma e, conseqüentemente, o afastava da virtude. Nesse sentido, o corpo era percebido como a prisão ou túmulo da alma. Posteriormente, Sócrates passou a admitir que a alma era dual, ou seja, possuía uma parte racional, que busca o bem, e outra irracional, susceptível às influências negativas, tanto das opiniões sem fundamentação na verdade como dos prazeres do corpo. Ou seja, o corpo não era o único culpado pelo não cultivo da alma, a própria alma, em sua parte irracional, também o era. Nesse contexto, o corpo deixou de ser percebido por Sócrates como uma prisão da alma e passou a ser compreendido como uma propriedade da mesma, deixando de ser uma oposição à alma e tornando-se parte do eu. Esta nova reflexão de Sócrates decorria da percepção de que o corpo era necessário para que a alma realizasse suas ações, ou seja, para que a mesma se manifestasse no mundo.

De acordo com Araújo Júnior (2007, p. 2),

o corpo em si mesmo não é nem obstáculo nem possibilidade, mas que pode assumir as duas atribuições; o papel do corpo depende do modo com que a alma se relaciona com ele, ou seja, é a alma que interpreta o corpo, fonte das sensações, fornecendo ao corpo as significações que podem fazê-lo tanto corpo-obstáculo quanto corpo-possibilidade.

Porém, mesmo percebendo o corpo como parte do eu, Sócrates continuou defendendo a importância maior da alma, principalmente de sua parte consciente, a

---

<sup>24</sup> Os sofistas são considerados como os iniciadores do movimento humanista na Grécia Antiga devido ao fato de colocarem o homem no centro do processo educacional, ou seja, os sofistas defendiam uma educação do homem para a sua atuação política. Porém, os sofistas não tiveram na alma a sua preocupação e sim o sucesso do cidadão no exercício político na polis.



qual deveria ser educada, de forma que não priorizasse o atendimento dos desejos do corpo e não se permitisse cair no engano.

Esta educação da alma, por sua vez, consistia na busca da essência das coisas de modo que os conceitos universais fossem alcançados. Tais conceitos universais podem ser compreendidos como o conhecimento verdadeiro e, para Reali e Antiseri (2003, 1990), o conhecimento, para Sócrates, era percebido como ciência<sup>25</sup>.

Estando o conhecimento no campo do bem, possuindo-o, o homem adquiria as diversas virtudes e, conseqüentemente, realizaria boas ações. Dessa compreensão temos outra proposição ética socrática, a saber: “A virtude (cada uma e todas as virtudes: sabedoria, justiça, fortaleza, temperança) é ciência (conhecimento), e o vício (cada um e todos os vícios) é ignorância.” (REALI; ANTISERI, 2003, p. 96), pois, tanto possuir as virtudes resultaria em boas ações como possuir o conhecimento proporcionaria o mesmo resultado. Ao considerar as virtudes como um conhecimento, Sócrates tirou as mesmas do campo do hábito, dos costumes e da convenção social e as colocou sob a égide da razão, ou seja, passou a defender o exame das mesmas de modo que o conceito universal acerca de cada uma fosse alcançado.

Para alcançar a essência das coisas, ou seja, o conceito universal das mesmas, inclusive das virtudes, Sócrates desenvolveu uma estratégia pedagógica baseada no diálogo na qual, inicialmente, o sujeito era questionado acerca das coisas que ele julgasse conhecer (Cf. Platão, 2010). Nesse primeiro momento, Sócrates fazia sucessivas perguntas ao sujeito de forma que o mesmo percebesse que as suas certezas não eram o verdadeiro conhecimento e sim se encontravam no campo das opiniões. Com isso, Sócrates esperava que o sujeito reconhecesse e admitisse que não possuía o conhecimento – “Só sei que nada sei.” –, condição necessária para se buscar o verdadeiro conhecimento. Em seguida, Sócrates buscava estimular o sujeito a trazer a tona o conceito universal acerca do objeto em reflexão no diálogo. Segundo Santoro (2013, p. 60), “Sócrates acreditava que o conhecimento é algo natural, e bastava estimular os indivíduos a recuperar esse saber.”. Ao considerar o conhecimento como algo natural ao homem, Sócrates se negava a dar as respostas às questões postas por ele durante o diálogo, principalmente por também considerar

---

<sup>25</sup> Entender o termo ciência, nas reflexões socráticas, como sinônimo de conhecimento, o conhecimento verdadeiro, fonte de todas as virtudes. Aqui, conhecimento não significa campo de estudo sistematizado dos fenômenos e das leis que os regem.

que não as possuía, configurando seu ensino como um nada ensinar, mas um parto de ideias. Porém, é preciso destacar que pra Sócrates nem todos os homens eram capazes de alcançar a verdade, ou seja, seu método “não está em condições de fazer qualquer alma parir, mas apenas as almas grávidas.” (REALI; ANTISERI, 2003, p. 103); “Para Sócrates, a alma só pode alcançar a verdade ‘se dela estiver grávida’.” (REALI; ANTISERI, 1990, p. 99).

A essa busca da verdade natural à alma podemos associar outra máxima, “Conhece-te a ti mesmo.”, gravada no templo de Apolo e adotada por Sócrates. É importante destacar que tal máxima também se referia à defesa de Sócrates da necessidade ao autoconhecimento, de forma que o alcançando predominasse a razão sobre os instintos e, conseqüentemente, o controle de si mesmo, o equilíbrio das ações e o discernimento quanto às questões éticas e morais (SANTORO, 2013).

Outro aspecto importante a ser destacado em relação a sua *paideia*, segundo Santoro (2013), é a relação de amizade estabelecida entre Sócrates e seus discípulos. Tal relação tinha como objetivo estabelecer o respeito mútuo e a confiança recíproca, de forma que não houvesse julgamentos e rejeições precipitados acerca das ideias expostas e, dessa forma, favorecendo a troca natural de ideias e o crescimento de todos.

Sócrates nada deixou escrito e tudo que sabemos sobre a sua *paideia* é decorrente dos escritos de seus discípulos e de outros homens de sua época. Um destes homens contemporâneos é Aristófanes que, através de suas peças teatrais de comédia, especificamente *As Nuvens*, tratou Sócrates como um sofista, criticando sua atuação educacional (ARISTÓFANES, 1995). Entre seus discípulos, Platão é considerado como o mais importante e, conseqüentemente, seu maior propagador. Primeiramente pelo fato de Sócrates ser figura presente em quase todos os seus diálogos, na maioria se configurando como o personagem mais importante. Em segundo lugar devido ao fato dos demais relatos sobre Sócrates, feitos por seus outros discípulos, não possuírem a mesma riqueza acerca de suas reflexões e o mesmo rigor filosófico que Platão atribui.

Sendo Sócrates uma personagem recorrente nos diálogos platônicos, autores como Chauí (2000), Kenny (1999), Marcondes (2000, 2001), Reali e Antiseri (1990, 2003) e Ferreira (2003) destacam que nem sempre é possível perceber quais são as proposições de Sócrates e quais são as proposições de Platão, tendo em vista que

este último analisa, amplia, reelabora a *paideia* de seu mestre. Porém, segundo os mesmos, é possível perceber em seus diálogos quais são as obras que mais se aproximam do pensamento socrático e quais são mais próximas de seu pensamento.

Assim como seu mestre Sócrates, Platão trouxe para sua *paideia* a ideia da aprendizagem como lembrança, ou seja, através do ensino e da filosofia, os homens alcançariam a verdade sobre o objeto de análise sendo que esta verdade já é conhecida pela alma, sendo tarefa do educador e filósofo despertar no sujeito tal lembrança.

[...] para Platão, *aprender é lembrar*. Segundo a teoria da reminiscência, todo conhecimento consiste no esforço para superar as dificuldades que os sentidos – simples *ocasião*, e não *causa* do conhecimento – interpõem para alcançar a verdade. Portanto, 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 eles possuem e não tiveram ocasião de manifestar. (ARANHA, 2006, p. 72, grifos da autora)

Segundo Souza (1971), a teoria da reminiscência desenvolvida por Platão nasce a partir da reflexão acerca do método socrático, mais precisamente sobre a maiêutica, segunda fase do método socrático na qual o filósofo deveria auxiliar o sujeito no parto de suas ideias. Na perspectiva desta teoria, a alma só é capaz de se lembrar daquilo que já conhece e, pela existência nesse mundo e sob o julgo dos prazeres do corpo e da alma irracional, esqueceu-se; a *paideia* filosófica<sup>26</sup> permitiria ao homem, uma vez no mundo sensível dos fenômenos, proporcionar à alma lembrar-se daquilo que vivenciou no mundo das ideias.

Assim como Sócrates defendia o parto das ideias apenas por aqueles que suas almas delas estivessem grávidas, Platão percebia a filosofia como o ápice em sua *paideia*, alcançando-a apenas aqueles que estivessem dispostos de forma espontânea a enfrentar um percurso laborioso em busca do conhecimento.

A importância da filosofia para Platão é apresentada em sua alegoria da caverna, apresentada no Livro VII da obra *A República* (PLATÃO, 2011). Nesta, Platão supõe a existência de homens que vivem em uma caverna, acorrentados e de costas para a

---

<sup>26</sup> Este termo foi utilizado devido ao fato desta nova *paideia* ter como maior recurso na busca da essência das coisas, ou seja, do conhecimento, a filosofia. Segundo Ferreira (2003), a *paideia* filosófica, ou *paideia* dos filósofos, foi criada por Platão, consolidando os fundamentos de uma cultura superior. Porém, o mesmo utilizava em seu trabalho Sócrates como a voz de Platão em seus diálogos, ou seja, o mesmo não parecia dar a devida autoria a Sócrates a sua origem, tendo em vista que Platão partiu da *paideia* de Sócrates para elaborar a sua.

entrada e sem possibilidade de visualização da mesma, de forma que só é possível enxergar seu fundo e no mesmo, as sombras do que acontecia no lado de fora da caverna. Próximo à entrada, no lado de fora, teria uma fogueira e atrás desta um muro, sendo apenas possível àqueles que estivessem acorrentados dentro da caverna ver as sombras das coisas que ultrapassassem o muro, sendo estas sombras consideradas como reais. Conseguindo um dos homens se soltar, ele perceberia que as sombras não mostravam a realidade e, ao retornar para o interior da caverna, tentaria convencer os demais de que o que eles viam eram deformações do real. Porém, este não seria creditado pelos outros, sendo considerado louco e podendo até ser morto.

Para Platão, assim como o homem que saiu da caverna nunca mais conseguiria ter a mesma visão que seus companheiros aprisionados, é o homem que, pela filosofia, conhece verdade. A filosofia, para Platão, seria alcançada pela educação, esta compreendida não como uma oferta de conhecimentos a quem não a possui, mas um despertar.

[...] a educação não é o que alguns apregoam que ela é. Dizem eles que arranjam a introduzir ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a vista em olhos cegos.

[...]

A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso. (PLATÃO, 2011, p. 213-214)

Também em sintonia com Sócrates, Platão considerava o corpo como pertencente ao eu, porém, inferior à alma, devendo ser educado, o que consideramos um avanço em relação à Sócrates, que investia todos os seus esforços na educação da alma. Considerando o corpo como uma possibilidade de corrupção da alma, Platão defendia que o mesmo deveria ser mantido em perfeita saúde, valorizando a educação física, pois acreditava que um corpo forte permitiria uma plena atuação da alma, ao passo que um corpo frágil aprisionaria a alma. Dessa forma, Platão tinha na ginástica e na música um recurso para a preparação das crianças para o fortalecimento da alma a partir do fortalecimento do corpo.

É importante destacar que a ginástica e a música não estavam apenas na educação das crianças, alcançando também a educação do homem adulto. Quanto à

ginástica, num primeiro momento estaria destinada ao fortalecimento do corpo e, na fase adulta, além do cuidado com o corpo estaria também destinada à preparação daqueles responsáveis pela proteção da cidade. Em relação à música, Platão defende uma educação literária e musical com o objetivo de harmonizar a alma, porém, sem abordar os mitos e poemas homéricos, por considerá-los falsos<sup>27</sup>, uma diferença significativa em relação à educação tradicional.

A *paideia* platônica é perfeitamente percebida em sua idealização da cidade modelo, *Callipolis*, ou Cidade Bela (PLATÃO, 2011). Nesta, a *paideia* teria um papel central na organização e na condução da cidade, sendo a educação responsabilidade do Estado, de alcance de todos e de acordo com as diferenças de cada sujeito, tendo em vista que os homens eram diferentes e tais diferenças resultariam em diferentes ocupações necessárias para a manutenção da cidade, sendo a cada ocupação destinada uma formação diferente, necessária para o exercício de suas funções. O modelo educacional proposto por Platão era formado por diversas etapas, às quais determinariam quem ocuparia quais espaços na sociedade. A primeira etapa, acessível a todos, serviria para determinar aqueles que se ocupariam das tarefas básicas de subsistência, sendo aqueles que concluíssem a etapa básica e não conseguissem avançar nos estudos encaminhados à aprendizagem do trabalho na agricultura, comércio e artesanato. A segunda etapa determinaria aqueles que serviriam como guardiões da cidade. A terceira fase, por fim, seria alcançada por aqueles que persistissem nos estudos, a qual formaria os dirigentes da cidade e os filósofos.

Segundo Aranha (2006), esta *paideia* proposta por Platão configurava-se como avançada para o seu tempo, pois, trazia como fundamentos a responsabilidade do Estado com a educação de todos, a educação da mulher semelhante à do homem, o alcance dos estágios superiores pelo mérito de cada um e não por questões consanguíneas e a valorização dos aspectos intelectuais na educação. A autora também nos chama a atenção para o caráter aristocrático da proposta de Platão como uma oposição do mesmo à democracia, tendo em vista que tal regime, para Platão, permitiria ao homem comum, sem o conhecimento, a decisão sobre os aspectos da cidade.

---

<sup>27</sup> Embora considere a importância de Homero para a educação grega, tendo-o como o educador de toda a Grécia.

Cambi (1999, p. 90) também sinaliza o caráter aristocrático da *paideia* platônica ao colocar que

A ideia de uma sociedade perfeita, ordenada, na qual cada um faz só uma coisa, regulada pelo conhecimento puro dos filósofos é, na realidade, a de uma sociedade aristocrático-conservadora, que se opõe – também no campo educativo – a qualquer impulso democrático.

Porém, Aranha (2006) ressalta que o caráter aristocrático da *paideia* platônica era baseada no saber e não na riqueza ou na família.

Sendo a *paideia* platônica herdeira da *paideia* socrática, Platão desenvolveu tanto uma proposição voltada para o homem enquanto ser como uma voltada para a vida coletiva. Segundo Cambi (1999, p. 89),

Platão fixa em seu pensamento dois tipos de *paideia*, uma – mais socrática –, ligada à formação da alma individual, outra – mais política –, ligada aos papéis sociais dos indivíduos, distintos quanto às qualidades intrínsecas da sua natureza que os destinam a uma ou outra classe social e política.

Aristóteles, integrante da *paideia* filosófica<sup>28</sup> junto a Sócrates e Platão, também desenvolveu uma proposta de educação, considerada aqui como *paideia* aristotélica. Sendo discípulo de Platão, Aristóteles também se preocupava com a educação do homem enquanto indivíduo e do homem enquanto cidadão.

Considerando que as ideias de Aristóteles acerca da educação encontram-se difusas em suas obras, podemos perceber em duas de suas obras os princípios que direcionariam o seu pensamento educacional. Em *Ética e Nicômaco*, Aristóteles (2011) aborda as virtudes, estando as mesmas, em sua compreensão, entre dois vícios, devendo o homem buscar o equilíbrio entre estes de forma que a virtude seja alcançada. A discussão apresentada por Aristóteles nesta obra nos permite discutir acerca dos princípios pedagógicos necessários para alcançar a virtude. Na obra *Política*, Aristóteles (1985) aborda a educação do cidadão para a *polis*, pois, integrante e dependente desta, deve, a partir de suas ações, favorecer o seu desenvolvimento, estando a educação em acordo com a cidade. É possível perceber nas duas obras uma preocupação de Aristóteles com o bem viver, devendo o homem direcionar

---

<sup>28</sup> Como posto anteriormente, a *paideia* dos filósofos tem origem, de acordo com Ferreira (2003) com Platão, ao sistematizar em suas obras o pensamento de Sócrates e desenvolver suas ideias, fazendo referência à *paideia* pesada pelos filósofos.

cuidados sobre si através da educação de forma que possa contribuir positivamente para a vida política de sua comunidade.

Diferentemente de Platão, que acreditava que havia um mundo das ideias imutáveis, sendo as coisas em movimento deste mundo sombras da verdadeira realidade, Aristóteles desenvolveu seus princípios filosóficos centrados na compreensão de que as coisas estão em constante devir, ou seja, de que as coisas passam pelas transformações que precisam passar para tornarem-se o que devem ser. Para Aristóteles, a teoria das ideias de Platão deixa de fazer sentido devido ao fato de acreditar que tudo pode passar do ato à potência, ou seja, não há uma imutabilidade das coisas, como no mundo das ideias de Platão, mas uma constante mudança do que algo é para o que ele pode ser.

Dessa forma, sua *paideia* é centrada na essência do homem enquanto ser em constante transformação, diferentemente da essência de concepção socrática e platônica, universal e imutável. Para Aristóteles, segundo Aranha (2006, p. 75), a “educação tem como finalidade ajudá-lo [o homem] a alcançar a plenitude e a realização do seu ser, a atualizar as forças que tem em potência. [...] a educação pretende levar a pessoa a ‘tornar-se o que deve ser’, a realizar sua essência.”.

Também diferentemente de Sócrates e Platão acerca da relação entre sabedoria e virtude – o conhecimento leva à virtude –, Aristóteles defendia que a virtude está no hábito de ser virtuoso, pois, sendo a virtude o meio termo entre dois vícios, o excesso e a falta<sup>29</sup>, deve o homem optar pela virtude, devendo repetir as ações virtuosas. A questão do hábito formado pela repetição também se faz presente na educação das crianças que, segundo Aristóteles, imita as ações dos adultos, construindo hábitos que modificarão sua natureza

As divergências entre Platão e Aristóteles são tantas que, segundo Kenny (1999), muitos estudiosos da antiguidade o consideravam um traidor. Porém, tanto Kenny (1999), como Cambi (1999) e Reali e Antiseri (1990, 2003) discordam deste posicionamento radical quanto a Aristóteles. Para tais estudiosos, Aristóteles parte dos ensinamentos de Platão, fazendo as correções que julgou necessárias justamente por ter sido um discípulo crítico, sendo considerado o melhor discípulo de Platão por

---

<sup>29</sup> Por exemplo, considerando a coragem uma virtude, ela estaria entre dois vícios: a covardia, ausência de coragem caracterizando o medo; e a temeridade, excesso imprudente de coragem, não levando em consideração o perigo certo.

isto. “A sua *paideia* [de Aristóteles] é um pouco a correção empírica do grande e ousado modelo platônico, mas de maneira nenhuma uma refutação e um modelo alternativo.” (CAMBI, 1999, p. 93)

Diferentemente de Platão, Aristóteles tinha uma concepção de mundo mais realista, preocupando-se não em alcançar a perfeição, mas em conseguir as melhores condições de vida em sua existência. Sendo mais pragmático, Aristóteles defendeu um Estado com características próprias de seu tempo, defendendo a escravidão, considerando o aprendizado profissional de menor valor, porém, considerando-o importante, e considerando o acesso à educação pelos membros das classes nobres, pois, eram estes que teria condições reais de possuir o ócio digno, condição necessária para a educação do corpo para resistir aos vícios, para ser iniciado e prosseguir no mundo dos estudos de forma a criar condições para o desenvolvimento da filosofia.

Porém, não devemos entender que para Aristóteles apenas os nobres deveriam ter acesso à educação. Segundo Weiss (2004), Aristóteles acreditava que a filosofia não poderia ser alcançada e desenvolvida por todos e, por isso, distinguiu o conhecimento propriamente dito do conhecimento escolar.

A educação tinha para Aristóteles a mesma preocupação que a vida política. Por considerar que nem todos tinham aptidão para a filosofia, Aristóteles defendia um papel mais assertivo do Estado na educação dos cidadãos, pois, como nem todos possuíam virtudes naturais se fazia necessário desenvolvê-las pela educação, a qual formaria o bom hábito. Por considerar o cidadão como um meio para o fim maior, que seria a sociedade política, Aristóteles defendia que a educação fosse responsabilidade do Estado, o qual se responsabilizaria pela formação do cidadão esperado, sendo mais importante sua atuação junto às crianças, ainda em formação e sob a influência dos vícios, do que junto aos adultos, já formados e educados para o exercício da virtude que, segundo Silva (2013), para Aristóteles, deveria estar voltada para fins comunitários. Porém, não significa que Aristóteles não se preocupava com a educação do adulto; ele defendia que a educação das crianças tem como objetivo um bem maior, a preparação do adulto para a atuação na *polis*.

O que distingue um cidadão de um não-cidadão é, então, a educação, que se encontra não apenas ligada ao funcionamento da cidade, conferindo capacidade de tomar parte na vida política, mas que ela, a



educação, é colocada no centro da definição da sociedade política. (WEISS, 2004, p. 173)

Sendo a educação necessária para a formação do cidadão, segundo Weiss (2004), Aristóteles defendia que todos tivessem acesso a uma educação única, pois, deveria a mesma deveria servir à consolidação do Estado, sendo direcionada por este para o cumprimento das leis. Dessa forma, a educação não é compreendida de forma particular, ou seja, cada um sendo educado de uma maneira diferente numa fala ilusão de liberdade. Ela deve, necessariamente, compreender a liberdade não como uma possibilidade do sujeito fazer o que quiser, mas como o respeito ao constituído de forma que a liberdade de todos seja mantida, ou seja, a liberdade de todos é mais importante que a liberdade individual que possa de alguma forma limitar o outro.

Por isso que, para Aristóteles, a educação não pode ser responsabilidade única dos pais, pois, estes não possuem o conhecimento político suficiente para forma o cidadão esperado, além de não possuírem os conhecimentos e técnicas educacionais, e correriam o risco de educar seus filhos de acordo com desejos específicos. Além disso, os pais não possuiriam a autoridade necessária para uma educação maior, esta sendo exclusiva do Estado, pois, a educação do cidadão requer “a possessão de um poder de coerção que somente o Estado possui de forma legítima” (WEISS, 2004, p. 174) Dessa forma, a educação não é considerada como um atendimento às necessidades particulares, mas às necessidades coletivas, gerais a toda a sociedade.

Quanto à educação familiar, Aristóteles não a despreza. Para ele, a educação pelos pais diz respeito à esfera privada, pois, considera que o sujeito não é apenas um cidadão, mas também um ser da casa, de e para a sua família. Porém, a educação privada, em âmbito familiar, e a educação pública, formação do cidadão, não se configuram como opostas, elas se complementam: os pais exerceriam uma ação educativa sobre seus filhos de forma que adaptassem a educação para a cidade, de responsabilidade do Estado, à educação para o lar. Com isso, Weiss (2004) conclui que mesmo na educação familiar o que predomina é uma visão política pela qual os pais iniciariam a formação do cidadão, seus filhos.

Com a expansão do império de Alexandre Magno (356 a.C. – 323 a.C.), no século IV a.C., a filosofia grega teve contato com a filosofia oriental de forma mais intensa, ao ponto desta última influenciar a primeira. Além disso, o homem cidadão da

*polis* deixa de ser requisitado, uma vez que a *polis* dá lugar à *cosmopolis*<sup>30</sup> e o novo homem é agora o cidadão do mundo. Como principal resultado, teve-se o deslocamento das reflexões da política e do homem político para o homem individual.

Estudiosos como Kenny (1999), Cambi (1999) e Aranha (2006) concordam ao afirmar que no período helenístico, após o auge e a decadência de Atenas e sua democracia, a maior influência na filosofia era dos movimentos filosóficos epicurismo e estoicismo. Embora não caiba neste trabalho nos aprofundarmos em suas proposições filosóficas, cabe-nos aqui apresentá-los brevemente de forma que seja possível perceber a interseção destes com a educação no mesmo período.

O epicurismo tinha como finalidade levar o homem a alcançar a paz de espírito, à ausência total de perturbações. Esta paz de espírito levaria à felicidade, a qual teria como principal obstáculo o medo da morte, inculcado pela religião. Segundo Kenny (1999), é o medo da morte, na perspectiva do epicurismo, que levava o homem a buscar os prazeres que satisfazem os desejos<sup>31</sup>. Estes seriam os prazeres negativos que, numa tentativa ilusória de afastar o medo da morte, se colocariam como obstáculo à verdadeira felicidade. Numa perspectiva hedonista, o epicurismo defendia a busca da felicidade pelo alcance dos prazeres positivos, aqueles que satisfizessem as necessidades físicas e espirituais, porém, auxiliados pela razão, ou seja, a razão conduziria a busca pelo prazer que realmente atendesse às necessidades humanas. No epicurismo, os prazeres positivos que levariam à felicidade seriam aqueles duradouros, tranquilos, serenos e espirituais.

Segundo Kenny (1999) o epicurismo sobreviveu por cerca de 600 anos, porém, não foi tão popular quanto o estoicismo. Segundo Aranha (2006), o estoicismo também buscava a paz de espírito e a felicidade, porém, numa perspectiva oposta ao epicurismo, ou seja, evitando todo e qualquer prazer que apenas levariam à dor e ao sofrimento, sendo a virtude alcançada pelo afastamento dos bens materiais e das paixões. Para o estoicismo, a Natureza se configurava como um sistema divino e o homem, dotado de vontade e escolha, deveria viver de acordo com as leis da natureza, principalmente a natureza humana, orientados pela e obedientes à razão.

---

<sup>30</sup> Enquanto a *polis* se configurava como uma cidade-Estado, autônoma e fechada em si, a *Cosmópolis* se configurava como um grande Estado, estando as cidades interligadas e submetidas a uma ordem política única e maior.

<sup>31</sup> Entender aqui desejo como oposto à necessidade, ou seja, enquanto a necessidade diz respeito ao necessário, o desejo diz respeito ao excesso.

“É esta aceitação voluntária das leis da Natureza que constitui a virtude; e a virtude é necessária e suficiente para a felicidade.” (KENNY, 1999, p. 139).

Relacionadas tais correntes filosóficas à educação, as mesmas tinham o foco na educação do homem para o seu desenvolvimento moral e aperfeiçoamento da natureza humana, ambas defendendo o afastamento do homem dos prazeres que tragam prejuízos ao alcance da felicidade e da paz espiritual, salvaguardadas as divergências entre ambas (consideração dos prazeres positivos pelo epicurismo e afastamento total das paixões e bens materiais pelo estoicismo).

Além disso, é no período helenístico que se desenvolve uma educação de caráter enciclopédico com o desenvolvimento de diversas áreas que se propuseram a sistematizar o conhecimento, abordando e desenvolvendo saberes de forma bastante complexa. Dessa forma, a *paideia* no período helenístico buscava formar o homem culto, valorizando os estudos teóricos das sete artes liberais<sup>32</sup> em detrimento das atividades físicas e das questões do cotidiano.

Dessa forma, percebemos que no período helenístico (entre os séculos III e II a.C.) há o foco no humanismo, porém, um humanismo diferente daquele do período clássico, no qual o homem deveria ser formado para o agir em comunidade para o bem coletivo, o homem da *polis*. No período helenístico, o humanismo adquire características muito mais próximas do homem enquanto ser numa perspectiva individualista. Segundo Cambi (1999, p. 95), “se o homem clássico não acreditava poder viver fora da *polis* e da respectiva estrutura social, o homem helenístico quer demonstrar, ao contrário, que o homem pode bastar a si mesmo como indivíduo, pode ser totalmente auto-suficiente”.

Diante do exposto, podemos compreender a concepção de educação integral presente na *paideia* grega como uma educação que buscava formar o homem em sua integralidade, considerando o ser humano formado de corpo e mente. Ao corpo, era direcionada uma formação que o fortalecesse dando condições para que o cidadão

---

<sup>32</sup> A Gramática, a Retórica e a Dialética, consideradas humanistas, e a Aritmética, a Geometria, a Astronomia e a Música, consideradas científicas. É preciso destacar que a música aqui não tem mais o mesmo caráter dos períodos arcaico e clássico (aprendizagem de instrumentos musicais, canto e dança, inicialmente servindo como instrumento de aculturação e harmonização do corpo e posteriormente apenas este último), mas diz respeito ao estudo da música em seus princípios teóricos. Além disso, as disciplinas consideradas humanistas e científicas passam a ser conhecidas como *trivium* e *quadrivium* respectivamente.

pudesse exercer suas funções na *polis* de forma ativa e firme. À mente, era direcionada uma educação que favorecesse o desenvolvimento moral e intelectual.

Com o desenvolvimento da *paideia*, desde a considerada *paideia* arcaica à *paideia* em sua forma clássica, percebemos um acesso crescente dos indivíduos a uma educação formalizada. Se antes a educação era destinada apenas a uma aristocracia guerreira, considerada de origem divina, com o surgimento da *polis* e o fortalecimento dos comerciantes, que reclamavam o poder, surge o cidadão, ao qual deveria ser dispendida uma educação que permitisse sua atuação na política.

Entretanto, esse acesso não se deu de forma igual para todos, sendo a educação fortemente influenciada pela existência de diferentes classes sociais. Como posto anteriormente, a educação mais completa possível era destinada aos filhos das classes governantes como forma de exercício e manutenção do poder; Às classes de trabalhadores e produtores, os governados, era destinada apenas uma formação elementar nas leitura e escrita, decorrendo daí uma educação para e no trabalho; e para as classes excluídas, oprimidas e marginalizadas, nenhuma educação era dada. Além disso, por ser uma educação paga, apenas aqueles com posses teriam melhores acessos a uma educação de qualidade. Relacionando tais aspectos com a equidade educacional, podemos afirmar que na Grécia Antiga não havia uma educação equânime.

## 5 A HUMANITAS E A PAIDEIA CRISTÃ ENQUANTO SUPERAÇÃO DA PAIDEIA GREGA

A *paideia* grega possuía tamanha força que, mesmo com a conquista da Grécia Antiga por Roma, não desapareceu; a educação romana passou a solicitar à *paideia* grega seus fundamentos para o desenvolvimento e manutenção do Império Romano. Entretanto, não significa que a educação romana foi uma cópia da educação grega sob a forma da *paideia*, mas uma adaptação desta última às características e necessidades de Roma que, como veremos a seguir, atribuiu-lhe um caráter mais pragmático.

Com o fim do Império Romano e o surgimento do Cristianismo, a *paideia* também não foi deixada de lado, embora ressignificada sob a fé cristã. Com o Cristianismo, ao mesmo tempo em que muitos dos textos produzidos pelos filósofos clássicos foram considerados como corruptores da fé e do homem, outras obras foram reinterpretadas pelos filósofos cristãos e teólogos de forma que os valores e dogmas cristãos fossem ratificados.

Desta forma, compreender a *humanitas* e a *paideia* cristã é, neste trabalho, fundamental para o entendimento de suas respectivas concepções de educação integral enquanto formadora do homem ideal pretendido. Neste capítulo, abordamos inicialmente a educação na Roma Antiga, sua concepção de *humanitas* e seus principais pensadores, contrários e a favor deste modelo de educação. Em seguida, trazemos a educação na Idade Média, abordando o processo de cristianização da *paideia* e a influência do Cristianismo na educação.

### 5.1 A ROMANIZAÇÃO DA PAIDEIA: A HUMANITAS

Embora Marrou (1982, p. 340 apud MOURA, 2014, p. 30) afirme que a educação romana nada mais foi do que a educação helenística convertida para o universo latino, Luzuriaga (1990, p. 58) considera a mesma como de grande influência e importância

para o mundo ocidental<sup>33</sup>, opiniões que, para nós, ressaltam a importância de destacá-la neste trabalho, tendo como foco as nuances que nos permitem pensar a educação integral.

Segundo Luzuriaga (1990, p. 58-59), a civilização romana se distingue da grega nos aspectos humano, político, social, cultural e educacional. Em relação ao aspecto humano, havia na civilização romana a valorização da ação e da vontade, ao passo que na civilização grega a reflexão e a contemplação eram preponderantes. O aspecto político se refere ao desejo acentuado de poder pelo Império Romano com o intuito de dominação; já a Grécia Antiga tinha na atuação e na vida política sua expressão máxima de cidadania<sup>34</sup>. Em relação ao aspecto social, Roma priorizava os aspectos individuais e familiares; a Grécia Antiga, por sua vez, direcionava seus esforços para a *polis*. O aspecto cultural, por sua vez, evidenciava em Roma uma preocupação maior com a criação de normas jurídicas e do direito do que com a filosofia enquanto investigação desinteressada, como era na Grécia Antiga. Por fim, na educação, Roma valorizava os aspectos pragmáticos, ou seja, uma educação que permitisse uma atitude real, o papel da família e do pai na educação das crianças, o estudo do aluno em sua individualidade, ou seja, em seus aspectos psicológicos, e uma educação de caráter estatal, estendida pelo Império Romano, não centrando-se em Roma, sua capital; a Grécia Antiga, segundo Luzuriaga (1990), valorizava os aspectos intelectuais e não possuía um caráter público em sua educação, mas privado, particular.

---

<sup>33</sup> Além da importância da educação romana para o mundo ocidental, como destacado acima, Larroyo (1974) destaca a importância das instituições romanas para o desenvolvimento posterior da história do ocidente, criando instituições políticas e sociais, tornando-se o melhor veículo de transmissão das Letras, Ciências e Artes e também trazendo novos elementos e formas de vida para a cultura romana.

<sup>34</sup> Exceto no período Alexandrino, sob o império de Alexandre, o Grande.

### 5.1.1 A educação romana e a *humanitas*

Luzuriaga (1990, p. 59) traz que a educação romana pode ser compreendida sob três grandes períodos<sup>35</sup>:

1º) A educação da época heroica-patricia, do século V ao século III a.C.

2º) A da época de influência helênica, do século III ao século I a.C.

3º) A da época imperial, do século I a.C ao século V da era cristã.

Em relação ao primeiro período, a educação romana primitiva era predominantemente moral – os aspectos intelectuais eram poucos desenvolvidos – pois, segundo Luzuriaga (1990), o sentimento de patriotismo era acentuado, devido à importância da história de sua sociedade e de seus heróis, e prática. “Era, em suma, uma educação pela ação, para a vida [...]. Baseava-se na vida nacional, na consciência histórica de Roma, em suas tradições e em sua religião.” (LUZURIAGA, 1990, p. 60)

Nessa época, a educação era privilégio da aristocracia guerreira e rural, os patrícios, que, segundo Luzuriaga (1990, p. 59), “tinham todos os direitos civis e políticos”. Com o passar do tempo, a educação foi se estendendo aos plebeus, porém, os escravos, oriundos dos povos submetidos, estavam de fora dos processos educativos.

A família era, nas palavras de Luzuriaga (1990, p. 59), “toda-poderosa” e o pai (*pater familias*) detinha a máxima autoridade (*patria potesta*<sup>36</sup>). Em concordância, Larroyo (1974) nos traz que a família romana era, desde os tempos primitivos, a principal instituição na qual a criança era educada.

A família prestava-se, de modo admirável, para esta tarefa. Foi, desde suas origens, uma instituição juridicamente regulamentada que garantiu seu empreendimento. A mãe ocupava, aqui, uma categoria preeminente. Embora o pai exercesse no lar um poder ilimitado, a mãe tinha na criança e na educação da prole assinalada importância. Ela mesma amamentava seus filhos e não a ama; instruía-os no culto dos deuses domésticos (*lares* e *penates*). Dirigia, inclusive, suas distrações e esportes. Tudo isso, tendo em vista o preceito no qual Juvenal resumia tão escrupuloso cuidado da infância: *máxima debetur*

<sup>35</sup> Segundo Larroyo (1974), o primeiro período da história de Roma dataria do ano 753 a.C. como data da fundação de Roma, sob o governo de reis, sendo o último expulso em 509 a.C., pondo fim ao período de realeza, porém, este período é negado por muitos historiadores

<sup>36</sup> Segundo Larroyo (1974), a *patria potesta* era o direito do pai sobre os filhos, configurando um dos direitos privados.

*puero reverentia* (à criança se deve máxima reverência<sup>37</sup>).  
(LARROYO, 1974, p. 201)

Segundo Luzuriaga (1990), embora estivesse excluída dos processos formais de educação – enquanto criança, a mulher ficava em casa aprendendo os afazeres do lar, os meninos recebiam a educação formal da época – a mulher e mãe (*mater familias*) gozava de maior prestígio que as gregas, tendo influência nas decisões do lar e, principalmente, na educação dos filhos. “Sem sombra de dúvida, o pai de família, cidadão e membro da república, era o responsável pela educação dos filhos, mas o caráter prático do povo associou a mulher a todos os assuntos delicados da casa.” (LARROYO, 1974, p. 202)

Após os primeiros anos de vida sob a responsabilidade da mãe e de uma educação doméstica, os meninos eram colocados sob a responsabilidade dos pais.

Sob a responsabilidade dos pais, os meninos aprendiam a ler, conheciam as leis, exercitavam-se (a educação física tinha maior caráter pré-militar do que esportivo), aprendiam a manejar armas e animais, a suportar desconfortos físicos e aprendiam sobre a história e a vida da antiguidade e da pátria.

Os filhos acompanhavam os pais nos tribunais e até nas sessões do Senado, e assim se iniciavam em todos os aspectos da vida civil. Assistiam também, com os pais, aos festins dos maiores, cantavam e faziam as vezes de escudeiros, ou servidores. (LUZURIAGA, 1990, p. 60)

Segundo Larroyo (1974), inicialmente não havia escolas e, dessa forma, a educação do jovem romano se dava no viver diário. Tratava-se de uma educação que pudesse servir à pátria e, por esse motivo, o jovem deveria ser instruído “na organização do Estado e nas instituições dos antepassados” (LARROYO, 1974, p. 203) de forma que adquirisse consciência histórica de seu povo, percebendo o passado vinculado ao presente e fortalecendo o sentimento de patriotismo, este passado de geração para geração.

---

<sup>37</sup> É preciso destacar que embora a citação anterior traga a criança como ser o qual deve receber toda a dedicação familiar em sua educação e cuidados, Cambi (1999, p 107) nos traz que as crianças eram marginalizadas e “totalmente fechadas no âmbito da vida familiar, sujeitas a doenças e à morte precoce, às vezes mimadas e cuidadas, em geral, porém, brutalizadas e violentadas, submetidas ao duplo regime do ‘medo do pai’ e da orientação ética da mãe, além da vigilância dos pedagogos e do autoritarismo dos mestres”.



Aos 16 ou 17 anos<sup>38</sup>, o jovem abandonava a *toga pretexta* para adotar a *toga viril*<sup>39</sup>. Então, entrava no exército e na vida pública, mas antes havia dedicado um ano ao *tirocinium fori*, aprendizagem na vida pública. Disso se encarregava, geralmente não o pai, mas um político experimentado, velho amigo da família; o jovem costumava acompanhá-lo depois durante alguns anos.

[...]

Ao mesmo tempo, aprendia praticamente quanto necessitasse o proprietário rural, como a agricultura e o cálculo, enquanto que adquiria a experiência cívica [...]. (LUZURIAGA, 1990, p. 60)

Com o passar do tempo, a vida foi tornando-se cada vez mais complexa de forma que se tornou necessária uma outra forma de educação, além da família. Segundo Larroyo (1974), foi quando surgiram, de caráter privado, as primeiras escolas elementares, sob a responsabilidade do *ludi magister*.

Chamava-se ludi (plural do substantivo ludus, que significa jogo, diversão); isso indica claramente que sua função era um tanto complementar da educação paterna e familiar. [...] Certamente tal designação de escolas e mestres se devesse a que nelas o discípulo encontrasse certo entretenimento do qual não podia desfrutar em companhia do pai. (LARROYO, 1974, p. 203-204)

Estas escolas elementares também eram conhecidas como escolas do *litterator*, pois, nela se aprendia as primeiras letras, leitura e escrita, além do cálculo, necessário para as transações comerciais. Segundo Luzuriaga (1990), tratava-se de um programa muito elementar e a disciplina era muito rigorosa e os castigos físicos eram frequentes. “Tudo isto se aprendia dos 7 aos 12 anos; o comportamento também merecia frequentes cuidados: liam-se e escreviam-se sentenças morais [...] e sobretudo os preceitos da Lei das Doze Tábuas.” (LARROYO, 1974, p. 204)

A educação física, por sua vez, neste período, era destinada à preparação do soldado, de caráter mais prático, quando comparado ao grego. “A dança também era praticada pelos jovens romanos, e velhas canções e cânticos de guerra provam que a formação musical não lhes era estranha, embora nunca se desenvolvesse como entre os gregos.” (LARROYO, 1974, p. 205)

Já no segundo período descrito por Luzuriaga (1990), sob a influência grega, a sociedade e a cultura romanas sofrem modificações, a política e a administração do

<sup>38</sup> Segundo Larroyo (1974), os jovens já deveriam acompanhar a vida civil, junto aos pais, por volta dos 15 anos e, segundo Cambi (1999), por volta dos 14 anos.

<sup>39</sup> A mudança da *toga pretexta*, ou *toga praetexta*, vestimenta adornada com uma franja de cor, para a *toga viril*, ou *toga virilis*, túnica completamente branca, era um rito, um modo simbólico, para marcar a entrada do jovem na vida adulta.

Estado se tornam cada vez mais complexas e as necessidades econômicas e comerciais são potencializadas de forma que, a partir do século III a.C., a cultura grega passou a ser bem acolhida e rapidamente difundida e, com isso, a educação romana experimentou mudanças completas tanto na organização como na oferta, desenvolvendo-se escolas e graus de ensino.

Segundo Luzuriaga (1990), não significa que anteriormente não houvesse escolas, apenas que estas eram esporádicas e muito rudimentares, como posto anteriormente. Se no período anterior surgem as primeiras escolas elementares, neste período surgem mais dois graus de ensino, o médio e o superior.

Desde meados do século II, antes da Era Cristã, Roma experimentou profundas mudanças sociais e políticas que tiveram repercussões em sua vida educativa. [...]

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 conhecimentos da língua grega para melhor desempenho de seus empreendimentos; a guerra e a política tornaram-se cada vez mais 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.

Como se pode compreender, a velha escola do *ludi-magister* já não podia satisfazer por si mesma as novas exigências; junto dela se foi gerando um novo tipo de instituições. (LARROYO, 1974, p. 07)

Após a escola primária, ou elementar, seguia-se à escola secundária, sob a responsabilidade do *gramaticus* e com maior influência da cultura helênica. Originalmente, segundo Larroyo (1974), a escola secundária era exclusivamente literária, ocupando-se da arte de falar e escrever bem o latim e o grego e tendo a gramática como a base de formação, à qual estavam ligadas a literatura e a crítica de textos. Com isso, ainda segundo o autor, a escola secundária foi uma das maiores responsáveis pela helenização da educação romana, transmitindo a formação, a língua, a gramática, a literatura e os escritores modelos gregos. Dessa forma, a escola primária ou elementar, de caráter puramente nacional, e a escola secundária conduziram

a uma escola supranacional, a uma educação *humana em geral*. Percebeu-se que existia algo na educação que está acima dos povos e tempos, algo que pertence ao homem pelo fato de ser homem. Os teóricos da educação daquela época chamaram *humanitas* a este ideal geral da educação. (LARROYO, 1974, p. 208, grifo do autor)

Larroyo (1974) também destaca que a ideia inicial da *humanitas* traduzia-se no ensino bilíngue do grego e do latim, porém, esta ideia foi sendo ampliada de forma que passou a ser compreendida como uma cultura geral que transcendia os interesses locais e nacionais, incluindo conhecimentos diversos para além das línguas estrangeiras. “Esta evolução da *humanitas* operou-se, precisamente, na escola do gramático, de acordo com a designação dada aos estabelecimentos de segundo grau os quais surgiram nesta época.” (LARROYO, 1974, p. 209)

Com o passar do tempo e com as novas exigências, a escola secundária também se complexifica e, dos 12 aos 16 anos, os meninos estudavam as gramáticas latina e grega, as matemáticas, em menor proporção, e retórica e oratória, em maior proporção, segundo Luzuriaga (1990).

Diferentemente da educação grega, pouco se cultivavam música e ginástica. Em compensação, acentuava-se o valor jurídico-político. Mas esse valor, assim como a oratória, era especialmente cultivado no terceiro grau escolar, na escola do retórico (chamado retor), uma espécie de escola de direito, destinada à minoria governante, inspirada na filosofia e, ainda mais, na retórica grega. (LUZURIAGA, 1990, p. 62)

Por fim, no terceiro período, segundo a classificação de Luzuriaga (1990), o qual compreende o Império Romano, a educação mantém a organização anterior, em três níveis, porém, assume um caráter mais universalista, “um sentido imperialista, de absorção e nacionalização dos países conquistados” (LUZURIAGA, 1990, p. 63). Neste período, as escolas se tornam o principal meio pelo qual a cultura romana, a língua latina e o direito romano são universalizados. Além disso, a educação assume um caráter público, superando o caráter particular e privado de antes, e o Estado passa a legislar e dirigir a educação. “Não se tratava, a rigor, de monopolizar o ensino, mas de favorecer a cultura geral do povo, colocando-a a salvo de perigos.” (LARROYO, 1974, p. 221).

Um dos principais motivos para tal posição do Estado quanto à educação, além da “romanização do mundo”<sup>40</sup>, nas palavras de Luzuriaga (1990), era a preparação dos funcionários do Império nas terras conquistadas, os quais necessitavam cada vez

---

<sup>40</sup> Segundo Larroyo (1974), a romanização se configura como o fenômeno pelo qual Roma unificou culturas e povos distantes sob a égide de um vasto império.

mais de formação superior. Com isso, o Império Romano alcançou grande nível cultural.

Embora Luzuriaga (1990) afirme que o terceiro nível, superior, já existisse no período anterior, Larroyo (1974) nos traz que a cultura grega continuou a se impor sobre a vida romana em todos os seus aspectos e isso, aliado à complexificação da vida romana, fez com que surgisse um novo nível de educação, o terciário. “O efeito mais visível de tudo isto revelava-se no nascimento de um novo tipo de escola. Já não era suficiente para muitos a formação *encíclica secundária*.” (LARROYO, 1974, p. 218). Inicialmente tendo a Retórica como ramo de maior prestígio e predileção, o ensino superior romano passou, posteriormente, a se ocupar da ciência do Direito e da Filosofia.

Junto a estes estabelecimentos ainda existiam as escolas de filósofos e os institutos helenísticos [...] onde se desenvolviam as ciências particulares.

Todas estas instituições tornaram possível, finalmente, o nascimento das universidades em Roma. [...]

As universidades romanas surgiram com a ideia de reunir não somente diversas disciplinas, mas também mestres e discípulos que a elas se consagravam. (LARROYO, 1974, p. 219)

A educação física e esportiva também teve seu espaço na época do Império Romano, tornando-se “uma instituição importante [...] uma espécie de clubes juvenis de tipo aristocrático” (LARROYO, 1974, p. 220) com o intuito de desenvolver o gosto e interesse pelas práticas militares e bélicas e, na época de decadência do Império Romano, já haviam se convertido em centros nos quais os jovens eram iniciados nos esportes e na vida social.

Neste período também surgem as escolas elementares sob a responsabilidade do Estado, porém, segundo Larroyo (1974), tinham fortes características de asilos para meninos desamparados e, mais tarde, foram instituídas fundações caritativas.

Considerando todas as transformações pelas quais a educação romana passou e toda a influência sofrida, segundo Luzuriaga (1990, p. 62),

O espírito da nova educação pode ser resumido na palavra *humanitas*, a qual, segundo Jager, corresponde à *paideia* grega ou à nossa *cultura*. Tratava-se não de educação nacional, local, mas de ensino de tipo universal, *humanístico*, diríamos hoje, baseado em cultura alheia superior, a servir de inspiração. Conservam-se ainda algumas das qualidades da antiga educação romana, mas em geral predomina espírito mais liberal, dentro, sempre, da estrutura do Estado.

Aranha (2006), ao abordar a *humanitas* romana, considera a mesma como a cultura universalizada, sendo o termo *humanitas* utilizado no sentido literal de humanidade, especificando a educação e a cultura do espírito. A autora destaca que a *humanitas* se referia a uma cultura predominantemente humanística, de caráter universal, tanto em sentido cosmopolita como em relação ao que caracteriza o homem enquanto tal, buscando “a formação do indivíduo virtuoso, como ser moral, político e literário”, nas palavras de Aranha (2006, p. 89), “a forma acabada, ideal ou espírito do homem”, nas palavras de Abbagnano (2007, p. 518).

### 5.1.2 Os pensadores da educação romana

É preciso destacar que, segundo Luzuriaga (1990), os pensadores da educação romana eram menos proeminentes que os pensadores da educação grega, quando trazemos como exemplos Platão e Aristóteles, porém os primeiros tiveram mais influência na escola ocidental futura aos mesmos devido ao caráter mais pragmático e mais retórico que o grego, este por sua vez mais idealista e filosófico.

Dentre os pensadores da educação romana, destacaremos aqui aqueles considerados de maior importância. O primeiro deles, Marco Pórcio Catão (234-149), é considerado o primeiro romano a escrever sobre a educação e tinha como principal função da educação a formação do caráter, tendo como fundamento a tradição; nas palavras de Luzuriaga (1990) representava o espírito conservador e arcaizante por se opor à corrente intelectualista helenista de sua época, embora reconhecesse o valor da cultura grega no final de sua vida.

Segundo Larroyo (1974, p. 213), “Catão percebeu que o importante na educação era formar o caráter. Por isso, a arte oratória, sobre a qual, pela primeira vez, escreveu um tratado especial, teve, como finalidade última, a realização da virtude.”, porém, a agricultura continuou sendo o fundamento da educação romana. É importante destacar que Catão também escreveu sobre outros temas – economia, medicina, arte da guerra, jurisprudência – que vieram a compor uma enciclopédia rudimentar.

Marco Terêncio Varrão (116-27) é outro pensador romano que merece destaque por representar a transição da educação romana antiga para a nova educação

helenística e por ter enorme influência na elaboração das futuras enciclopédias escolares (LUZURIAGA, 1990), servindo de modelo para as enciclopédias redigidas na Idade Média e no renascimento (LARROYO, 1974, p. 214).

Segundo Larroyo (1974), Varrão assumiu uma posição conciliadora, defendendo que as educações grega e romana podiam se complementar, sendo partidário, assim, de uma educação romano-helênica, aliando elementos nacionais e gregos. Suas obras abordavam gramática, medicina, retórica, geometria, música, arquitetura e astronomia e também biografia de homens ilustres, esta com o objetivo de formar Roma “no culto de seus maiores” (LARROYO, 1974, p. 214). Algumas de suas obras possuíam máximas edificantes, as quais deveriam ser decoradas pelos jovens com o intuito de formação do caráter, ou seja, com fins práticos.

Marco Túlio Cícero (106-43) “representa o tipo mais puro da *humanitas*, da *paideia*, da cultura espiritual” (LUZURIAGA, 1990, p. 65). Reconhecendo a cultura e a filosofia gregas como de extrema importância para a educação romana, Cícero considerava que a função da educação era a formação do estadista-orador, este não apenas com formação retórica, mas também filosófica.

Cícero inclinou-se pelo ideal do orador; viu na eloquência a força decisiva da vida pública romana. O verdadeiro orador [...] reunia as qualidades do dialético, do filósofo, do poeta, do jurista e do ator; sobretudo, porém, era um homem de moral exemplar. (LARROYO, 1974, p. 214)

Sua importância também se dá pelo fato de ser considerado o primeiro pensador romano a se preocupar com a escolha profissional dos indivíduos, pois, considerava que tal escolha se dava devido às peculiaridades de cada um, evidenciando, dessa forma, uma preocupação com a educação sob um ponto de vista psicológico (LUZURIAGA, 1990). Segundo Larroyo (1974), Cícero buscou em Aristóteles a base para abordar os aspectos psicológicos da educação, assim como buscou em Platão a doutrina das vocações humanas. “Ao lado do desenvolvimento da natureza humana em geral (*humanitas*), existiam, no homem, certas disposições peculiares das quais era mister derivar a profissão de cada indivíduo.” (LARROYO, 1974, p. 216)

É importante destacar que Cícero defendia que a vida educativa deveria estar inseparável da vida do Estado, que os aspectos históricos e tradicionais eram de extrema importância para o entendimento e organização da República e que a educação deveria estar radicada “nas circunstâncias sociais de cada lugar e tempo”

(LARROYO, 1974, p. 216). Igualmente importante era a crença de Cícero na existência de Deus e na imortalidade da alma, comum a todos os homens; sendo a imortalidade da alma uma natureza comum a todos os homens, todos os homens deveriam ser regidos por um direito igual, pois, este seria natural a cada um.

Lúcio Eneu Sêneca (4 a.C.-65 d.C.) foi um grande filósofo e educador estóico que manifestava enorme preocupação com a atividade educativa, esta tendo como finalidade “o domínio de si mesmo, das paixões e apetites pessoais” (LUZURIAGA, 1990, p. 65). Dessa forma, aconselhava aos mestres que ficassem atentos à individualidade de cada aluno, pois, sendo a educação uma arte tão eficaz quanto difícil, esta seria a base para que a educação alcançasse seus propósitos, os quais, segundo Larroyo (1974), eram a libertação das paixões e a harmonia com a natureza, pois, considerava o homem como a natureza dotada de razão.

Tal preocupação com a função da educação no domínio do homem sobre si mesmo evidenciava um caráter mais ativo da educação para Sêneca. Segundo Larroyo (1974), Sêneca defendia que a educação deveria se preocupar com a vida, valorizando mais os aspectos filosóficos, ao passo que a educação enciclopédica, a qual em sua opinião se preocupava e formava para a escola, poderia fazer o aluno se perder em conhecimentos sem a preocupação com a aplicabilidade dos mesmos na vida cotidiana. “Destá maneira, defendia a ideia de uma *concentração moral do ensino*: todos os conhecimentos haviam de ser colocados em relação ao comportamento moralmente orientado.” (LARROYO, 1974, p. 230)

Além disso, Sêneca também se preocupava com a educação física, porém, numa perspectiva higiênica, estando as atividades físicas a serviço da saúde do corpo. Esta visão limitada da educação física, segundo Larroyo (1974), demonstrava que, para Cícero, a mesma era um meio, não um fim, condenando as práticas de sua época e defendendo uma abordagem grega para a ginástica.

Plutarco (46-120+/-) merece aqui destaque por acentuar “o valor da música e do belo na educação, assim como o dos exercícios físicos” (LUZURIAGA, 1990, p. 66) e da formação do caráter. Segundo Larroyo (1974), Plutarco considerava a ginástica como uma atividade necessária para o desenvolvimento físico, porém, deveria ser praticada com moderação de forma que o aluno não se esgotasse e permanecesse em condições de se dedicar à cultura espiritual. Defensor da formação do caráter, Plutarco considerava tal formação como fim supremo da educação. Dessa forma,

segundo Larroyo (1974), os alunos deveriam ser habituados a fazer uso da razão e da consciência para se governar e se autogerir.

Assim como Cícero e Sêneca, afirmava “a necessidade de conhecer as peculiaridades individuais” (LUZURIAGA, 1990, p. 66), estas devendo ser levadas em consideração nas tarefas educativas (LARROYO, 1974), e tinha o aspecto individual da educação como conceito bem definido, demonstrando, em seu tempo, que crianças e adolescentes possuíam diferenças psíquicas importantes (LARROYO, 1974). Porém, segundo Luzuriaga (1990, p. 66), dava “preferência à educação doméstica sobre a educação escolar”. Tal preferência, segundo Larroyo (1974), se dava em relação aos primeiros anos da educação dos alunos, na formação elementar.

Por fim, trazemos Marco Fábio Quintiliano (35/40-118), considerado o maior pedagogo romano. Segundo Luzuriaga (1990), este pensador defendia que a educação se iniciava ainda na primeira infância, junto à família e, por este motivo, dever-se-ia cuidar ao máximo do ambiente que circundava as crianças, inclusive pessoas, pois considerava que a pessoa adulta guardava naturalmente tudo o que aprendia na infância. Em concordância, Larroyo (1974) também destaca a importância que Quintiliano dava à educação na primeira infância, pois, considerava que as primeiras aprendizagens possuíam caráter puramente imitativo e, por esse motivo, as mães deveriam ser escolhidas por suas virtudes.

Após a primeira educação, doméstica, segundo Luzuriaga (1990), a criança deveria ir para a escola elementar, ou escola do *ludi-magister* (LARROYO, 1974). Quintiliano defendia que os estudos deveriam ser iniciados o mais cedo possível e que o jogo deveria ser utilizado como forma de aprender de modo que o estudo, para aqueles que ainda não estivessem habituados com o mesmo, não se tornasse um peso. É preciso destacar que a aprendizagem da leitura e da escrita, para Quintiliano, deveria acontecer de forma simultânea, utilizando-se frases que contivessem máximas morais como base (LARROYO, 1974).

Luzuriaga (1990) também destaca a importância da escola elementar para Quintiliano por considerar que é nesta que determinados hábitos oriundos da escola doméstica – como o egoísmo, por exemplo, resultante de uma educação voltada apenas para ela por um preceptor – seriam sanados, além de trazer benefícios para os alunos a partir da interação dos alunos entre si. Porém, para Larroyo (1974), esta característica era atribuída à educação pública em relação à educação privada, não



se referindo a apenas um nível de ensino. Segundo Larroyo (1974), Quintiliano considerava que a vida humana é, por essência, interação e, por este motivo, a educação deveria conter um forte aspecto social.

O menino e o adolescente perdiam em contato com seus companheiros aquela tendência para a vida solitária e o retraimento; amiúde, as melhores inteligências enlanguesciam por falta de estímulos, que sempre se encontravam na comunidade de trabalho. Porém, os melhores argumentos que Quintiliano apresentava a favor do ensino coletivo se referiam ao valor pedagógico da *emulação* e à *educação social da criança*. Para orientar a alma infantil e formar seu caráter era preciso conhecê-los profundamente. [...] A instrução pública fortalecia a consciência humana. (LARROYO, 1974, p. 226)

Para este nível de ensino, segundo Luzuriaga (1990), Quintiliano também defendia: 1) que o mestre responsável pela educação das crianças explorasse a inteligência e a índole das mesmas, de forma a conhecê-las, 2) que a aprendizagem da leitura e escrita se desse a partir de figuras móveis, que a leitura favorecesse o entendimento do que fosse lido, 3) que se tivesse bons mestres, estes de extrema importância neste primeiro aprendizado, 4) que deveria se alternar trabalho e recreio, embora este último não tivesse, para Quintiliano, valor pedagógico, apenas um momento de descanso necessário para a intensificação dos estudos, 5) que os exercícios físicos fossem realizados com moderação, 6) que os brinquedos fossem utilizados sem embargo, pois, os mesmos mostrariam as inclinações de cada aluno.

Após a aprendizagem da leitura e da escrita, Quintiliano recomendava o ingresso do aluno na escola da gramática, grau médio. Nela seriam aprendidos “a gramática propriamente dita, a redação, a música, as matemáticas, e os exercícios orais e físicos” (LUZURIAGA, 1990, p. 68). Segundo Larroyo (1974), Quintiliano considerava a gramática como a disciplina fundamental para este nível de ensino, porém, estando o orador em formação, as demais ciências não deveriam ser deixadas de lado e deveriam ser estudadas simultaneamente à gramática. Dessa forma, todas as disciplinas e conhecimentos tinham como objetivo contribuir para a formação do orador, “propósito final da Didática” (LARROYO, 1974, p. 224).

A gramática compreende também a literatura, tanto grega como latina, por intermédio dos respectivos poetas e clássicos. Cumpre observar, na linguagem, correção, clareza e elegância. E isso se há de conseguir principalmente pelo hábito e pela prática [...].

A literatura, porém, além do valor estético, tem valor espiritual, ético [...]. Além da gramática e da literatura, o aluno deve aprender aquilo a que se chama *enciclopédia*. Em primeiro lugar, a música, posto que, como todos os romanos, não lhe dê a mesma importância que os

gregos, limitando-a a quanto necessita o orador para o domínio da voz. Quanto às matemáticas, destaca o cálculo e a geometria. Quintiliano não se excede no tocante aos exercícios físicos, reduzindo-os aos mais elementares e principalmente aos ademanes e aos gestos. (LUZURIAGA, 1990, p. 68)

O último nível, de caráter superior e voltado especificamente para a formação do orador, compreendia a escola de retórica “a qual se baseia em narrações históricas, exercícios dialéticos, leitura e comentário de clássicos, eloquência, direito, etc., sem incluir, porém, a filosofia” (LUZURIAGA, 1990, p. 68-69). Porém, segundo Larroyo (1974), a Filosofia, juntamente com a Ciência Jurídica e a História, era imprescindível à formação do orador, pois, a mesma contribuía para a orientação moral da atuação do orador, ou seja, interessava a Ética, considerada a Filosofia prática, e não a Filosofia enquanto busca da verdade. “A tarefa da Filosofia prática é levar o homem ao aperfeiçoamento moral. Quintiliano admitia que a virtude podia ser ensinada; reconhecia um fundamento intelectual da vida moral.” (LARROYO, 1974, p. 225).

Compreendemos que a concepção de educação integral sob a forma da *humanitas*, diante do exposto, configura-se muito mais em seus aspectos pragmáticos, ou seja, aplicáveis à vida, do que filosóficos. O homem ideal a ser formado era o homem cosmopolita, o homem do mundo, o que implicava em formar o homem a partir dos aspectos considerados universais, constantes no ser humano em todos os tempos e em todos os lugares, e a partir das necessidades específicas da sociedade romana. Esta concepção de educação integral apresenta, comparada à *paideia* grega, um sentido maior de inclusão, uma vez que aos povos conquistados por Roma era dado o direito à cidadania romana, permitindo o acesso, mesmo que precário, à educação, além de não restringir a cidadania à classe dominante, embora a esta tenha sido destinada uma educação mais completa.

## 5.2 A CRISTIANIZAÇÃO DA *PAIDEIA* E A INFLUÊNCIA DO CRISTIANISMO NA EDUCAÇÃO MEDIEVAL

A *paideia* também se adentra no nascente mundo cristão. Segundo Luzuriaga (1990), o cristianismo se beneficiou diretamente tanto da religião hebraica como da cultura helênica, salvaguardando as questões teológicas; especificamente em relação à cultura helênica, o cristianismo recebe a visão filosófica e a atitude ética, porém,

colocando acima destas a atitude espiritual própria. Em concordância, Cambi (1999) considera o cristianismo como uma verdadeira revolução educativa, com características próprias, que se tornou também uma revolução pedagógica a partir do contato com a cultura helênica e com a filosofia grega, porém, opondo-se aos clássicos, uma vez que a teorização da educação era regulada por questões teológicas e religiosas. Segundo o autor, “à *paideia* clássica contrapõe-se a *paideia christiana*, centrada na figura do Cristo” (CAMBI, 1999, p. 123).

Cambi (1999) destaca que a aceitação e, ao mesmo tempo, a recusa dos elementos da cultura clássica representam as diversas tensões que atravessam o cristianismo e seus princípios educativos-escolares, pois, na medida em que a centralidade da *paideia* cristã estava na imitação de Cristo, a formação do cristão, principalmente nos primeiros séculos do cristianismo, adotava os instrumentos clássicos de conhecimento; aspectos que se contrastam e, ao mesmo tempo, se complementam.

### **5.2.1 A *paideia* cristã**

O cristianismo nasce dentro do judaísmo e, em seu início, foi considerado como uma seita judaica; o próprio Jesus Cristo era judeu. Dessa forma, o cristianismo recebeu da religião hebraica, além da divindade e base da fé (o Deus único), os costumes educacionais. Segundo Gross (2006), a sinagoga, lugar de culto dos hebreus, também promovia às crianças o ensino da *Torah*, conjunto de livros sagrados para o judaísmo, e era aberta a todas as crianças, sem distinção de classe e sexo, pois, era obrigação dos pais, de acordo com a lei judaica, cuidarem da educação de seus filhos. O autor também destaca que, além da sinagoga, o ensino era oferecido em outros espaços, onde quer que houvessem pessoas dispostas a se reunirem para aprender.

Manacorda (2002) também destaca a influência da escola da sinagoga na educação cristã. Segundo o autor, era costume dos hebreus que seus mestres ensinassem o alfabeto e as letras para as crianças e tal tradição foi passada para os primeiros cristãos. Porém, o autor destaca que com o passar do tempo, este ensino do alfabeto e das letras foi caindo em desuso dentre os primeiros cristãos e as escolas

crístãs passaram a adotar de forma obsessiva a memorização e a repetição oral como forma de ensino-aprendizado, recebendo a leitura e a escrita pouca ou nenhuma atenção. “Tratava-se, portanto, de uma aculturação às tradições práticas, mais do que uma instrução formal [...]” (MANACORDA, 2002, p. 115)

Outro autor que também destaca a influência judaica para a educação cristã é Larroyo (1974). Segundo o autor, o cristianismo herda do judaísmo a preponderância dos fins religiosos tanto na vida como na educação. Além disso, Larroyo (1974) nos traz que também foi herdada do judaísmo a importância atribuída à mulher e à família. Segundo o mesmo, a família tem para os judeus a mesma importância que o Estado tinha para a Grécia e para Roma, conservando as tradições, configurando-se como comunidade de culto e tendo vigorosa organização. Já Cambi (1999) destaca a ressignificação da família pelo cristianismo, esta passando a representar o centro da vida espiritual e permitindo o exercício do amor como *ágape*<sup>41</sup>, baseando-se não apenas na autoridade e domínio do pai, mas, principalmente, no amor recíproco e dedicação aos filhos. O pai torna-se um “guia terno e amoroso e não mais o pai-patrão das sociedades antigas (sobretudo a romana), do qual se tem medo e se espera um severo controle e um eventual castigo” (CAMBI, 1999, p. 133).

Em relação à mulher, segundo Larroyo (1974), esta recebeu atenção dos hebreus por ser considerada como companheira do homem, dando-lhe filhos, garantindo a descendência. Com isso, a mulher não era considerada como mera força de trabalho, como outros povos da mesma época a consideravam, e possuía grande influência e papel na educação dos filhos. Cambi (1999), por sua vez, ressalta que através do cristianismo a figura materna se torna ainda mais central, representando auxílio, apoio, socorro. Cambi (1999) ainda afirma que o cristianismo promoveu uma posição de igualdade da mulher em relação ao homem, principalmente diante de Deus, ressaltando o grande papel educativo da mulher dentro das famílias e a maternidade como seu trabalho mais específico.

Assim como a família, as crianças também recebem destaque e importância. Estas passam a representar o ideal de pureza da alma, o qual deve ser buscado pela conversão e batismo.

Jesus amou com ternura as crianças. Exaltou sua dignidade, recordou, com insistência, o respeito que mereciam e lançou os mais terríveis

---

<sup>41</sup> Será abordado mais adiante.

anátemas a quantos por seus atos e palavras as pervertiam. Por outro lado, atraía as crianças e olhava com profunda satisfação os jovens que se aproximavam dele em busca de uma orientação para a vida. (LARROYO, 1974, p. 252)

Porém, é preciso destacar que ao mesmo tempo em que a família é ressignificada pelo cristianismo e, dentro da família, a mulher/mãe e a criança, isto representou um modelo ideal, pois, segundo Cambi (1999), a família continuou a ser “patriarcal e autoritária, com o acréscimo de características bastantes repressivas e o incremento do seu papel censório” (CAMBI, 1999, p. 134), a mulher ora era percebida sob a égide de Maria, a mãe de Jesus Cristo, santa, ora era percebida sob a égide de Eva, representação do pecado, e as crianças, ao mesmo tempo em que eram percebidas através de sua inocência e ingenuidade, eram também percebidas como inferiores, irracionais e até mesmo malvadas. Segundo Cambi (1999), essa dualidade de visões representa a tensão que permeou o cristianismo desde suas origens.

É importante também destacar a mudança significativa em relação à visão de Deus, divindade, judaica e cristã. Segundo Larroyo (1974), os judeus já haviam desenvolvido uma ideia de justiça divina, onde os bons seriam recompensados e os maus seriam castigados. Porém, com Jesus Cristo e seu Evangelho<sup>42</sup>, Deus é reconhecido como amor e fonte de infinita misericórdia, capaz de perdoar, como um pai, os arrependidos, estes considerados como seus filhos. Dessa forma, a caridade surge como virtude humana baseada no amor ao próximo, da mesma forma que nos amamos.

Também, quando o Cristianismo proclamou que todos os homens, como filhos de Deus, têm o mesmo destino, e que todos são iguais perante Ele, sustentou, pela primeira vez, as ideias de fraternidade e igualdade sociais. Para os mais elevados fins da existência e com respeito ao comportamento moral e à salvação eterna, desapareceram as diferenças sociais de rico e pobre, de homem e mulher, de jovem e velho. [...]

Às ideias de igualdade e fraternidade humanas, associou-se outra característica não menos importante: viu-se na educação uma obra de misericórdia (“Ensinar ao que não sabe”, “de graça recebestes, de graça dai”). (LARROYO, 1974, p. 250-251)

Dessa forma, a educação, além de ser uma herança judaica, é também um ato de amor para com todos aqueles que quisessem seguir o Cristo, ser cristão. Convivendo por cinco séculos com o Império Romano, nascendo dentro deste, o cristianismo realizou sua primeira forma de educação de maneira pessoal e direta, sem escolas, dentro das comunidades cristãs através dos evangelizadores, que

---

<sup>42</sup> Evangelho aqui deve ser entendido como “a boa nova”, o testemunho de Cristo, não como os livros sagrados que constam na Bíblia (Evangelho segundo São Lucas, por exemplo).

buscavam a conversão dos sujeitos, e da família “que constitui o núcleo imediato da vida e da educação e subsiste através de todas as mudanças históricas” (LUZURIAGA, 1990, p. 71). Esta educação não possuía caráter pedagógico-formativo, mas, caráter religioso, voltada para o batismo e para a considerada “verdadeira vida”, ou seja, a vida além da morte no Reino de Deus.

Estas ideias, associadas ao conhecimento clássico, fundamentam a chamada *paideia* cristã. “A educação cristã abriu caminho no próprio seio da *paideia* grega e da *humanitas* romana.” (LARROYO, 1974, p. 258). Segundo Gross (2006), logo nas origens do cristianismo houve a necessidade de estabelecer uma relação entre fé cristã, conhecimento e educação, porém, numa perspectiva de integração da fé com o ensino. Tal necessidade de relação tem suas bases tanto no judaísmo, como já posto anteriormente, como no helenismo. Segundo Hinson (s.d. apud GROSS, 2006), além da tradição judaica de educação, houve a influência dos helênicos que ressaltavam com imenso orgulho seus mestres, considerados grandes e, segundo Marcondes (2001), mesmo o cristianismo nascendo do judaísmo, ele surge e se desenvolve no contexto do helenismo, o qual fornece as condições políticas e culturais que permitem a aproximação da religião cristã nascente e a filosofia grega.

Marcondes (2001) afirma que, em seu início, o cristianismo pouco se distingue do judaísmo e que as aproximações entre o judaísmo e filosofia grega se dão antes mesmo no nascimento de Jesus Cristo, em Alexandria, uma cidade cosmopolita na qual as culturas egípcia, grega, romana e judaica conviviam harmonicamente. O autor também destaca Fílon, o Judeu (25 a.C. – 50 d.C.) como um representante significativo da aproximação entre a filosofia grega e fé judaica, considerado como o primeiro a tentar realizar síntese entre os clássicos e os livros sagrados judaicos.

Podemos considerar que Fílon, embora sem ser cristão, abre caminho para a síntese entre cristianismo e filosofia grega, que ocorre ao longo dos três primeiros séculos da religião cristã. [...]

Fílon retoma o conceito grego de *logos*, interpretando-o como um princípio divino a partir do qual Deus opera no mundo. Essa visão influenciará fortemente o desenvolvimento da filosofia cristã e se encontra na abertura do quarto evangelho (de São João), escrito ao final do séc. I em Éfeso, em que se lê: “No princípio era o verbo” (*logos*) (1,1). (MARCONDES, 2001, p. 106)

Segundo Marcondes (2001), *logos* significava, na filosofia clássica, literalmente, discurso, uma explicação na qual as razões estão dadas, sendo tais razões frutos do pensamento humano. Dessa forma, “*logos* é, portanto, o discurso racional,

argumentativo, em que as explicações são justificadas e estão sujeitas à crítica e à discussão” (MARCONDES, 2001, p. 26). Com o desenvolvimento do cristianismo e da filosofia cristã, o conceito grego de *logos* vai evoluindo gradualmente e, com isso, nasce a *paideia* cristã (GROSS, 2006). *Logos* passa a ser o próprio Cristo, o Verbo feito carne, e, segundo Gross (2006), remete ao Gêneses, não apenas à criação do mundo, mas ao começo absoluto. Para Lara (1999 apud GROSS, 2006), é através do *logos* que tudo se criou; Jesus é o próprio *logos*, a imagem perfeita de Deus, a transcendência de Deus, divindade e humanidade, mutuamente.

A racionalidade divina estava agora ao alcance dos homens. *Logos*, a verdade eterna, poderia agora dar aos homens o acesso à eternidade. A luz de fora da caverna de Platão era o Cristo, que enviado aos homens, mostrou-lhes o caminho para sair de um mundo subterrâneo de trevas. (GROSS, 2006, p. 149)

Gross (2006) ainda afirma que esta ressignificação do *logos* permitiu a fusão entre os pensamentos hebraico e grego e o *logos* cristão ampliava-se do Verbo criador e mantenedor de todas as coisas para o redentor a todos os homens, convidando-os individualmente à misericórdia divina, refletindo um ato de amor.

O conceito de amor torna-se caro na *paideia* cristã. A construção cristã de amor (*ágape*) é diferente<sup>43</sup> da grega (*philía* e *eros*). Segundo Quadros (2011, p. 170),

O mundo grego compreende o amor numa relação em que o desejo do perfeito, do melhor, consiste no grande ‘motor’ da vivência amorosa. Por outro lado, o cristianismo apresenta o amor como algo que nasce de uma gratuidade em que a origem do amor se dá a partir de um ato de humildade da divindade.

A *philía* é a forma de amor grega relacionada à amizade. Segundo Quadros (2011), Aristóteles caracteriza três formas de amor-*philía*: a primeira forma é aquela na qual os homens buscam os benefícios para si oriundos da amizade com outros homens; a segunda forma é aquela na qual os homens buscam o prazer oriundo do caráter agradável que os outros homens lhes causam; a terceira forma é aquela na qual homens virtuosos buscam encontrar e conviver com seus iguais, ou seja, com seus semelhantes em virtude. As duas primeiras formas de *philía* expostas acima são consideradas imperfeitas, pois, configuram-se “como um meio, um subterfúgio para alcançar determinados estados de saciedade ou prazer” (QUADROS, 2011, p. 168). A terceira forma de *philía*, por sua vez, é considerada por Aristóteles como o grau

---

<sup>43</sup> Embora a concepção cristã de amor tenha recebido a influência tanto da *philía* como do *Eros*.

mais alto, a forma perfeita na qual a amizade entre os homens representa uma busca que “se dá numa relação de identidade e reciprocidade e, nesse caso, a amizade não é um meio, mas um fim. Aqui os homens desejam compartilhar as qualidades mútuas.” (QUADROS, 2011, p. 168).

Segundo Amaral e Melo (2013), a *philía* pode ser compreendida como o amor entre os homens expresso na amizade. Nesta perspectiva, a *philía* era a responsável por transformar as pessoas em solidárias e cordiais, recíprocas em relação aos sentimentos, afetos e companheirismo.

A essência da amizade [...] representava uma força educadora dos desejos ou sentimentos, das malevolências da vida em comum e também da prudência, do naturalmente admitido por todos como belo ou valioso e da justiça [...], uma força educativa que resultava na construção de um sentimento de pertença que gerava vínculos sociais. (AMARAL; MELO, 2013, p. 5)

Este conceito de *philía* foi desenvolvido pelo epicurismo num período em que a *polis* grega se dissolvia, sob o domínio de Alexandre, o Grande, perdendo a coesão e o empenho e zelo cidadão e, segundo Amaral e Melo (2013), favorecendo a desavença e o conflito entre os homens. Dessa forma, a *philía* configurou-se também como fundamento para uma ordem interna da sociedade, indo além de uma função estratégica de boa convivência.

O Eros, na mitologia grega uma das divindades mais importantes e costumeiramente associado ao amor sexual, aparece em Platão não como um deus, mas como uma “força espiritual misteriosa, sempre em busca de seus objetivos, uma força insatisfeita e inquieta” (SILVA; MELO, 2008, p. 2). Essa força seria representada em duas concepções de amor: uma ligada ao desejo que escraviza, às paixões, à busca de maior prazer possível, fato que, segundo Quadros (2011), faz com que os homens só consigam se relacionar com aquilo que lhe seja submisso, não sendo capaz de se relacionar com o que lhe seja igual ou superior; outra que busca o equilíbrio entre o corpo e a alma em busca do bem e a vitória da melhor parte da alma, vitória esta que “conduzirá os amantes a uma vida ordenada e filosófica, longe dos vícios e perto da virtude” (QUADROS, 2011, p. 168).

Dessa maneira, a forma de amor perfeita platônica representa o desejo intenso de se ter algo que não se tem e, numa relação com a filosofia, significaria o



aperfeiçoamento do próprio eu, este só alcançado através do conhecimento, tendo como objetivo alcançar a perfeição humana (SILVA; MELO, 2008).

Já o conceito de amor *ápaga* cristão apresenta-se diferentemente da *philía* e do *Eros*. Segundo Silva e Melo (2008), enquanto a *philía* e o *Eros* representam a subida do homem, a conquista, o *Ágape* representa a descida de Deus em direção aos homens, o dom. Ao considerar Deus como fonte de todo amor, o cristianismo coloca o amor como atributo divino e, ao mesmo tempo, personificado, pois, Deus é o amor e fez-se homem, na pessoa de Jesus Cristo, por amor aos homens e para que estes pudessem, ao se arrependerem dos pecados e se converterem, herdarem o Reino dos Céus. Considerar o amor como um dom divino é considerá-lo como uma força dada ao homem por Deus de forma que o exercício do amor promove o amadurecimento do homem, o qual se torna propriamente homem, o homem ideal na compreensão cristã (AMARAL; MELO, 2009). Esse exercício do amor aparece em Quadros (2011) como doação, revelando-se na caridade e na misericórdia.

Nesse sentido, o exercício desse amor-ágape pressupõe benevolência, complacência, compaixão, indulgência e perdão ilimitados. [...] Se Deus é amor-ágape, e esse amor é recebido como uma graça divina, o exercício do amor em relação a Deus e aos outros homens, inclusive os inimigos, é, certamente, o caminho para o descanso na pátria celeste. (QUADROS, 2011, p. 169-170).

Dessa forma, o amor torna-se o centro da *paideia* cristã, segundo Silva e Melo (2008), pois, deve o homem amar os seus pares e as coisas em função de Deus, e com isso voltando seu amor para Deus. Silva e Melo (2008) ainda colocam que essa compreensão de amor se torna fundamental na formação do cristão e, com isso, há a necessidade de se estabelecer um plano educacional com o objetivo de formação desse novo modelo de homem.

O cristianismo e a filosofia cristã também ressignificam o termo pedagogo. Deixa de significar escravo, acompanhante e disciplinador das crianças, e passa a significar “educador da humanidade”, personificado na pessoa de Jesus Cristo e passa a ter um significado mais próximo do “sentido filosófico que Platão dava à palavra *paidogogein* nas *Leis*, em que define a relação de Deus com o mundo deste modo: ‘Deus é o pedagogo do mundo inteiro’.” (JAEGER, 1991, p. 84 apud GROSS, 2006, p. 148).

É preciso destacar que embora a *paideia* cristã tenha se beneficiado da filosofia grega, eram os livros sagrados do judaísmo, e posteriormente a Bíblia cristã, que

detinham a centralidade dos estudos. Segundo Gross (2006, p. 147), “a Bíblia cristã assumia também a sua função formadora, função paidêutica por excelência” e, assim como a literatura grega tinha a centralidade na *paideia* clássica, a *paideia* cristã era centrada na Bíblia.

A literatura clássica, no decorrer dos anos, foi oscilando entre aceitação e rejeição na formação do cristão – principalmente e, em alguns momentos, essencialmente dos eclesiásticos – pela já constituída Igreja Católica. Porém, ainda na época do cristianismo primitivo e dos primeiros padres, a literatura clássica já possuía essa dupla credibilidade.

A história da Patrística (séculos I-IV), por exemplo, pode ser justamente lida como a história das tensões, oposições e conciliações entre a nova doutrina do cristianismo e a antiga cultura clássica, no sentido de que os primeiros padres ergueram, nesse período, o arcabouço doutrinário e de conduta da Igreja ao discutir as relações entre as concepções do judaísmo, do helenismo e dos primeiros apóstolos. Isso se deu em um clima de intensa polêmica, evidenciando a posição ambígua dos autores cristãos diante da cultura greco-romana, com as vozes autoritárias da Igreja oscilando entre a aceitação e a rejeição. (HILSDORF, 2006, p. 10)

Dentre aqueles que aceitavam os textos filosóficos gregos, o cristianismo era percebido como a “verdadeira filosofia” e havia o esforço de elaboração e desenvolvimento de uma síntese entre o pensamento platônico e os ensinamentos cristãos. Segundo Marcondes (2001), a filosofia clássica recebia o papel pedagógico de preparação do espírito para a revelação.

De acordo com essa tradição, os filósofos gregos são vistos em grande parte, principalmente figuras como Sócrates, Platão e alguns estóicos – como precursores do cristianismo por sua sabedoria e virtude, não tendo sido cristãos de fato apenas por terem vivido antes da vinda de Cristo. (MARCONDES, 2001, p. 108)

Em concordância, Hilsdorf (2006) afirma que, nesta vertente, a educação do jovem podia ser clássica, desde que os conteúdos fossem bíblicos e preparatórios para o conhecimento sagrado, a teologia, tendo como fonte máxima a revelação divina, a Bíblia.

Dentre aqueles que rejeitavam a filosofia grega, o argumento era que os textos se constituíam em literatura pagã e, por este motivo, era alheia à doutrina cristã, podendo ser perniciosa. Segundo Marcondes (2001, p. 108), para os opositores da filosofia clássica “a filosofia é desnecessária á fé e, ao contrário, a fé é um pressuposto

do entendimento da mensagem divina e não um meio de se alcançá-la”. Porém, Marcondes (2001, p. 108) também destaca que mesmo aqueles que defendiam a filosofia clássica admitiam que “os ensinamentos dos textos sagrados têm precedência e, portanto, só podem ser aceitas doutrinas filosóficas compatíveis com esses ensinamentos”. Dessa forma, fica evidente que a doutrina cristã não estava passível de discussão e crítica e, mesmo com a aceitação da filosofia grega, esta perdia muito do seu espírito crítico inicial. “Em síntese, podemos dizer que a leitura que os primeiros pensadores cristãos fazem da filosofia grega é sempre altamente seletiva, tomando aquilo que consideram compatível com o cristianismo enquanto religião revelada.” (MARCONDES, 2001, p. 109)

De modo geral, o cristianismo representou, segundo Larroyo (1974, p. 252), “um novo tipo histórico de educação” e, considerando os ideais gregos e romanos e as visões de culturas que o precederam baseadas no heroísmo, na aristocracia e na vida terrena, trouxe normas de vida e comportamentais consideradas inéditas, exaltando os humildes e pacificadores e considerando todos como iguais diante de Deus.

### **5.2.2 A influência do Cristianismo na educação medieval**

Se no início do cristianismo a educação era no seio da família e através dos evangelizadores, como posto anteriormente, com o passar do tempo, porém ainda na época do cristianismo primitivo, surgem as primeiras escolas cristãs, sob a responsabilidade dos sacerdotes, com foco exclusivo na catequese e “durante muito tempo a educação cristã primitiva esteve reduzida a essa instrução elementar catequista” (LURUZIAGA, 1990, p. 71). Entretanto, devido à necessidade de educadores especializados na formação do homem cristão, surgem as escolas de catequistas na qual, segundo Luzuriaga (1990, p. 72), o ensino religioso era abordado em caráter superior, enciclopédica e teologicamente, convertendo tais escolas em importantes centros “de cultura religiosa e sacerdotal da época”.

Ainda neste período considerado primitivo do Cristianismo, surgem as escolas voltadas para a formação dos eclesiásticos, recebendo os aspirantes à dedicação à vida religiosa e oferecendo aos mesmos uma instrução superior centrada no “ensino

de teologia e serviço eclesiástico, ao passo que a cultura humanista a recebiam nas escolas tradicionais romanas” (LUZURIAGA, 1990, p. 72).

Porém, é preciso destacar que as escolas cristãs tinham como objetivo a formação de eclesiásticos. Segundo Luzuriaga (1990, p. 72), a maior parte da população “ficava sem instrução ou a recebia nas escolas romanas ordinárias, até que estas desapareceram com a invasão dos bárbaros. Então, o ensino foi dado nos mosteiros, únicos mantenedores da educação e da cultura”, sendo tal ensino mais acético e moral do que intelectual, porém, este último se fez presente devido à necessidade de ler as Sagradas Escrituras. Luzuriaga (1990) destaca que, mesmo nos mosteiros, a educação continuava reservada a uma minoria da população, os monges.

É importante destacar que, em relação às escolas romanas, Hilsdorf (2006), em oposição a Luzuriaga (1990), nos traz que estas não foram destruídas nem pelos cristãos nem pelos bárbaros, permanecendo até o século X. Segundo a autora, a permanência dessas escolas se deu tanto nas cidades antigas que não desapareceram, na Alta Idade Média, como nas regiões menos atingidas pelas invasões bárbaras. “Ou seja, [...] onde havia vida citadina havia também vida escolar nos moldes da tradição greco-romana [...] embora tivessem interferido nos saberes nelas [nas escolas] ministrados.” (HILSDORF, 2006, p. 10)

Segundo Cambi (1999), o cristianismo promoveu um novo modelo de sociedade, comparado ao mundo antigo, na qual valores antes considerados inferiores – humildade, paz, fraqueza, tolerância e compaixão – são colocados como centrais e norteadores das relações entre os indivíduos e os valores espirituais colocam a igualdade e a solidariedade acima das relações hierárquicas. Porém, com o desenvolvimento da sociedade feudal, as relações hierárquicas são mantidas por considerar esta ordem social como definida por Deus e, desta forma, não devendo ser contestada; se desenvolve “uma imagem do mundo como ordem, desejada por Deus e estabelecida de uma vez por todas, invariável, definida, sempre justa; qualquer rebelião contra essa ordem dá lugar ao pecado, a um desvio culpado que deve ser expiado” (CAMBI, 1999, p. 146).

Essa concepção de mundo, medieval, acaba por gerar dois processos educacionais, um para a aristocracia e outro para o povo. Na Alta Idade Média, sob o modelo da sociedade feudal, altamente hierárquica, marcada por relações de

fidelidade e dependência entre senhores e vassallos, a educação também se organiza, segundo Cambi (1999), de formas diferentes e contrapostas.

A educação das aristocracias se ritualiza mas também se classiciza, separando-se nitidamente da sociedade com suas lutas e suas necessidades; a popular mergulha nessa realidade, carrega-se de realismo, articula-se em conhecimentos técnicos (do fazer) e contrapõe-se àquela outra, separada e artificial, das classes altas; age nos espaços abertos do social (na oficina, na praça, na festa) e não naqueles espaços separados, do castelo ou da cela do mosteiro. Uma sociedade rigidamente hierárquica separa e contrapõe – hierarquizando-os – também os modelos educativos e culturais. (CAMBI, 1999, p. 150-151)

Dessa forma, a educação, sob o monopólio eclesiástico, pode ser percebida de duas formas: as escolas, sob a responsabilidade da Igreja, e a cavalaria, voltadas à formação da nobreza, e a aprendizagem, designada à formação do povo.

Segundo Cambi (1999, p. 158), “no centro da formação das elites está a transmissão do saber, que se desenvolve nas escolas organizadas pela Igreja”, as escolas monásticas e as escolas catedrais. Em contraposição, tanto Manacorda (2006) como Luzuriaga (1990) destacam a aceitação de crianças das classes pobres nas escolas da Igreja.

Segundo Luzuriaga (1990), além do ensino interno dos mosteiros aos monges, haviam escolas externas, ligadas aos mosteiros, que educavam os alunos de famílias pobres que não se dedicariam ao monacato. As escolas externas dos mosteiros também recebiam alunos pobres. Manacorda (2002), por sua vez, destaca que desde a época do cristianismo primitivo a Igreja “marca uma nítida separação da antiga tradição que excluía as classes populares da instrução” (p. 115) e efetuou uma revolução cultural e educacional “através da abertura desta nova cultura a crianças de classes sociais subalternas, anteriormente segregadas” (p. 128). O próprio Cambi (1999) ressalta que eram aceitas crianças nas escolas da Igreja de todas as classes, estas direcionadas para a formação do clero, as quais eram, a nosso ver, instruídas, formadas, educadas.

Em relação às escolas monásticas, também chamadas de escolas cenobíticas ou cenobiais, escolas claustrais e escolas abaciais, estas foram desenvolvidas anexadas aos mosteiros, afastados das cidades, nos quais os monges levavam uma vida afastada do povo, segundo Manacorda (2002). Sob a responsabilidade do clero regular, as escolas monásticas eram direcionadas principalmente para a formação dos

monges e da vida monástica e ascética. Segundo Cambi (1999), a educação nestas escolas era organizada a partir de um saber dogmático, religioso, o qual “mostra” a verdade, diferentemente do mundo antigo, o qual busca “descobrir” a verdade. Tendo a liturgia a primazia do ensino, a instrução assumia posição secundária, sendo necessária para permitir o acesso devido aos textos sagrados.

É importante destacar que, em relação à educação das crianças, havia uma dupla consideração a respeito das mesmas. Segundo Manacorda (2002, p. 118), “ao lado da tradicional exigência da submissão infantil aparece cada vez mais clara a exigência de uma atenção particular e de um cuidado afetuoso”. O autor destaca que havia a compreensão de que a idade infantil é imatura, comparada à idade adulta, e que as crianças eram incapazes de aprender e, por isso, os castigos físicos se tornavam mais eficazes do que a tentativa de as persuadir. Porém, é importante destacar que mesmo os castigos físicos sendo considerados próprios da infância, herdados tanto da cultura clássica como da hebraica, Manacorda (2002) sinaliza que havia regras de forma que qualquer intervenção – entende-se pancadas e surras – só deveria ser realizada sob autorização do abade e que quem perdesse a moderação e usasse de violência com as crianças também fosse submetido à disciplina.

As escolas catedrais, por sua vez, foram criadas junto às catedrais, bispados e paróquias, nas cidades. Sob a responsabilidade do clero secular, também eram conhecidas como escolas episcopais, canônicas urbanas, canonicais ou colégios canonicais (MANACORDA, 2002). Segundo Hilsdorf (2006), estas escolas foram criadas com o intuito de formar novos pregadores, os quais atuariam como evangelizadores das populações. Em concordância, Luzuriaga (1990) destaca que as escolas catedrais eram destinadas, principalmente, à formação de clérigos e, assim como as escolas monacais, também tinham uma espécie de escola externa, a qual recebia alunos leigos, porém, estes oriundos das classes sociais superiores ou profissionais, não do povo, como as escolas monacais. Em oposição, Manacorda (2002) destaca os jovens, ao completarem dezoito anos, tinham a liberdade de optar entre o sacerdócio e o matrimônio, fato que, na opinião do autor, se configurou como uma possibilidade de instrução do leigo.

Segundo Cambi (1999), devido à vida e educação ascética dos mosteiros, com instrução secundária, são as escolas catedrais as consideradas herdeiras verdadeiras da escola clássica tradicional e, segundo Hilsdorf (2006, p. 12), “padres e bispos

dominavam a cultura clássica e atuaram como mestres eruditos”. Porém, a autora também destaca que mesmo sendo ensinado o instrumental clássico, este era propedêutico à cultura bíblica, à doutrina cristã e à liturgia eclesiástica. Em concordância, Cambi (1999, p. 159) destaca que “nas escolas catedrais, até o fim do século X prevaleceu um modelo de cultura ‘didática e conservadora’, formalista e não-criativa”. Além disso, é importante destacar que estas escolas não obtiveram o mesmo sucesso que as escolas monásticas na Alta Idade Média (CAMBI, 1999), consideradas iniciativas escassas por Manacorda (2002), desenvolvendo-se principalmente a partir do século XI (LUZURIAGA, 1990), já na Baixa Idade Média, tornando-se “protagonistas de um grande florescimento cultural, sob o impulso do renascimento da cidade” (CAMBI, 1999, p. 159).

A cavalaria se configurava, também, como outra possibilidade de formação voltada para a formação das elites. Suas origens podem ser percebidas tanto nos grupos de fora da lei, como na tradição germânica e também na luta cristã contra os árabes.

Esta [a cavalaria] nasce já a partir do século IV reunindo grupos armados irregulares que, colocando-se fora da lei e agindo com violência e crueldade, perturbavam a vida das *societas christiana*, dando voz a inquietudes sociais e a códigos de comportamentos belicosos e muitas vezes bem rudes. As suas origens mais distantes devem ser reconhecidas em instituições de origem germânica, ligadas aos valores de honra e fraternidade, ao individualismo próprio daquelas sociedades. As mais próximas, porém, devem ser procuradas na luta cristã contra os árabes, na transformação dos exércitos [...], assim como nas consequências sociais produzidas pelo [...] feudo franco. (CAMBI, 1999, p. 160)

Embora não tenhamos encontrado maiores detalhes sobre como estes grupos armados fora da lei se converteram na cavalaria possuidora de determinados valores considerados elevados, acreditamos que tais grupos tenham sido absorvidos pelos feudos e destinados à proteção dos mesmos e, paulatinamente, recebendo seus novos membros uma formação específica ligada a um código de honra, fidelidade e obediência.

A origem germânica da cavalaria também é destacada por Luzuriaga (1990), que também destaca a coincidência dessa com o feudalismo. Segundo Manacorda (2002), a origem bárbara da cavalaria estaria na resistência à aculturação romana e na não aceitação da escola por considerá-la repressiva, favorecendo a covardia do educando devido às pancadas, já mencionadas anteriormente. “As populações bárbaras

também se apõem à cultura romana e à sua educação, para valorizar uma formação como iniciação e aprendizado militar.” (CAMBI, 1999, p. 158). Larroyo (1974) também destaca a origem germânica da cavalaria, afirmando que o ideal formativo do cavaleiro estava na antiga educação germânica e seus membros eram oriundos de classes sociais nobres. É preciso destacar que embora a cavalaria tenha sido considerada como uma instituição da nobreza, formada essencialmente por seus membros, Aranha (2006, p. 109) nos traz que dentre os membros da cavalaria estavam também “aventureiros de todo tipo e camponeses enriquecidos”.

A formação do cavaleiro se iniciava ainda na infância, no castelo da família. Posteriormente, a criança era enviada para o castelo de outro senhor, tornando-se pajem, escudeiro e, posteriormente e finalmente, cavaleiro. “Tratava-se na realidade de educar os cavaleiros para valores de gentileza e dedicação, para torná-los socialmente úteis.” (CAMBI, 1999, p. 161)

Segundo Luzuriaga (1990), a formação do cavaleiro recebia muito pouca instrução intelectual, havendo cavaleiros que nem sabia ler e escrever, porém, as destrezas físicas e corporais eram cultivadas de forma intensa, além de uma formação espiritual, a qual foi decorrente da cristianização da cavalaria pela Igreja, no século X. Segundo Cambi (1999), com a cristianização da cavalaria a Igreja estabeleceu condutas, ideais e deveres, como crença plena nos ensinamentos católicos, proteção da Igreja, defesa dos fracos, enfrentar os considerados infiéis, o mal e a injustiça, sempre ser generoso com todos e fiel à palavra dada. Porém, mesmo a cavalaria evidenciando comportamentos piedosos e justos, colocando a piedade e a justiça como valores nobres (CAMBI, 1999) e tendo a proteção aos considerados socialmente inferiores como um dever e o valor, a honra, a fidelidade, a proteção, a cortesia como virtudes (LUZURIAGA, 1990), é importante destacar que também evidenciou “ferocidade selvagem, crueldade deliberada, coragem levada quase até à loucura, manifesta extravagância, prodigalidade frívola, falta de disciplina militar, escassez de fé cristã e infidelidade” (MONROE, s.d. apud LUZURIAGA, 1990, p. 83-84).

No final da Idade Média, a Cavalaria encontra sua grave crise, “marginalizada pelo renascimento da cidade e pelo fim dos aspectos ‘bárbaros’ da vida social, como também pelo desenvolvimento de uma cultura mais laica e mais realista” (CAMBI, 1999, p. 162).



Em relação à educação do povo, esta se dava essencialmente pelo trabalho, seja na cidade, a partir de um ofício, seja no campo, já na infância. Segundo Cambi (1999), as relações de trabalho entre aprendiz e mestre eram de caráter servil, marcada pela dependência, autoridade e, num aspecto social, marcada pela imobilidade profissional e social<sup>44</sup>.

No âmbito da sociedade feudal, também o trabalho era [...] determinado pela família e pela tradição familiar, além da condição social. A educação que se realizava no local de trabalho era uma educação da reprodução, das capacidades técnicas, das classes e das relações sociais [...]. (CAMBI, 1999, p. 166)

Porém, como já foi dito antes, a educação do povo não se dava apenas através da aprendizagem; a Igreja Católica também tinha forte atuação. Além da aceitação, em pequeníssima escala, de crianças de classes pobres nas escolas da Igreja, os aspectos religiosos se faziam presentes na educação das classes mais pobres através das festas religiosas, pregações, artes decorativas das Igrejas, cânticos e orações, trazendo a Sagrada Família e a vida dos santos como exemplos a serem seguidos, a conduta e o comportamento cristãos, os horrores do inferno para os pecadores. Dessa forma, segundo Cambi (1999, p. 167), elementos dessa espiritualidade [cristã e católica] penetravam também no mundo popular [além do clerical] [...] e educavam o povo”.

### **5.2.3 A educação integral na Idade Média e a educação estatal**

Em contraposição do que vimos no tópico anterior sobre a visão do Cristianismo acerca da criança como ser ingênuo e puro, exemplo a ser alcançado através da conversão e batismo, e das orientações quanto à educação das crianças nos mosteiros, as quais deveriam receber afeto e cuidados – embora também houvesse aí uma contradição ao também considerar a criança como inferior ao adulto e, por isso, devendo ser educada também pelo castigo físico –, Cambi (1999) destaca que, na prática e de modo geral, fora dos mosteiros e na vida em comunidade, a criança na Idade Média era percebida como um adulto em miniatura, não havendo cuidados

---

<sup>44</sup> É na Baixa Idade Média, com o surgimento e fortalecimento da burguesia e das corporações, que as relações de trabalho sofreram uma radical transformação, permitindo uma elevação cultural e social.

específicos e especiais destinados à mesma, controladas com autoridade e sem possuir centralidade na vida familiar.

As crianças na Idade Média têm um papel social mínimo, sendo muitas vezes consideradas no mesmo nível que os animais (sobretudo pela altíssima mortalidade infantil, que impedia um forte investimento afetivo desde o nascimento), mas não na sua especificidade psicológica e física, a tal ponto que são geralmente representadas como “pequenos adultos”, tanto na vestimenta quanto na participação na vida social. (CAMBI, 1999, 176)

O autor ainda destaca que, uma vez que a vida em comunidade também era fonte de educação, vários aspectos também eram apresentados às crianças sem censura como, por exemplo, a morte, as execuções. “E até mesmo os eventos dolorosos não excluíam a infância: morria-se em público, também na presença de menores.” (CAMBI, 1999, p. 177)

Este destaque é importante, pois, mostra-nos como a educação oferecida pela Igreja, por mais elementar que tenha sido, foi importante. Segundo Costa (2002), as escolas monacais recebiam todas as crianças que lhes eram destinadas e entregues por seus pais, indistintamente, e, além de vesti-las e alimentá-las, educava-as “num sistema integral de formação educacional” (p. 4).

Costa (2002) também nos traz uma visão contrária à já apresentada nas páginas anteriores no que diz respeito à educação de tradição germânica das crianças. Como posto anteriormente, as sociedades germânicas se opunham à educação que a Igreja dava às crianças por considerar que, em relação aos castigos físicos, promovia a covardia nas crianças e, por isso, preferiam uma educação militar. Já Costa (2002) nos sinaliza que as comunidades monásticas, principalmente as célticas, se opunham de forma radical à educação militar oferecida pelos povos germânicos, pois, esta, na concepção dos monges, promovia o endurecimento e brutalização do coração das crianças para a guerra e a violência, e ofereciam uma educação que abrisse o coração das crianças para o amor e a serenidade.

Assim, a ação da ordem clerical foi dupla: de um lado, os bispos lutaram contra a prática do infanticídio, de outro, os monges revalorizaram a criança, que passou por um processo de educação direcionada, de cunho integral e totalmente igualitária [...]. (COSTA, 2002, p. 6)

Podemos perceber de forma mais marcante esta preocupação com uma educação de cunho integral, salvaguardadas as características e necessidades da época, na educação carolíngia.

Ainda na Alta Idade Média, mesmo com as escolas monacais e catedrais, a maioria da população ainda vivia na ignorância. Da mesma forma, o clero também se encontrava num estado de baixa intelectualidade, alguns membros não sabendo ao menos ler e escrever. Este fato chamou a atenção de Carlos Magno, Imperador carolíngio, o qual promoveu uma verdadeira reforma educacional. Percebendo a baixa formação do clero, em sua maioria, e a pouca abrangência das escolas da Igreja, Carlos Magno promoveu, segundo Hilsdorf (2006), reformas nas escolas da Igreja de forma que se tornassem centros de formação de funcionários do Império. As reformas eram destinadas especialmente às escolas monacais e, com isso, “os mosteiros foram consolidados como os grandes centros de cultura da Alta Idade Média” (HILSDORF, 2006, p. 15).

Embora Hilsdorf (2006) afirme que o alvo principal das reformas de Carlos Magno foram as escolas monacais, a autora também destaca que as escolas catedrais e episcopais, conseqüentemente, também foram reformadas, seguindo as mudanças das escolas monacais. Porém, Durkheim (1995) nos traz que as escolas catedrais tiveram no Império Carolíngio seu primeiro suspiro, antes do renascimento das cidades no século XI como posto anteriormente, pois, estavam as catedrais em maior contato com a população e com o mundo exterior, secular e leigo, fato que favoreceu o seu desenvolvimento.

Em relação à baixa formação intelectual do clero, encontramos em Durkheim (1995) uma possível explicação para tal. Segundo o autor, por mais reais que fossem os avanços educacionais promovidos pelas escolas da Igreja, a instrução ainda era muito rudimentar e a dispersão dos monges e das forças intelectuais por toda a Europa não favorecia um desenvolvimento mais acentuado. Além, claro, como já posto anteriormente, a recusa dos textos clássicos, pagãos e hereges e a instrução básica em leitura e escrita apenas para oportunizar a leitura dos textos sagrados.

Para Carlos Magno, segundo Durkheim (1995), o clero deveria possuir superioridade intelectual para que obtivessem o respeito e prestígio das populações e, com isso, a autoridade sobre as pessoas, pois, considerava que apenas os sentimentos de piedade interiores aos padres não seria suficiente para que a fé e a

unidade da Igreja e do Império fossem mantidas; os fieis deveriam sentir tal superioridade em seus padres.

Dessa forma, a reforma empreendida por Carlos Magno ampliou os estudos nas escolas monacais, abrangendo o *trivium* e o *quadrivium*, além dos estudos teológicos (HILSDORF, 2006), e promoveu a abertura de novas escolas junto às igrejas e mosteiros, inclusive junto às paróquias mais modestas, as quais ofereciam um ensino mais elementar, quando comparado ao ensino das escolas monásticas e catedrais, devendo receber os filhos dos paroquianos para que fossem instruídos gratuitamente (DURKHEIM, 1995).

Além da ampliação dos estudos nas escolas monacais e da abertura de novas escolas junto aos mosteiros, catedrais e paróquias, houve a criação de uma terceira escola, porém, de caráter leigo, a escola palatina, ou palaciana, recebendo tal nome devido ao local de sua instalação: no palácio<sup>45</sup> (LUZURIAGA, 1990). Reservada à elite (CAMBI, 1999; DURKHEIM, 1995), tal escola recebia os filhos da nobreza, mas também recebia membros do clero: “[...] não estava mais reservada exclusivamente para os filhos dos grandes senhores; estava aberta a jovens clérigos que eram recrutados em todas as camadas da sociedade [...]” (DURKHEIM, 1995, p. 47).

Porém, como nos chama a atenção Durkheim (1995), não devemos perceber a criação da escola palaciana por Carlos Magno como surgida do nada, apenas de sua mente, pois havia o costume entre os merovíngios de levar para a corte os filhos dos senhores destinados a assumir cargos no Império de forma que fossem educados para tal.

É preciso destacar que a escola palaciana não foi criada apenas para a educação da elite e do clero, mas também, e talvez principalmente, para favorecer a reunião e organização de forças intelectuais dispersas pela Europa, como posto anteriormente, de forma que se estimulasse o fortalecimento de uma cultura intelectual.

Produto de um movimento de concentração destinado a reunir numa mesma mão e sob uma mesma lei todo o mundo cristão, o novo Estado [Império Carolíngio] havia naturalmente de tender a concentrar todas as forças intelectuais que continha, de maneira a formar um

---

<sup>45</sup> Durkheim (1995) também destaca o caráter nômade da escola palaciana, pois, para o autor, a escola palaciana acompanhava a nobreza onde quer que fosse e o imperador em suas viagens.

centro de cultura intelectual capaz de brilhar sobre todo o império. Esse centro foi a Escola Palatina. (DURKHEIM, 1995, p. 46)

As reformas educacionais empreendidas por Carlos Magno, dessa forma, deram uma nova configuração ao ensino que até então era dado, este assumindo um caráter mais enciclopédico de forma que ao invés de transmitir determinados conhecimentos promovesse a apropriação da ciência humana em sua totalidade. Essa compreensão de ensino amplo decorre da visão cristã de formação da mente em sua totalidade, não devendo apenas a educação estar responsável apenas por algumas habilidades especiais.

[...] para o cristianismo, a educação tem como objeto não o desenvolvimento de tais ou tais habilidades especiais, mas sim a formação da mente em sua totalidade. Ora, a ciência não é demais para formar toda a mente. Um ensino incompleto só pode formar uma mente incompleta, não pode atingir o pensamento em sua raiz. A ação educadora só chega a essa profundidade desde que não seja meramente local, que não almeje tais e tais pontos específicos, mas sim que envolva a inteligência em sua totalidade, sem deixar nada escapar. Numa palavra, o ensino, de acordo com o cristianismo, deve ser educativo; ora, só pode ser educativo se for enciclopédico. (DURKHEIM, 1995, p. 51)

Porém, mesmo com o ensino sendo percebido em sua amplitude, tanto em relação aos conhecimentos como em relação ao potencial de formação humana, ainda houve uma certa hierarquização do conhecimento. Como posto anteriormente, as escolas paroquiais, abertas ao povo, eram responsáveis por um ensino mais elementar, ao passo que as escolas monacais e catedrais e a escola palaciana ministravam o *trivium* e o *quadrivium*, estes também hierarquizados. Segundo Durkheim (1995), o *quadrivium* era considerado um ensino não obrigatório, reservado para grupos de especialistas, a elite intelectual, pois, devido a sua complexidade, “não eram feitos [os conhecimentos reunidos sob o *quadrivium*], obviamente, para serem feitos à plena luz da escola, para formar a matéria do ensino comum, e não podiam dirigir-se senão a um pequeno número de iniciados” (p. 53). Com isso, era o *trivium*, de modo geral, o responsável pela formação da mente em seus aspectos mais gerais, levando o homem a “pensar sobre si, a entender-se, a tomar consciência de si. [...] Durante séculos, pareceu evidente que somente os estudos relativos ao homem podiam realmente servir para formar o homem.” (DURKHEIM, 1995, p. 54).

Outra característica nos chama a atenção na reforma educacional carolíngia é o fato de a educação ser percebida também pelo Estado, não apenas como

responsabilidade única da Igreja, pois, como sinaliza Cambi (1999), Carlos Magno tinha como ideal político fundar uma sociedade cristã, unificando Igreja e Estado. Segundo Durkheim (1995, p. 49),

[...] para Carlos Magno, os interesses da fé e os interesses do Estado confundiam-se; não obstante isso, os interesses tornaram-se o fim ao qual todo o resto havia de subordinar-se. Não se contenta mais em ensinar o que era indispensável à prática da religião; preocupa-se com o que podia servir o império.

Dessa forma, é iniciada uma educação secular e estatal que também se preocupou com a elevação educacional do povo, mas que, infelizmente, não teve continuidade, como nos sinaliza Luzuriaga (1990), mas que “firmou precedente valioso no processo posterior da educação pública” (p. 82).

Além de percebermos uma espécie de educação integral nas escolas da Idade Média, mesmo que não abarcassem todos os aspectos da formação humana, em comparação com a Antiguidade (físico e político, por exemplo) e com a atualidade (cognitivo, físico, emocional, social, dentre outros), focando em maior parte à formação religiosa e para a religião e em alguns momentos à formação da mente humana em sua totalidade, indo além dos aspectos religiosos, compreendemos que na Idade Média, com as escolas da Igreja, houve o que podemos considerar como uma primeira educação em tempo integral. Segundo Durkheim (1995, p. 183),

[...] a escola cristã, desde que apareceu, tem a pretensão de dar à criança a totalidade da instrução que convém para a sua idade; envolve-a por completo. Encontra nela tudo o que necessita. [...] ali come, ali dorme, ali se dedica aos seus deveres religiosos [...] é a primeira forma de internato.

Além disso, é a escola cristã que cria o modelo de escola que chegou para nós, uma escola na qual todos os conhecimentos são abordados, diferentemente da Idade Antiga, na qual havia diversas escolas, cada uma com seu conhecimento específico, mas que, entretanto, não se comunicavam; os diversos conhecimentos se coadunavam no aluno, não havia um ensino único, com direcionamento único.

Na Antiguidade, tanto grega como latina, o aluno recebia a sua instrução de professores diferentes uns dos outros e sem nenhuma ligação entre eles. Cada um dos seus professores ensinava em sua casa, à sua maneira, e se estes ensinamentos diversos se reuniam na mente do aluno que os recebia, isso dava-se independentemente uns dos outros e ignorando-se reciprocamente. Nenhum impulso, nenhuma orientação comum. (DURKHEIM, 1995, p. 183)

Na escola cristã, por sua vez, “todos os ensinamentos estavam ali agrupados, se davam num mesmo lugar, e em consequência, estavam submetidos a uma mesma influência, a uma mesma direção moral” (DURKHEIM, 1995, p. 182).

Como posto anteriormente, o Cristianismo operou uma verdadeira revolução, direcionando à *paideia* clássica um novo olhar, mediado pela fé cristã, e, ao ressignificá-la, dando origem à *paideia* cristã. Esta *paideia* cristã, na medida em que recusava a cultura clássica, por considerá-la corruptora da fé, beneficiava-se dela, considerando e interpretando determinados aspectos sob o manto cristão e com o intuito de corroborar as ideias cristãs.

Na *paideia* cristã, a família e a criança são também ressignificadas, quando comparadas à Antiguidade clássica. A família passa a ser considerada a primeira unidade da fé, devendo ser estabelecida sob laços de amor. A criança, por sua vez, torna-se exemplo de pureza e inocência. Entretanto, é preciso destacar que na prática as relações familiares continuaram a ser baseadas na autoridade do pai e as crianças continuaram sendo percebidas como pequenos adultos.

Embora na *paideia* cristã houvesse a reflexão da igualdade de todos diante de Deus, esta igualdade não se estendeu à vida cotidiana; as relações hierárquicas foram mantidas sob o argumento de que tal ordem foi definida por Deus e, portanto, não deveriam ser alteradas, resultando, de modo geral, em dois modelos de educação, um voltado para as classes nobres e para o clero, com as escolas da Igreja e a cavalaria, outra voltada para as classes trabalhadoras, com a aprendizagem de um ofício.

Em relação à educação integral cristã e medieval sob alguns aspectos específicos: a formação do homem de fé a partir de uma formação moral, a qual era subsidiada por valores cristãos, e de uma formação intelectual, esta orientada pelo estudo dos textos sagrados e religiosos. É importante destacar que esta educação, apesar de ser predominantemente direcionada à formação do corpo eclesiástico e clerical, recebendo em maior número os filhos da nobreza, também recebia os filhos dos pobres, embora em menor proporção e, de forma geral, com um caráter assistencialista.

## 6 RENASCIMENTO: A RETOMADA DA PAIDEIA CLÁSSICA

O Renascimento marca o período de transição entre a Idade Média e Idade Moderna e, por isso, representa também uma mudança significativa na forma de pensar a educação. Marcado pela retomada da *paideia* clássica (CAMBI, 1999) como ideal de formação humana, o Renascimento é marcado também por uma ruptura com o pensamento medieval, principalmente nos aspectos educacionais, deixando de entender a educação como um meio para a formação do homem de fé para entendê-la como um meio para o desenvolvimento do homem em suas potencialidades, digamos, humanas, próprias do homem enquanto ser terreno, secular. Porém, mesmo significando um período de ruptura com os ideais religiosos, Aranha (2006) destaca que o Renascimento, ou Renascença, não se configurou como irreligioso<sup>46</sup>, abarcando também os movimentos religiosos da Reforma<sup>47</sup> e da Contrarreforma, os quais desenvolveram um *humanismo cristão* (LARROYO, 1974), mesmo havendo “um esforço para superar o teocentrismo, ao se enfatizarem os valores antropocêntricos, propriamente humanos, mais terrenos” (ARANHA, 1996, p. 123).

Segundo Larroyo (1974), o Renascimento significou muito mais do que um retorno à Antiguidade, desenvolvendo uma nova concepção de mundo, da vida e da existência humana. Em relação à educação, o autor destaca que o Renascimento promoveu uma retomada à ideia de *humanitas*, porém, contando com uma progressiva consciência histórica da mesma, a qual permitiu compreender que o novo ideal de educação não se resumia a uma imitação do homem clássico, mas possuía perspectivas inesgotáveis sob quatro grandes tendências:

tornar a educação mais real e prática, em vez de abstrata e retórica; incluir nela a cultura do corpo, pouco atendida na Idade Média; levar o ensino a todas as classes sociais e substituir os processos mecânicos por métodos agradáveis e atraentes (LARROYO, 1974, p. 340).

A importância de destacarmos aqui o Renascimento se dá por dois motivos básicos. O primeiro diz respeito às experiências e defesas de uma educação integral

---

<sup>46</sup> Visão do Renascimento, segundo Cambi (1999), empreendida por Jacob Burckhardt, no século XIX, compreendendo o mesmo como vitória da irreligiosidade sobre a religiosidade cristã medieval.

<sup>47</sup> Segundo Cambi (1999), nos anos de 1950 foi desenvolvida, por H. C. Haydn, o conceito de “Contra-Renascimento”, o qual defende que “alguns aspectos do pensamento político e religioso da Reforma rompe o significado unitário da nova civilização, aproximando o movimento humanístico mais das instâncias racionalistas da Escolástica do que do pensamento moderno.” (p. 222).



que resgatou os ideais clássicos de formação do homem e, ao mesmo tempo, acarretou uma superação das estruturas e formas de se educar até então experienciadas. O segundo motivo diz respeito às mudanças desencadeadas na sociedade europeia, as quais a caracterizaram até a Revolução Francesa, ou seja, estabeleceram uma nova forma de ver o homem e sua formação e uma nova organização social que só foram alteradas, significativamente, com a Revolução Francesa.

Segundo Cambi (1999), a Idade Média, uma sociedade pouco dinâmica – econômica, social e culturalmente – e autoritária, entra em crise no final do século XV a partir do momento que a Europa inicia seu processo de laicização econômica, política e ideológica, nascendo assim a Modernidade<sup>48</sup>. Dessa forma, sendo o Renascimento uma ruptura com a Idade Média e a entrada na Modernidade, é nesta última que os ideais renascentistas ganham força. Segundo Cambi (1999), a Modernidade representa um momento histórico de ruptura com a Idade Média, desenvolvendo características profundamente diferentes e, dessa forma, explicitando o seu caráter revolucionário tanto geograficamente, com a exploração do oceano Atlântico e colonização de novas terras, como economicamente, com o fim do sistema feudal e surgimento do capitalismo, politicamente, com o nascimento dos Estados modernos, socialmente, com a formação e afirmação da burguesia enquanto nova classe social, ideológico-culturalmente, com a laicização e racionalização, e educacionalmente, como veremos a seguir.

Durkheim (1995), por sua vez, destaca as transformações de ordem econômica como as mais importantes dentre as grandes transformações na organização das sociedades europeias, sendo as transformações econômicas determinantes das demais. Segundo o autor, a multiplicação das cidades e de seus habitantes, a chegada à América e descoberta de caminho marítimo para as Índias, ao mesmo tempo em que são produtos das transformações econômicas, promovem novas transformações econômicas e sociais, como o enriquecimento da burguesia, a qual passa a reclamar o mesmo luxo, elegância e vida fácil da nobreza.

Porém, é preciso destacar que Durkheim (1995) também destaca o nascimento das nacionalidades europeias como uma das transformações de maior importância.

---

<sup>48</sup> O autor aborda a Modernidade como um período ainda inconcluso, abarcando a Idade Moderna e a Idade Contemporânea.

Segundo Durkheim (1995, p. 164), enquanto na Idade Média havia “apenas uma Europa, um mundo cristão, uno e homogêneo”, na modernidade passam a existir “grandes individualidades coletivas, que possuem sua fisionomia intelectual e moral”. Com isso, se perde “a velha unidade cristã” (DURKHEIM, 1995, p. 164) e embora os dogmas fundamentais continuassem sendo professorados, cada grande individualidade coletiva, que se tornaram os Estados modernos, “tinha sua maneira particular de pensar e sentir” (DURKHEIM, 1995, p. 164) e se tornou uma necessidade o afastamento das crenças inculcadas para que as grandes personalidades morais que nasciam pudessem desenvolver sua natureza individual, seu pensamento a sua maneira e sua crença a seu modo.

Em relação à revolução educacional, Cambi (1999) afirma que a formação do homem passa a ser orientada por novos valores e modelos, laicos e racionais, com diferenças marcantes em relação à educação medieval cristã, influenciados pelos ideais “da Antiguidade e da sua *paideia*, vista como uma livre formação humana em contato com a cultura e com a vida social” (CAMBI, 1999, p. 198). Já Durkheim (1995) destaca que a mudança na concepção pedagógica se deu devido à presença tão intensa e marcante da fé cristã na educação: à medida que a fé cristã ia sendo modificada, o sistema de ensino também se. E, além da Reforma Protestante, o autor destaca as questões econômicas como determinantes.

É evidente, com efeito, que o ideal ascético da Idade Média não podia convir para povos nos quais se despertara o gosto pelo luxo, pela vida fácil. E como esse ideal era o do cristianismo, o próprio cristianismo era afetado, pois não era possível que o afastamento da antiga maneira de entender a vida não se estendesse a todo o sistema de ideias que servia de base para essa concepção. [...] Sociedades que aprenderam a apreciar a alegria de viver não podiam mais se acomodar com uma doutrina que fazia do sacrifício, da provação, da abstinência, enfim, do sofrimento, a coisa mais desejável por excelência. (DURKHEIM, 1995, p. 164-165)

Dessa forma, segundo Cambi (1999), tanto os fins da educação mudam, buscando-se a formação de um indivíduo socialmente ativo e livre, como os meios também, surgindo novas instituições sociais de ação educativa para além da família, da Igreja e da oficina, e ocupando a escola um lugar cada vez mais central no desenvolvimento da sociedade moderna. É preciso destacar que, para Cambi (1999), a educação moderna, em todas as suas instituições<sup>49</sup>, ao mesmo tempo em que se

---

<sup>49</sup> Hospitais, prisões, manicômios e escolas.

preocupa em formar o homem-cidadão e homem profissional-produtor, necessários à nova sociedade, também agia como forma de controle e conformação social.

## 6.1 O HUMANISMO: MOVIMENTO RENASCENTISTA DE RETOMADA DA *PAIDEIA* CLÁSSICA

O Humanismo Renascentista<sup>50</sup>, o qual será abordado aqui apenas como Humanismo, enquanto movimento nascido dentro do Renascimento, um período de intensa valorização das referências culturais da Antiguidade Clássica, trouxe consigo tais referências na filosofia, literatura e educação de forma que é considerado como o principal movimento renascentista. Mesmo significando uma retomada dos ideais clássicos de cultura e formação, o Humanismo não pode ser considerado como uma imitação literal da Antiguidade, uma vez que, segundo Larroyo (1974), aconteceu sob o cristianismo, o qual possuía valores e explicação acerca do surgimento do universo e do homem muito diferentes do antigo paganismo. Mesmo representando uma ruptura com os ideais puramente religiosos, o Humanismo não se configurou como um movimento irreligioso, como posto anteriormente em relação ao Renascimento, buscando e evidenciando outros caminhos e possibilidades que não negavam o credo, mas que, entretanto, não tinha o cristianismo como única verdade, dando maior flexibilidade à religião e, ao mesmo tempo, reduzindo seu prestígio.

Cambi (1999) destaca que o retorno do Humanismo à Antiguidade clássica a partir dos textos produzidos neste período fez com que o Humanismo fosse encarado como um movimento essencialmente filológico-literário, não dando conta dos aspectos artísticos, em sua totalidade, e filosóficos. Porém, o autor destaca que esta é uma compreensão equivocada, pois, o Humanismo permitiu não apenas a redescoberta dos autores clássicos no que diz respeito aos seus textos originais, não mais editados e interpretados pelos estudiosos da Igreja, mas também permitiu que correntes filosóficas fossem reavaliadas. Com isso,

---

<sup>50</sup> O Humanismo se configura como um movimento subsidiado por uma filosofia alicerçada no antropocentrismo, ou seja, coloca o homem como o centro das reflexões e análises. Porém, não se trata de um movimento único. Ao longo da história surgiram vários humanismos, como o renascentista, o cristão, o positivista, o logosófico, o marxista e o universalista. Salvaguardadas as diferenças entre os mesmos, todos têm como ponto em comum a centralidade do homem.

os humanistas, malgrado o predomínio de literatos, filólogos e gramáticos, e mesmo não elaborando perspectivas filosóficas sistemáticas, conseguem todavia fazer emergir o proprium da cultura antiga, evidenciando um alto senso da perspectiva histórica e enfrentando os novos problemas da sua época com soluções inspiradas em modelos e valores deduzidos da cultura antiga. (CAMBI, 1999, p. 226)

Segundo Cambi (1999), a retomada do pensamento, das obras e das línguas clássicas foi marcada por uma nova forma de aproximação da cultura antiga, apoiada tanto na filologia e na restauração dos textos como na dialética e no diálogo direto com os autores de forma que pudessem encontrar modelos políticos, literários e filosóficos que permitissem a adoção e adequação dos mesmos às questões do tempo dos humanistas. Segundo o autor, “foi sempre uma leitura [...] ligada a um forte desejo de diálogo e de reativação de modelos ainda carregados de sugestão e de atualidade” (CAMBI, 1999, p. 240).

Com o Humanismo surge também um novo modelo de ser humano ideal, fortemente inspirado pelos elementos greco-romanos. Segundo Cambi (1999), esse novo homem tem a necessidade de viver a cidade de forma intensa junto aos seus semelhantes, necessidade esta advinda das modificações sociais, políticas e econômicas, como posto anteriormente, e por isso se engaja na vida política, comercial e artística “exprimindo uma visão harmônica e equilibrada dos aspectos multiformes dentro dos quais se desenvolve a atividade humana” (CAMBI, 1999, p. 224). Além disso, o homem passa a ser percebido enquanto ser dotado de potencial intelectual infinito, necessitando de uma educação que desenvolvesse suas capacidades de forma ilimitada.

A esse novo ser humano deveria ser despendida uma educação que estimulasse a formação do corpo, do espírito, da filosofia, da ciência<sup>51</sup> e da arte e que favorecesse o desenvolvimento da personalidade humana de forma que, segundo Larroyo (1974, p. 349), fosse alcançada “a perfeição da forma nas produções clássicas”, tal perfeição mediada pelo aprendizado das línguas e da literatura clássicas. Em concordância, Cambi (1999) destaca que a educação idealizada pelos humanistas se baseava essencialmente na leitura dos textos clássicos, gregos e latinos, estes acessados diretamente, não mais mediados pelos comentadores cristãos, como na Idade Média, de forma que fossem percebidos e redescobertos os valores produzidos na

---

<sup>51</sup> Ciência contemplativa medieval.

Antiguidade que davam conta de uma humanidade desejada pelos humanistas. Além disso, o autor também destaca que a consulta direta aos clássicos permitiu a superação da cultura medieval no que diz respeito à utilização dos clássicos apenas com fins gramaticais e estilistas. O contraste com a cultura medieval também é destacada por Larroyo (1974) ao afirmar que a educação humanista era oposta à educação claustral medieval e fortemente inspirada pela cultura greco-romana tanto na valorização das línguas clássicas como na consideração do homem clássico como um ideal de vida, o qual deveria ser renovado.

A formação do novo homem deveria, dessa forma, valorizar a razão individual e as evidências empíricas acerca dos fenômenos, em contraposição à escolástica medieval, a qual compreendia a consulta aos autores do passado, estes considerados como autoridades, e debates acerca de suas diferenças. Porém, é preciso destacar que o Humanismo não descartou as fontes religiosas, mas reexaminou as mesmas com um novo olhar, não mais subsidiado exclusivamente pela religiosidade cristã católica.

Assim como o Humanismo não se configurou como irreligioso, o homem ideal humanista também não era irreligioso. Segundo Cambi (1999), esse homem ideal não excluiu Deus de suas reflexões e de sua vida, mas rompe com a rigorosa disciplina e com a renúncia dos prazeres – ambos propostos e em certa medida impostos pela Igreja como forma de alcançar a iluminação espiritual e o modelo ideal de homem medieval, o homem de fé, perfeito moral e religiosamente de acordo com as leis sagradas - para expandir sua própria humanidade em um mundo real. Para tanto, foi necessária uma educação que permitisse ao homem uma atuação em diversos espaços e aspectos na sociedade em que vivia.

Para a realização desse objetivo [a formação do homem ideal ativo em sua sociedade] revela-se necessária uma formação não unilateral, ou seja, não limitada apenas à atividade teórica ou prática, mas poliédrica e polivalente, capaz de garantir ao sujeito o exercício de funções diversas na sociedade. (CAMBI, 1999, p. 225)

Nenhuma virtualidade humana pode permanecer na sombra, mas todas devem encontrar um harmônico e equilibrado desenvolvimento. (CAMBI, 1999, p. 226)

Porém, mesmo idealizando um homem completo capaz de atuar de forma dinâmica e diversa em sua sociedade, o modelo educacional adotado foi o orador de

inspiração quintiliânea<sup>52</sup>, o qual, segundo Cambi (1999), deveria ser possuidor de experiências humanas múltiplas e harmônicas e ser profundo conhecedor das línguas e culturas clássicas de forma que os valores clássicos fossem assimilados através da palavra, lendo e compreendendo os textos originais<sup>53</sup> em grego e latim e explanando as ideias e os ideais da Antiguidade, daí a força da oratória nesta nova educação humanista.

Entretanto, a nova educação humanista não se reduzia apenas à formação do orador. Segundo Borges (2006), a educação idealizada pelos humanistas almejava o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade humana, dando as devidas atenções à mente, à alma e ao corpo através de uma formação intelectual, moral e física. Segundo o autor, a educação humanista se iniciou com o intenso estudo das línguas clássicas, da gramática e da retórica e, posteriormente, foi acrescido o estudo da astronomia e das ciências da natureza. O autor destaca que a educação física era extremamente valorizada pelos humanistas, porém, não se tratava de uma educação física nos moldes atuais, mas de atividades que fortalecessem o corpo e desenvolvessem a destreza corporal. Dentre as atividades físicas desenvolvidas estavam a corrida, a natação, a equitação, os jogos com bola e o manejo de armas, além de exercícios corporais, jogos diversos e passeios, em suma, tratava-se de uma educação física que desenvolvesse e fortalecesse as capacidades corporais (BORGES, 2006).

Assim como muda a concepção de homem ideal e a educação e formação desse homem, muda também a concepção de infância e juventude, a qual, segundo Cambi (1999), valoriza a autonomia da criança e do jovem e as suas especificidades em relação ao adulto de forma que a criança e o jovem são colocados como centrais na nova cultura. Tal mudança em relação à concepção de infância e juventude não permanece apenas no ensino, mas também alcança a família.

Como bem salientou [...] Philippe Ariès, é neste período que pela primeira vez na cultura europeia nasce e se desenvolve um “sentimento de infância”, que encontra expressão na atenção dedicada ao mundo infantil, no desejo de “brincar com as crianças”, de “jogar com elas”, de conhecê-las e preservar sua original pureza e imaculada inocência. (CAMBI, 1999, p. 226-227)

---

<sup>52</sup> Segundo Larroyo (1974), Quintiliano recupera seu prestígio com o Humanismo e, com isso, seu ideal de cultura amparado pela eloquência clássica, virtude e verdade.

<sup>53</sup> Na Idade Média também se lia os textos em grego e latim, entretanto, esta leitura era feita essencialmente pelo clero, não tendo acesso a tais textos o público laico.

Segundo Cambi (1999), embora o sentimento de infância se desenvolva bem lentamente na consciência europeia<sup>54</sup>, é com o humanismo que este sentimento nasce e, dentre outros aspectos, surge a exigência de “organizar o trabalho doméstico por classes de idade, de modo a evitar uma promiscuidade moralmente danosa e criar assim condições mais idôneas para a aprendizagem e o ensino” (CAMBI, 1999, p. 227).

É importante destacar que a educação humanista, embora marcada por avanços significativos e decisivos em relação aos modelos prévios, possuiu seus pontos de fragilidade. O primeiro ponto que gostaríamos de aqui destacar diz respeito à sua característica aristocrática.

Segundo Borges (2006), a própria organização, conhecimentos, atividades e objetivos da educação evidenciavam uma prática voltada para os ricos, ou seja, devido às inúmeras questões sociais e econômicas, os pobres não tinham acesso a esta educação e “somente as instituições religiosas dispensavam alguma atenção para os pobres” (BORGES, 2006, p. 41). O caráter aristocrático da educação humanista também foi destacado por Larroyo (1974), ao colocar os humanistas como educadores da elite, e por Cambi (1999), ao afirmar que o humanismo se configurou como um movimento integrado a apenas uma parte da sociedade, os nobres, e não ao conjunto da mesma. “E é justamente esta perspectiva limitada – a referência ao homem nobre –, este fechamento aristocrático diante da camada culta, que, com o passar do tempo, produz uma esterilização da cultura humanista.” (CAMBI, 1999, p. 227)

Esta esterilização a qual Cambi (1999) se refere diz respeito a dois outros pontos de fragilidade da educação humanista: o não interesse do humanismo em relação às questões ligadas à formação técnica do especialista; e à regressão do ensino,

---

<sup>54</sup> Como posto anteriormente, o Cristianismo foi responsável por uma ressignificação da criança; se nas sociedades clássicas a criança era percebida muito mais como uma propriedade do pai, devendo ser submissa em todos os aspectos, inclusive em seu aceitamento como membro da família e se entre os povos germânicos, embora as crianças recebessem uma maior atenção, ainda não eram percebidas como tal, o cristianismo traz uma nova visão da criança enquanto ser puro e inocente, a qual deve ter seu espírito imitado por aqueles que almejassem o “Reino dos Céus”. Porém, prevaleceu na Idade Média, na prática, a visão da criança como um adulto em miniatura, não recebendo atenção tanto nos aspectos educacionais como nas relações familiares.

aproximando-se muito mais das características medievais do que às necessidades que surgiam.

Em relação à formação técnica do especialista, Cambi (1999) destaca que o Humanismo não consegue se desvincular da desconfiança e do desprezo pelas consideradas artes reais e, mesmo diante da crescente exigência de especialização necessária para o desenvolvimento das atividades produtivas, a educação humanista não consegue fazer a síntese entre a formação completa do homem e a formação do profissional especialista. “A educação por ela [a cultura humanista] proposta não deixa espaço para o aspecto técnico-profissional, correndo o risco de desembocar numa cultura superficial e nocional que é exatamente o contrário daquilo que querem os humanistas.” (CAMBI, 1999, p. 227-228)

Em relação à regressão do ensino, Cambi (1999, p. 226) destaca que “com o tempo, esse ideal de formação [do homem completo, desenvolvidas todas as suas capacidades] foi sendo gradativamente substituído por um aprendizado meramente retórico-gramatical e mnemônico-formalístico”.

Porém, o autor afirma que tais fragilidades não diminuem a renovação pedagógica promovida pelo Humanismo, alicerçada em questões antropocêntricas e colocando em circulação novas exigências didáticas.

Deve ser concedido a ele [humanismo] o mérito de atribuir grande importância no plano didático aos jogos e à educação física, no âmbito de uma revalorização, depois da decidida negação medieval do mundo físico e natural, e mais ainda de descobrir a infância, o valor da vida infantil, da sua especificidade e de assegurar-lhe um lugar não-secundário no quadro do mais amplo contexto social. (CAMBI, 1999, p. 226)

O Humanismo torna-se, assim, um elemento fundamental do Renascimento, dando-lhe a marca de valorização do ser humano enquanto tal. Com o Humanismo, o homem passa a ser reconhecido em sua totalidade, em seu potencial transformador do mundo e em sua historicidade, a qual diz respeito à compreensão do homem enquanto ser histórico, ciente de seus vínculos com o passado, mas diferenciado deste.



## 6.2 O HUMANISMO ITALIANO, SEUS HUMANISTAS E EXPERIÊNCIA MAIS SIGNIFICATIVA

Nascido na Itália, considerada o berço do Humanismo (LARROYO, 1974), o Humanismo encontra neste território o ambiente perfeito para seu surgimento devido à herança cultural clássica nunca perdida totalmente e à emigração dos gregos de Constantinopla, expulsos pelos turcos em 1453, fato que contribuiu para a propagação e circulação das novas ideias e renascimento da cultura clássica (LARROYO, 1974).

Pode-se considerar que as principais, e originais, características do Humanismo dizem respeito ao Humanismo italiano. Posteriormente, ao propagar-se pelo continente europeu, o Humanismo mantém uma significativa unidade, salvaguardadas as características específicas a cada território no qual se desenvolveu.

O humanismo europeu retoma e desenvolve grande parte dos temas pedagógicos do movimento italiano inspirados pelos *studia humanitatis* e concretizados numa série de experiências escolares de relevo internacional. Os temas de fundo permanecem os mesmos e se impõem nos vários países europeus [...]. (CAMBI, 1999, p. 233)

Dessa forma, as características gerais do Humanismo abordadas no tópico anterior dizem respeito em grande medida ao movimento italiano. Aqui abordaremos, especificamente, algumas personalidades humanistas consideradas as mais significativas, principalmente devido a algumas ideias defendidas que nos fazem pensar na educação integral atualmente e na importância de seu acesso por todos os sujeitos.

O primeiro pensador humanista italiano que aqui abordamos é Leonardo Bruni di Arezzo (1370-1444). Podemos ver em Bruni a defesa de uma formação ideal que traz a literatura e a oratória como bases. Segundo Cambi (1999), Bruni defendia que a verdadeira cultura só seria alcançada mediante uma alta perícia literária aliada a um grande conhecimento das coisas, sendo literatura e conhecimento dois aspectos que se ajudavam e se serviam mutuamente, pois, não adiantaria conhecer sem conseguir expor e escrever sobre. Considerado um dos primeiros historiadores da modernidade, Bruni dava centralidade aos estudos históricos, assim como à religião, à vida moral, à oratória e à poesia. Entretanto, Cambi (1999) ressalta que a finalidade dos estudos propostos por Bruni era uma formação ético-religiosa, baseada em duro estudo das obras clássicas e bom conhecimento das sagradas escrituras.

Pier Paolo Vergerio (1370-1444) foi um humanista que defendia a educação como uma arma importante para uma vida criativa e sem ócio e pensou um modelo de educação que fosse necessário a todos indistintamente, não apenas para os sujeitos que possuíssem costumes nobres, mas também para aqueles considerados medíocres, os quais deveriam receber a atenção necessária para seu desenvolvimento: quanto menor a capacidade do sujeito, mais deveriam ser ajudados (CAMBI, 1999). Para Vergerio, antes de se dedicar inteiramente à disciplina de maior aptidão, os alunos deveriam ter acesso a todas as disciplinas disponíveis. Segundo Cambi (1999), Vergério dava enorme importância aos estudos históricos, assim como Bruni, porém, contrastando com o mesmo, também atribuía centralidade à filosofia, defendendo que na história encontrar-se-ia os exemplos que deveriam ser seguidos e na filosofia aprender-se-ia o discernimento necessário para subsidiar as ações. Vergerio também defendia uma educação física, a qual deveria ser aliada à educação intelectual de forma que o corpo fosse fortalecido e obedecesse com facilidade aos comandos claros e racionais da mente. Porém, Cambi (1999) também destaca que Vergerio possuía um forte caráter aristocrático, pois, condenava as artes manuais e mercantis, as quais tinham como objetivo apenas o lucro e os prazeres, e valorizava as artes liberais, as quais almejavam a virtude e a glória e eram desinteressadas e livres.

Matteo Palmieri de Florença (1406-1475), para Cambi (1999), foi um humanista que representou de forma equilibrada a defesa por uma virtude tanto ativa como contemplativa, abordando temas pedagógicos voltados para a formação do cidadão. Palmieri defendia uma educação que se iniciasse o mais cedo possível e que fosse agradável ao aluno, levando em consideração a criatividade, a disposição e as características específicas do mesmo, além de colocar a filosofia como a maior de todas as disciplinas, a qual permitia tanto a investigação dos segredos da natureza como o alcance da virtude pelos homens. É importante destacar que, segundo Cambi (1999), Palmieri condenava os castigos físicos, pois, considerava que os mesmos não educavam os alunos, apenas causavam uma dor passageira que depois seriam esquecidas; como forma de punição, defendia as repreensões e proibições de coisas que promovessem o deleite das crianças, as quais seriam mais sentidas e consideradas.

Leon Battista Alberti (1404-1472), por sua vez, foi responsável por uma compreensão do Humanismo mais próximo das necessidades de seu tempo e menos ligado ao espírito clássico, promovendo um

conceito de cultura e de formação humana menos abstrata e mais concreto que o conceito tradicional. O homem a ser educado que Alberti tem em mira não é o senhor fidalgo, mas o burguês da nova civilização que na atividade e no trabalho encontra os motivos da própria afirmação: um homem ativo [...]. (CAMBI, 1999, p. 232)

Além disso, Alberti dava enorme atenção à infância ao censurar os castigos físicos, os quais, para ele, representavam muito mais os desgostos e ressentimentos descarregados nas crianças por quem as castigavam do que uma medida educativa, e valorizava a educação física como forma de fortificar o corpo e, conseqüentemente, alegrar o espírito.

Até então trouxemos humanistas que pensaram a educação de forma a criar modelos pedagógicos (CAMBI, 1999). Traremos agora a experiência educacional mais importante do Humanismo e seu idealizador, Vittorino de Feltre, considerado o “professor mais célebre de seu tempo” (CAMBI, 1999, p. 237) e “um dos mais importantes, senão o maior, do movimento humanista renascentista da Itália e do mundo” (BORGES, 2006, p. 4191).

Nascido em Feltre, daí uma das formas pelas quais é conhecido, Vittorino dos Ramboldi (ou Rambaldoni) após a realização de seus estudos, tendo contato com a cultura humanística, abre em Pádua, em 1415, uma escola em regime de internato, a qual é dirigida pessoalmente por ele, acolhendo também alunos “pobres mas dotados de talento” (CAMBI, 1999, p. 237). Em 1423 é chamado pela Família dos Gonzaga para ser preceptor dos filhos dos nobres em Mântua, onde também abre uma escola, chamada de Casa Giocosa, ensinando na mesma até a sua morte.

Segundo Borges (2006), Vittorino de Feltre foi o único professor leigo de grande reputação que manifestou interesse pela educação dos alunos pobres, interesse esse expresso no acolhimento dos mesmos em sua escola e tendo enorme influência de sua condição cristã. “A experiência de Vitorino da Feltre, embora realizada com jovens de maioria nobre não excluía a participação de alguns advindos de classes pobres, sendo que estes eram mantidos por aqueles.” (BORGES, 2006, p. 4191)

Seguindo os ideais humanistas, Vittorino de Feltre desenvolveu e pôs em prática um modelo de educação integral direcionado para a formação moral, de inspiração

cristã<sup>55</sup>, e intelectual, abordando os conhecimentos através de jogos que tornassem a aprendizagem mais agradável, e corporal, através de atividades físicas que fortalecessem e educassem o corpo, recebendo em sua escola tanto homens como mulheres.

O ideal pedagógico de Vittorino se resume na convergência da formação humanística com o ensinamento ético-religioso do cristianismo, e se exprime na formação de um homem completamente desenvolvido através do cuidado do corpo (ginástica), das artes (dança, música e canto), das práticas religiosas e da exaltação do amor de Deus e do próximo, também por meio do exemplo. (CAMBI, 1999, p. 237-238)

Segundo Borges (2006), a alegria se consolidou como uma categoria importante no desenvolvimento das atividades pedagógicas na Casa Giocosa, considerada como estratégia e recurso do processo de ensino-aprendizagem. Em sintonia, Cambi (1999) destaca a preocupação de Vittorino de Feltre pelo desenvolvimento do ensino de forma delicada e gentil “de modo a respeitar o caráter lúdico da infância e despertar o interesse das crianças” (CAMBI, 1999, p. 238). Esta preocupação com a aprendizagem da criança se deu devido à importância, por parte de Vittorino de Feltre, da individualidade da mesma e, por isso, deveria levar em consideração as características próprias dos alunos e seus interesses.

Além disso, segundo Cambi (1999), havia a preocupação com a recreação e distração das crianças, consideradas necessárias para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico por trazer leveza à rotina escolar e permitir aos alunos manifestarem sua individualidade. Esta manifestação também deveria ser favorecida pela prática de esportes, os quais permitiam “à criança exprimir sua personalidade espontânea e ao docente compreender as inclinações de cada aluno e orientá-lo para um crescimento harmônico” (CAMBI, 1999, p. 238).

É importante também destacar que Vittorino de Feltre acreditava na contribuição do estímulo e do incentivo para o progresso dos alunos, devendo o ensino “ser gradual e de acordo com o desenvolvimento psíquico do aluno e transcorrer num ambiente de alegria e satisfação” (LARROYO, 1974, p. 353).

---

<sup>55</sup> Segundo Larroyo (1974, p. 353), Vittorino de Feltre, como homem cristão de seu tempo, nutria um intenso conceito religioso da vida e do mundo e considerava que “a verdadeira educação era aquela que colocava todo o saber a serviço da religião e moral cristãs”.

Vittorino de Feltre também se preocupou com o ambiente educativo, pois, considerava-o também como elemento educativo. Por isso, a Casa Giocosa possuía espaços amplos, iluminados, abertos e de decoração alegre, assim como jardins, parques e campos arborizados nos quais pudessem ser desenvolvidas atividades que permitissem aos alunos manifestar e expandir sua alegria natural. (BORGES, 2006)

Também é importante destacar que os mestres ocupavam lugar de destaque na Casa Giocosa, devendo ter consciência de sua alta missão educativa e nutrir de forma intensa e religiosa o amor pela infância e pela juventude (CAMBI, 1999) e estabelecer sua relação com os alunos alicerçada no amor (LARROYO, 1974).

Tais características tornam a casa Giocosa, segundo Cambi (1999), como o mais importante e desenvolvido modelo da pedagogia humanista e Vittorino de Feltre como o educador mais significativo do Renascimento devido a sua interpretação coerente e profunda da renovação cultural apoiada na Antiguidade clássica e sua consideração pela vida infantil dotada de autonomia e especificidade.

### 6.3 O HUMANISMO FRANCÊS

Segundo Cambi (1999), ao contrário do que aconteceu na Alemanha, o Humanismo não encontra na França um ambiente tão propício, desenvolvendo-se tardiamente.

Um sensível impulso à penetração da cultura humanística na França ocorre no fim do século [XVI] com a expedição do rei Carlos VIII à Itália. Não obstante o insucesso político-militar resultante, esse evento serve para despertar na cultura francesa uma atenção geral pelo humanismo italiano. (CAMBI, 1999, p. 234)

Este mesmo fato foi abordado por Durkheim (1995) como o despertar do interesse francês pela cultura renascentista. Segundo o autor, Carlos VIII, Rei da França entre 1483 e 1498, comandou uma expedição à Itália, a qual fracassou em 1497. Entretanto, o rei e sua nobreza se deslumbraram com o luxo e o requinte italianos e, ao retornar, levou consigo diversos profissionais e artistas que, em meio século<sup>56</sup>, transformaram a França.

---

<sup>56</sup> Luis XII e Francisco I, sucessores de Carlos VIII, deram continuidade à obra deste.

Embora Cambi (1999) destaque Guillaume Budé (1468-1540) como o humanista francês mais importante, neste trabalho trazemos François Rabelais (1494-1553) e Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592) devido à contribuição destes para as reflexões acerca da educação integral.

Segundo Aranha (2006), Rabelais foi um padre<sup>57</sup> e médico<sup>58</sup> francês que, ao mesmo tempo e cuidado, buscou resgatar o saber clássico e dedicou atenção aos estudos recentes da nascente ciência. A ciência, para ele, deveria ser uma preocupação central da educação, pois, considerava que “através da ciência, e só através dela, é que o homem pode chegar a realizar plenamente sua natureza [...]. Todas as outras formas da atividade humana não são senão graus inferiores que levam a esse supremo estágio” (DURKHEIM, 1995, p. 175).

É preciso destacar que, para Rabelais, o saber clássico também se configurava como uma ciência, “uma mina de conhecimentos positivos” (DURKHEIM, 1995, p. 178) que permitia o conhecimento do homem. A nascente ciência correspondia ao “conhecimento direto das coisas, do mundo, da natureza” (DURKHEIM, 1995, p. 178). Porém, em relação à compreensão de ciência, Rabelais não distinguia a ciência como saber clássico da ciência como conhecimento das coisas, pois, considerava que “saber as coisas, era, em grande parte, saber o que os antigos disseram das coisas” (DURKHEIM, 1995, p. 178).

Embora não possuísse obras especificamente pedagógicas, seus romances satíricos evidenciaram suas ideias educacionais, as quais têm como referência máxima a natureza, considerada boa e perfeita em sua totalidade, não devendo sofrer qualquer regulamentação, por menor que seja.

A ideia que domina toda a obra de Rabelais é o horror por tudo quanto é regulamentação, disciplina, obstáculo levantado contra a livre expansão da atividade. Tudo quanto incomoda, tudo quanto contém os desejos, as necessidades, as paixões dos homens é um mal; seu ideal é uma sociedade na qual a natureza, livre de qualquer obrigação, pode desenvolver-se em plena liberdade. (DURKHEIM, 1995, p. 173)

---

<sup>57</sup> Segundo Aranha (2006), Rabelais foi de ordens mais severas a outras mais abertas, tornando-se padre secular no final de sua vida. Para a autora, tais mudanças se deram devido ao seu perfil humanístico de crítica à tradição escolástica, perfil este que lhe rendeu uma vida de percalços e perseguições, precisando em dado momento a fugir diante às ameaças da Inquisição.

<sup>58</sup> Segundo Aranha (2006), Rabelais frequentou diversos cursos nas universidades, os quais lhe renderam, dentre outros frutos, a aprendizagem de diversas línguas e formação em medicina.

Segundo Durkheim (1995), Rabelais defendia que o homem deveria se desenvolver livremente, sem barreira e limite de qualquer espécie, levando suas capacidades e potencialidades ao nível máximo, superando a condição humana média.

Nenhuma das aquisições da civilização pode permanecer-lhe [ao homem] estranha. [...] As forças do corpo, a habilidade manual, as artes do prazer, os conhecimentos de toda espécie, tanto práticos como teóricos, nada deve ser deixado de lado e, em cada especialidade, tudo quanto pode ser sabido deve ser exaustivamente aproveitado. (DURKHEIM, 1995, p. 174)

Em uma de suas obras, descreve uma situação vivida por um de seus personagens que evidencia o seu desprezo pelo ensino escolástico e sua defesa por uma educação humanista.

Ao iniciar sua educação, o preceptor de Gargantua deu-lhe de beber o líquido de uma planta chamada heléboro “para que esquecesse de tudo o quanto havia aprendido com os seus amigos preceptores”. Nessa passagem, Rabelais quer simbolizar a necessidade de expurgar toda a lembrança da tradição para o novo ensino ser mais bem aproveitado. (ARANHA, 2006, p. 133)

Segundo Aranha (2006), Rabelais criticava o ensino livresco, embora recomendasse uma educação enciclopédica, reflexo de sua sede insaciável de conhecimentos. Tal conflito pode ser explicado devido à confusão inextricável entre a ciência enquanto conhecimento das coisas, da natureza, de forma direta e objetiva, e a ciência enquanto conhecimento puramente livresco, sendo que

a segunda constitui, certamente, a parte mais importante do saber. O que atrai Rabelais e todos os homens de seu tempo, o que eles anseiam saber, são menos as coisas em e por si do que os textos que falam delas. Entre a realidade e a mente intercala-se o texto e, com muita frequência, esse é o objetivo imediato da ciência e do ensino. (DURKHEIM, 1995, p. 179)

Dessa forma, na medida em que rejeita o ensino escolástico, Rabelais está ligado à escolástica e à própria Idade Média devido ao papel central do livro na apropriação dos conhecimentos. Porém, segundo Durkheim (1995), o uso que se faz do livro é totalmente diferente, passando de um ensino que visava a formalização da mente a um ensino que a alimentasse e enriquecesse.

Montaigne também faz críticas à educação tradicional de seu tempo, segundo Larroyo (1974), considerada livresca, pedante, afastada da vida e utilizando de castigos físicos para alcançar no aluno o que se pretendia. As críticas de Montaigne

à educação tradicional de seu tempo também são abordadas por Aranha (2006, p. 134), quando afirma que o referido filósofo repreendia “o ensino livresco e o pedantismo dos falsos sábios, valoriza a educação integral e elogia seu pai por ter sabido escolher os preceptores para educá-lo com docilidade e sem castigos.”.

A educação, para Montaigne, deveria preparar o homem para o mundo a partir de uma educação diversificada, tornando-o completo de corpo e alma, educando seu juízo e, conseqüentemente, formando-o para a “difícil arte de viver a vida” (LARROYO, 1974, p. 368), ou seja, a educação deveria cuidar da formação do “juízo prático<sup>59</sup> dos jovens para as coisas da vida” (LARROYO, 1974, p. 369). Dessa forma, o conhecimento, para Montaigne, deveria ser desprezado caso não se relacionasse com a vida real do indivíduo.

Batista (2014), por sua vez, destaca o entendimento de Montaigne acerca do ensino de sua época. Segundo o autor, Montaigne critica a memorização, prática de ensino e aprendizagem predominante, por considerá-la inadequada e insuficiente tanto para o desenvolvimento intelectual do aluno, pois memorizar conhecimentos não significa propriamente desenvolver o intelecto, como para o desenvolvimento moral do indivíduo, considerado o aspecto mais importante, questionando o fato de uma mente cheia de conhecimentos não conseguir utilizar os mesmos para o próprio aprimoramento moral.

Mas como pode ocorrer que uma alma enriquecida de tantos conhecimentos não se torne mais viva e esperta, e que um cérebro vulgar e grosseiro armazene, sem se apurar, as obras e juízos dos maiores espíritos que o mundo produziu? (MONTAIGNE, 2004, p. 138)

Pelo modo como a aprendemos não é de estranhar que nem alunos nem mestres se tornem mais capazes embora se façam mais doutos. Em verdade, os cuidados e despesas de nossos pais visam apenas encher-nos a cabeça de ciência; de bom senso e virtude não se fala. [...] Indagamos sempre se o indivíduo sabe grego e latim, se escreve em verso ou prosa, mas perguntar se se tornou melhor e se seu espírito se desenvolveu – o que de fato importa – não nos passa pela mente. Cumpre entretanto indagar quem sabe melhor e não quem sabe mais. (MONTAIGNE, 2004, p. 140).

---

<sup>59</sup> A preocupação com a formação do juízo prático dos alunos e com o conhecimento que sirva para a vida prática/real é, na concepção de Larroyo (1974), reflexo de um realismo social presente tanto em sua obra como em suas ideias, defendendo, também, que a educação deveria se basear na percepção das coisas, ser orientada nas coisas.



Percebemos aqui o que Batista (2014) chama de tríade educacional de Montaigne. Segundo o autor, Montaigne subordinava a educação intelectual à educação moral, pois, como já posto anteriormente, um conhecimento sem aplicabilidade, ou sem utilização na vida prática, ou sem contribuição para o desenvolvimento da moral do ser humano não deveria ser considerado válido.

[...] o conhecimento está ordenado à liberdade e à virtude do indivíduo, ou seja, ele conhece a si mesmo para se tornar livre e virtuoso; do mesmo modo, para ser livre há que se buscar o saber e o cumprimento do dever (virtude), o que, por sua vez, tornar-se-á irrealizável sem o mínimo de conhecimento e de liberdade da parte da pessoa humana – eis o triângulo que constitui o cerne do desafio educacional elucidado pelo ensaísta. (BATISTA, 2014, p. 504)

Segundo Batista (2014), a educação defendida por Montaigne obedece a três princípios: sabedoria, liberdade e virtude. Em relação à sabedoria, esta não deveria ser confundida com erudição, embora considerasse os aspectos intelectuais, estes, porém, articulados aos aspectos morais de modo que se obtivesse o conhecimento teórico e prático de si e do mundo e, conseqüentemente, se alcançasse o crescimento da alma. A liberdade, por sua vez, deveria ser considerada em relação aos pensamentos e às ações, desprezando preconceitos, limitações e coações. A liberdade deveria permitir que todo e qualquer assunto pudesse ser investigado, não havendo obediência irracional e reprodução cega de doutrinas e conhecimentos que “além de impedirem o avanço e o aprofundamento do saber raciocinado e do livre pensamento, alimentam a intolerância e o obscurantismo” (BATISTA, 2014, p. 505). Por fim, a virtude deveria ser considerada como um hábito de conduta irrefreável para o cumprimento do dever, permitindo o domínio das paixões, o equilíbrio da mente e agir racional. A virtude, dessa forma, é posta “como aquilo de mais precioso que a educação pode sedimentar no indivíduo” (BATISTA, 2014, p. 506).

Embora até aqui tenhamos destacado os aspetos da educação defendida por Montaigne ligadas ao desenvolvimento da alma, é preciso destacar que o referido filósofo também considerava a educação do corpo como primordial ao ser humano, devendo o corpo ser exercitado através de jogos e atividades físicas para lhe ser assegurada a saúde. “O que se instrui não é uma alma, não é um corpo: é um homem; não se deve separá-lo em dois.” (MONTAIGNE, 2000, p. 247)

Também contribuía para a educação do ser humano o teatro, considerado por Montaigne, segundo Santos et. al. (2015), tanto como fonte de ensino como de

diversão e “uma forma de desviar de ações piores e ocultas” (MONTAIGNE, 2000, p. 265).

Larroyo (1974) também nos chama a atenção para o fato de Montaigne condenar a percepção do aluno como um ser passivo que deveria receber o conhecimento pronto e o ensino baseado na transmissão de ideias prontas. Desta forma, o professor, mestre ou preceptor do aluno deveria lhe conceder autonomia e ter a perícia de perceber quando é necessário guiar o aluno e quando o mesmo consegue discernir e escolher seu caminho. Da mesma forma, o mestre deveria perceber a aprendizagem do aluno a partir dos usos feitos do conhecimento aprendido, numa perspectiva de transformação do conhecimento.

Em sintonia, Santos et. al. (2015), ao abordar a importância do preceptor e do mestre para Montaigne, nos informam que este tinha a função de favorecer o diálogo e a interação entre aluno e professor, “não tomando apenas para si o direito de falar, mas que também saiba ouvir” (p. 21812) e, com isso, estimular o aluno a discutir sobre as temáticas e conhecimentos abordados de forma que estes fossem transformados e aplicados. Além disso, o professor deveria fazer uso de métodos variados de ensino e respeitar tanto a individualidade como a natureza da criança, de forma que o ensino livresco e mnemônico ceda lugar a uma formação “virtuosa, prática, útil e crítica” (SANTOS et. al., 2015, p. 21812).

Não cessam [os mestres] de nos gritar aos ouvidos, como que por meio de um funil, o que nos querem ensinar, e o nosso trabalho consiste em repetir. Gostaria que ele [o professor] corrigisse este erro, e desde logo, segundo a inteligência da criança, começasse a indicá-lhe o caminho, fazendo-lhe provar as coisas, e as escolher e discernir por si próprio, indicando-lhe por vezes o caminho certo ou lhe permitindo escolher. Não quero que fale sozinho e sim que deixe também o discípulo falar por seu turno. (MONTAIGNE, 2000, p. 151)

Dentre os críticos às proposições de Montaigne destacamos aqui Durkheim (1995). Segundo o mesmo, Montaigne percebe que a educação humanista predominante de seu tempo pautada na cultura literária, por si só, ao é suficiente, pois, sendo a ideia o cerne da educação, a ela deve ser dada primazia e, neste contexto, a palavra torna-se apenas seu veículo, não devendo ser alvo de uma cultura especial. Entretanto, Durkheim (1995) critica duramente o fato de Montaigne, ao negar a centralidade da cultura literária na educação, não colocar a ciência como núcleo e

considerá-la inútil do ponto de vista pedagógico, pois, também era considerada inútil do ponto de vista prático.

Primeiro, nem vem à mente de Montaigne que possa [a ciência] servir para tornar mais feliz, para prevenir ou atenuar as misérias inerentes à nossa condição humana. E, com efeito, se a ciência consiste, sobretudo, em saber o que todos os Antigos disseram das coisas, da saúde e da doença, como poderia essa vã erudição diminuir a parte da dor neste mundo? [...] O que importa [para Montaigne] é saber suportar as misérias inevitáveis, é saber usufruir as alegrias que a natureza nos outorga para compensar. Ora, isso não se aprende. [...] Na falta de utilidade prática, será que a ciência tem ao menos uma utilidade pedagógica? Se não serve muito para nos guiar na vida, será que pode ao menos ajudar a moldar a inteligência? Nem um pouco. Assim como Rabelais, Montaigne vê na ciência um mero acúmulo de conhecimentos que podem ser depositados na criança, mas que lhe permanecem externos. (DURKHEIM, 1995, p. 209)

Dessa forma, Durkheim (1995) entende que, para Montaigne, a ciência não contribui nem para o desenvolvimento da inteligência nem para a formação do juízo, este podendo existir no indivíduo mesmo sem ciência de qualquer espécie.

Se Montaigne opõe de maneira tão formal a instrução e o juízo, é que ele não vê que a instrução bem empregada é um meio, o melhor deles, para cultivar o juízo. Não sente que existe na ciência não só um tesouro de conhecimentos acumulados, mas também métodos de pensamento que não podemos aprender alhures; e que, por conseguinte, ao iniciar a mente da criança na ciência, não só se a enche, mas também se a forma. (DURKHEIM, 1995, p. 210)

Durkheim (1995) afirma que a educação proposta por Montaigne pode ser considerada como uma das que mais desencorajam a aprendizagem e o desenvolvimento da ciência, esta servindo apenas como um enfeite para a mente e apenas com esse efeito devendo ser buscada. Da mesma forma, a educação não teria, na concepção de Montaigne interpretada por Durkheim (1995), qualquer contribuição para a formação do ser humano enquanto tal, pois, “a educação não pode nada sobre o que constitui o fundo de nossa natureza. Essa foge a qualquer influência profunda.” (DURKHEIM, 1995, p. 211). Durkheim (1995) ainda afirma que, na perspectiva de Montaigne, a única educação possível é aquela de caráter todo e estritamente prático e que, com isso, o papel do professor é reduzido a muito pouco, apenas ao auxílio do aluno.

Quanto às críticas que Durkheim (1995) faz a Montaigne, algumas ponderações são necessárias ao nosso ver. A primeira diz respeito ao olhar que Durkheim direciona

para as proposições de Montaigne, centrado em sua época<sup>60</sup>, ao desenvolvimento científico de sua época, mesmo levando em consideração que no século XVI a ciência a qual conhecia estava em gestação. A segunda diz respeito às bases filosóficas cética e estoica de Montaigne.

Do ceticismo, Montaigne herda a desconfiança. Isto é, para o referido filósofo, nada poderia ser considerado de confiança absoluta e, conseqüentemente, o conhecimento e a educação também deveriam ser considerados sob essa ótica. Em relação ao conhecimento, este é compreendido por Montaigne como imperfeito e parcial, pois, “não apresenta a realidade tal como ela é, de maneira absolutamente neutra, mas a representa, ou seja, refere-se à mesma a partir de uma perspectiva determinada, imbuída de certos valores” (WOLTER, 2007, p. 159). Em relação à educação, por sua vez, Batista (2014, 2015) afirma que, para Montaigne, não deve ser percebida como determinante, plena e absoluta no que diz respeito ao desenvolvimento humano, podendo alcançar resultados diversos na formação do ser. Dessa forma, a educação para Montaigne se torna

objeto constantemente passível de revisão e de desconfiança: de revisão, por tratar-se de uma prática que precisa ser ininterruptamente repensada, seja em seus princípios, seja em seus fins, ou mesmo em seus métodos, os quais não são imutáveis, tampouco infalíveis; de desconfiança, por ser algo cujos efeitos podem ser opostos àqueles que são dela esperados, isto é, danosos, ao invés de proveitosos, porquanto o ensaísta defende que não se deve ingenuamente deixar-se convencer pelo que quer que seja, por mais sedutor ou simpático que pareça (BATISTA, 2014, p. 499).

Essa compreensão, aliada às críticas que Montaigne faz ao ensino tradicional livresco e mnemônico – estas oriundas de suas bases estoicas, segundo as quais este modelo de ensino não favorece nem o desenvolvimento do intelecto nem a formação moral, esta salutar para sua visão de homem íntegro, como posto anteriormente –, resulta numa perspectiva pedagógica sob a qual a educação “jamais deverá ser considerada um receituário incontestado ou dogmático para a formação do ser humano, mas sim um guia para seu aperfeiçoamento” (BATISTA, 2014, p. 500).

Em relação às críticas que Montaigne faz em relação ao ensino livresco, como já abordado, é importante destacar que o livro não estava completamente abolido de suas propostas. Primeiramente, por consideramos sua erudição, oriunda de intenso

---

<sup>60</sup> Final do século XIX.

estudo das obras clássicas, judaica-cristãs e contemporâneas (BATISTA, 2014). Em segundo lugar, pela defesa que fazia da filosofia, sem a qual seria impossível a formação do homem em sua completude, e da leitura dos clássicos, a partir dos quais se conhece “a história, as grandes mentes e suas teorias” (SANTOS et. al., 2015, p. 21812), devendo a leitura ser realizada não como um gramático, mas como um filósofo, ou seja, com postura investigativa.

Durkheim (1995) também tece críticas à pedagogia de Rabelais. Segundo o autor, esta também possui forte sentido aristocrático e isso reflete da concepção de educação que o referido pensador possuía. Podemos compreender este sentido aristocrático como a disposição e o interesse pelo conhecimento por ele mesmo, sem que houvesse uma preocupação com a aplicabilidade do mesmo, pois, estando Rabelais em consonância com o pensamento humanista de sua época, saber é beleza e só se ocuparia dele quem tivesse condições para tal, ou seja, membros das classes mais pobres não teriam condições de se dedicarem ao saber devido às necessidades econômicas dos mesmos, as quais os obrigariam a trabalhar sem dar espaço para o ato de conhecer. Além disso, o próprio acesso ao conhecimento estava restrito inicialmente ao Clero e, mesmo com a invenção da imprensa, os livros e textos chegaram à nobreza e à burguesia (DURKHEIM, 1995), mas não às classes economicamente mais baixas, dentre outros motivos, por sua condição, em sua maioria, analfabeta.

Segundo Durkheim (1995), Rabelais queria, antes de qualquer coisa, que seu aluno se tornasse um sábio. Porém, sabedoria aqui não pode ser confundida com a sabedoria almejada por Montaigne. Enquanto Rabelais considera um homem sábio um homem erudito, Montaigne considera sabedoria como moral e virtude. Além disso, a erudição recomendada por Rabelais era desprovida de utilidade prática de qualquer natureza.

Para ele, obviamente, o que faz o valor do saber está no próprio saber, e não nos efeitos que possa surtir. Considera ele que é preciso saber por saber, porque conhecer é bom, ainda que a ciência não sirva para nada na vida. [...] Entendida assim, a ciência não se refere a nenhum fim útil. É portanto, num certo sentido, um produto de luxo, igual à elegância e polidez do humanista. [...] A cultura científica é entendida, pois, como uma espécie de cultura estética. (DURKHEIM, 1995, p. 205-206)

Dessa forma, a criança e o homem, segundo Durkheim (1995), passavam a ser considerados como objetos de arte a serem embelezados em detrimento de uma formação que os tornassem útil no sentido da ação, do agir. “[...] parece ter-se perdido de vista as necessidades imediatas da vida e a urgência de pôr antecipadamente a criança em condição de enfrentá-las.” (DURKHEIM, 1995, p. 206)

Diante do que foi aqui exposto, o Renascimento, segundo Durkheim (1995), traz como novidade o aparecimento e desenvolvimento de grandes doutrinas pedagógicas<sup>61</sup>, ressaltando que até então nenhuma havia sido encontrada nos estudos sobre a história da educação. O autor defende que a evolução educacional anterior ao Renascimento se deu sem o direcionamento de algum teórico que fizesse uso dos conhecimentos e ideias até então disponíveis para justificar suas afirmações, preferências, encaminhamentos e orientações. Segundo Durkheim (1995, p. 171), “toda essa parte de nossa história escolar [Idade Média] não foi senão o desenvolvimento muito lento, muito gradual, de uma única e mesma ideia”, não havendo “jamais alguma mudança de direção ou alguma reviravolta repentina”.

[...] o sentimento das novas necessidades que se manifestavam determinava dia após dia as modificações imediatamente necessárias, mas sem que, em momento algum, o pensamento tivesse sido instigado a antecipar o futuro, a traçar um plano global e a dirigir, conseqüentemente, a marcha dos acontecimentos. Nessas condições, era impossível qualquer teoria pedagógica. (DURKHEIM, 1995, p. 171)

Em sintonia com a inovação pedagógica e educacional supracitada, Cambi (1999, p. 242) coloca que “os séculos seguintes enriquecem e sofisticam o modelo com contribuições políticas e filosóficas [...] uma aventura educativa carregada de futuro foi posta em marcha”.

---

<sup>61</sup> Segundo Durkheim (1995), as doutrinas e sistemas pedagógicos que surgiram sob o Humanismo eram dirigidos exclusivamente aos filhos da aristocracia que não conhecia as dificuldades da vida, mesmo com acesso de alguns alunos de classes pobres.

## 7 A MODERNIDADE E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Como posto no capítulo anterior, o Renascimento, enquanto período de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna, traz elementos importantes para o pensamento educacional, o qual assume características muito mais voltadas para o homem enquanto ser terreno, racional e atuante na sociedade do que para o homem de fé, marca essencial da Idade Média, embora na Idade Moderna os elementos religiosos ainda se façam presentes. Dessa forma, segundo Cambi (1999), se a Modernidade se inicia com “uma retomada da *paideia* clássica e da sua ideia de cultura, literária e retórica, histórica e humanística” (p. 208), com seu desenvolvimento, tanto a cultura escolar como o pensamento pedagógico são profundamente renovados de forma que novos conhecimentos, “mais ricos e complexos do que os da escola humanística” (p. 209), são incorporados aos currículos escolares, se desenvolvem novos “comportamentos intelectuais diferentes daqueles que predominavam no humanismo clássico” (p. 210) e passa-se a almejar

a formação do cidadão, de um indivíduo ativo na sociedade e inserido na organização da comunidade estatal, ligado ao costume do povo a que pertence e à prosperidade da nação, consciente de seus direitos e de seus deveres como sujeito social. (CAMBI, 1999, p. 210-211)

Especificamente em relação à Idade Moderna, segundo Aranha (2006), é nela que a razão adquire autonomia diante das explicações religiosas, é quando a burguesia se fortalece cada vez mais, tanto política quanto economicamente, e se desenvolve o liberalismo enquanto corrente teórica que exprime seus interesses, é quando se dá uma revolução metodológica tanto na filosofia como na ciência, esta voltando-se cada vez mais às questões práticas e a um saber ativo. É também o tempo do Iluminismo, das revoluções burguesas, da Revolução Industrial e, em relação à educação, “orientação prática, voltada para as ciências, técnicas e ofícios, não mais privilegiando o estudo exclusivamente humanístico” (ARANHA, 2006, p. 174).

Como posto no capítulo anterior, se o Renascimento traz grandes e importantes inovações no campo da educação, “os séculos seguintes enriquecem e sofisticam o modelo com contribuições políticas e filosóficas” (CAMBI, 1999, p. 242) e, dessa forma, surgem diversos modelos e teorias pedagógicas. Destacaremos, neste capítulo, as concepções de educação integral presentes em Comenius, Locke e Rousseau. Isto não significa que apenas estes pensadores tenham pensado uma

educação que refletisse uma característica de integralidade; os mesmos foram escolhidos diante da enorme contribuição dada para as proposições educacionais futuras. Abordaremos também a influência das revoluções científica e industrial para a educação, também influenciando concepções futuras de educação integral.

## 7.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO PROGRESSO INTELECTUAL, MORAL E ESPIRITUAL EM COMENIUS

Jan Amos Comenius (1592-1670) é considerado o maior pedagogo do século XVII. Segundo Cambi (1999), Comenius, ao se posicionar “contra as restrições devidas a tradições e a interesses de grupos e classes” (p. 281), afirmou a educação como central na vida do homem e da sociedade e defendeu a sua universalidade, sendo o primeiro a colocar em termos declaradamente pedagógicos a ideia de uma educação universal, fortemente embasada em um ideal religioso, que considerava o homem e a natureza como manifestações divinas.

Para Comenius, Deus está no centro do mundo e da própria vida do homem. Com esta base se esclarece a forte carga religiosa que atravessa seus projetos de reforma da sociedade e da escola, assim como seu ideal irênico de pacificação entre os homens e a própria referência à liberdade das Igrejas em vista da constituição de um cristianismo universal. (CAMBI, 1999, p. 286)

Suas fortes bases religiosas se dão devido à sua formação, pastor protestante da Igreja dos Irmãos Morávios. Segundo Coelho (2012), os Irmãos Morávios possuíam uma rígida prática do cristianismo, tanto em doutrina como em conduta, com forte apego às Sagradas Escrituras. Além disso, os Irmãos Morávios tinham um sentimento profundo de piedade, o que levou, segundo Coelho (2012), ao Pietismo, um movimento de intensificação e fortalecimento das práticas morávias, sendo Comenius fruto desse movimento.

É importante destacar que, segundo Lopes (2008), os Irmãos Morávios davam grande importância à educação, considerada como “uma das formas fundamentais de salvaguardar a unidade entre os Irmãos [...] que se tornou, tradicionalmente, um dos princípios mais relevantes desse movimento religioso” (p. 50) e, posta lado a lado com a teologia, era considerada como um meio para o aprendizado do verdadeiro



cristianismo, uma educação religiosa, superando a visão estrita de transmissão do saber.

A formação moraviana de Comenius determinou seu conceito pedagógico centrado no correspondente conceito teológico. Para ele há uma inter-relação entre a teologia e a pedagogia a tal ponto que uma não difere da outra, visto que a educação deve conduzir à piedade e, por extensão, ao verdadeiro conhecimento de Deus. (COELHO, 2012, p. 7)

Sob estas bases, Comenius faz de sua teologia e de seus pensamentos educacionais uma união praticamente indissolúvel.

A Didática Magna é uma obra que, nos seus trinta e três capítulos, mescla de modo quase inseparável a teologia e a Pedagogia. Dessa forma, torna-se, por vezes, difícil dizer o que pertence a um campo ou outro, pois todos os princípios, os fundamentos e as técnicas são exemplificados por passagens bíblicas [...]. (NICOLAY, 2011, p. 4)

As suas proposições educacionais também derivam de sua concepção de ser humano, formada a partir de uma compreensão divina (LOPES, 2009). Comenius, com base nas Sagradas Escrituras, considera o ser humano como dotado de uma mente infinita e sentidos que lhe permitem conhecer a tudo, pois, o homem é criação de Deus a Sua imagem e semelhança e todas as coisas proveem de Deus.

Sobre as bases desta concepção do homem, Comenius edifica o seu projeto educativo; isso faz dele o primeiro verdadeiro sistematizador do discurso pedagógico, aquele que relaciona organicamente os aspectos técnicos da formação com uma abrangente reflexão sobre o homem. (CAMBI, 1999, p. 287)

A esse ser humano deveria ser dispensada uma educação que o tornasse, de fato, homem, ou seja, que o formasse em sua completude, integralidade: conhecimento intelectual, moral e piedade (COELHO, 2012). Para Comenius (2001), o fim último do ser humano é a preparação para a eternidade e a este fim todas as coisas estão subordinadas. Dessa forma, estabeleceu três graus de preparação para a vida eterna: conhecer a si mesmo e a todas as coisas; ser rei de si mesmo; e ser imagem e dirigir-se para Deus. Em relação ao conhecimento de si e das coisas está a instrução, compreendida como “o conhecimento pleno das coisas, das artes e das línguas” (COMENIUS, 2001, p. 22). Ser rei de si mesmo significa, por sua vez, não estar “sujeito a nenhuma outra criatura, nem mesmo à própria carne” (COMENIUS, 2001, p. 22), tendo discernimento sobre onde, como, quando e até que ponto deve obedecer ao corpo e servir ao próximo, ou seja, alcançar a virtude, a honestidade de

costumes. Por fim, ser imagem e dirigir-se para Deus diz respeito à piedade, ou seja, a “religião, a veneração interior, pela qual a alma humana se liga e se prende ao Ser supremo” (COMENIUS, 2001, p. 22).

As sementes da instrução, da moral e da religião são plantadas naturalmente no homem, as quais, segundo Comenius (2001), necessitam da educação para que possam germinar, pois, sendo “o homem um animal educável, [...] não pode tornar-se homem a não ser que se eduque” (p. 30).

Lopes (2009), ao examinar a concepção de educação de Comenius, afirma que a educação deve ir além do ensino, aspecto pedagógico, alcançando a moral e, conseqüentemente, promovendo uma profunda piedade, aspectos teológicos. Em sintonia, Coelho (2012), ao também analisar concepção de educação de Comenius, afirma que “ao ensino e à moral, Comenius acrescenta uma terceira marca: a piedade. A educação se faz por meio do ensino e da moral para levar o homem à piedade” (p. 11). Dessa forma, segundo Lopes (2009, p. 76),

a educação somente alcançará o seu real objetivo [a salvação do homem, conduzindo-o à vida eterna] se produzir no homem três princípios fundamentais: a verdadeira formação, cultura ou ensino, os bons costumes ou moral e a mais profunda piedade [...].

Para tanto, Comenius defendeu a existência de uma instituição na qual o homem fosse formado: a escola, local primordial no qual a educação se daria. Comenius (2001), utilizando-se das Sagradas Escrituras, colocou a escola como intenção divina, surgindo por ordem do próprio Deus para a formação de seus crentes pelo ensino da Lei, e defendeu a abertura de quantas escolas fossem necessárias e em todos os lugares de forma que a juventude fosse formada de acordo com princípios cristãos e propiciasse a constituição de comunidades bem ordenadas, das mais básicas, as aldeias, às mais complexas, as cidades. Dessa forma, a escola seria o local por excelência no qual o homem se tornaria, de fato, homem.

Chamo escola perfeitamente correspondente ao seu fim aquela que é uma verdadeira oficina de homens, isto é, onde as mentes dos alunos sejam mergulhadas no fulgor da sabedoria, para que penetrem prontamente em todas as coisas manifestas e ocultas (como diz o Livro da Sabedoria, 7, 21), as almas e as inclinações da alma sejam dirigidas para a harmonia universal das virtudes, e os corações sejam trespassados e inebriados de amores divinos, de tal maneira que, já na terra, se habituem a viver uma vida celeste todos aqueles que, para se embeberem de verdadeira sabedoria, são enviados às escolas

cristãs. Numa palavra, onde absolutamente tudo seja ensinado a absolutamente a todos [...]. (COMENIUS, 2001, p. 43)

Nesta perspectiva, todos devem ser educados, sem distinção de qualquer natureza, pois, sendo o homem imagem e semelhança de Deus, seria uma ofensa ao próprio Deus negar o direito divino da educação. Em relação ao “tudo” que deve ser ensinado, Comenius (2001) deixa claro que não se trata de conhecer em profundidade e exatidão todas as ciências e artes, pois, mesmo sendo o homem dotado de grande potencial intelectual, nossa condição finita, na vida terrena, não favoreceria o aprofundamento de “tudo”.

[...] nas escolas, se deve ensinar todo a todos. Isto não quer dizer, todavia, que exijamos a todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes (sobretudo se se trata de um conhecimento exato e profundo). Com efeito, isso nem, de sua natureza, é útil, nem, pela brevidade da nossa vida, é possível a qualquer dos homens. (COMENIUS, 2001, p. 40)

Por “tudo”, Comenius (2001) compreende “apenas [...] conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais” (p. 40), sejam aquelas provenientes da natureza como aquelas que foram fabricadas pelo homem, pois, como criação divina, não nos cabe apenas a condição de expectadores, mas de atores e, enquanto tal, agindo com prudência, “sem cair em erros nocivos” (p. 40). Em harmonia com os três princípios, abordados anteriormente, para a preparação do homem para a vida eterna, Comenius (2001) defendeu que nas escolas “I. se cultivem as inteligências com as ciências e com as artes; II. se aperfeiçoem as línguas; III. se formem os costumes para toda a espécie de honestidade; IV. se preste sinceramente culto a Deus” (p. 40) de forma que os benefícios desta educação fossem frutificados durante toda a vida.

É importante destacar também a influência do contexto social no qual Comenius viveu para suas proposições educacionais. Segundo Cambi (1999), além de Comenius viver em um tempo de reformas religiosas, ele manteve “estreitas relações com importantes círculos europeus da Reforma participando de suas lutas políticas e teológicas” (p. 284). Especificamente em relação à sua realidade, Comenius vive com grande intensidade as adversidades políticas e religiosas de seu povo e, devido a sua forte atuação diante da “onda restauradora [católica] que se abateu sobre a Morávia por efeito das lutas político-religiosas” (CAMBI, 1999, p. 285), é obrigado a deixar seu país. E foi justamente a sua condição de exilado, segundo Cambi (1999), que fez com

que Comenius amadurecesse questões políticas e culturais que acabaram por interferir em sua obra.

No exílio e afastado de suas funções pastorais e educacionais<sup>62</sup>, Comenius tornou-se embaixador de seu povo e se dedicou a buscar asilo para as 36.000 famílias que, assim como Comenius, fugiram da Morávia devido à crise política e social decorrente da Guerra dos Trinta Anos (LOPES, 2009). Neste contexto, Comenius produz diversas obras com o intuito de consolar os sobreviventes da guerra, orientando a buscar conforto em Deus, e, especialmente em relação aos textos educacionais, evidenciando sua “preocupação de reconstruir sua vida e do seu povo” (LOPES, 2009, p. 70).

A relação com as outras comunidades reformadas e com ambientes culturais mais abertos, o encontro com grandes personalidades da cultura europeia da época o induzem a modificar os projetos originais de reforma religiosa e didática em direção da construção de uma ciência universal capaz de produzir aquela pacificação geral entre os homens que constitui a aspiração última de sua vida. Testemunha destes novos interesses é a *Didática tcheca*, escrita nos anos 1628-1632, sucessivamente traduzida em latim com amplos ajustes e acréscimos e publicada, finalmente, com o título *Didática magna*, em 1657, em Amsterdã. A obra reflete a aspiração do seu autor a uma **formação humana** que garanta as condições daquela harmonia que é fundamento da realidade. (CAMBI, 1999, p. 286, grifo nosso)

A concepção de educação integral de Comenius, como vimos, é fortemente influenciada por aspectos religiosos, devendo desenvolver o ser humano em seus aspectos intelectuais, morais e religiosos. Também sob forte influência religiosa, protestante, está a proposta ampla de Comenius no que diz respeito ao acesso a educação por todos. Comenius defendia que tanto homens e mulheres, adultos e crianças, todos os indivíduos sem qualquer distinção ou restrição, deveriam ter acesso à educação, a qual teria a responsabilidade de formá-los na fé e para a vida eterna.

---

<sup>62</sup> Antes do exílio, Comenius atuou como educador na Morávia, atual República Tcheca. Antes de sua ordenação como pastor dos Irmãos Morávios, Comenius atuou como reitor e professor da escola de Perov, alterando a matriz curricular, adotando métodos mais atraentes e eficientes de ensino e distribuindo o tempo escolar entre ensino e outras atividades de caráter mais lúdico. Após a sua ordenação, Comenius assume a responsabilidade pela escola comunitária da cidade de Fulnek, desempenhando tanto suas funções pastorais como educacionais satisfatoriamente. (COVELLO, 1999 apud LOPES, 2009)

## 7.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NOBILIÁRIA DE LOCKE

Também no século XVII encontramos outra concepção de educação integral, porém, em uma perspectiva diferente da apresentada por Comenius, religiosa e para todos. Estamos falando das proposições educacionais de John Locke (1632-1704), médico e filósofo considerado um dos maiores nomes do liberalismo e do empirismo, desenvolvendo ideias nestes campos que influenciaram suas reflexões sobre a educação.

Antes de abordarmos suas ideias no campo da educação, é importante destacar que o homem ao qual as ideias educacionais de Locke se destina é o *gentleman*, membro da *gentry*, parte da nobreza inglesa formada pela burguesia detentora de terras, sendo o próprio Locke também membro de uma família burguesa puritana ligada ao comércio (GARCIA, 2012). Além disso, Locke viveu num intenso período na Inglaterra, marcado pela ascensão da burguesia e por intensas lutas e revoltas que culminaram na Revolução Gloriosa<sup>63</sup>, o que favoreceu o desenvolvimento de sua teoria do liberalismo, “teoria que exprime os anseios da burguesia [...] [e] opunha-se ao absolutismo dos reis, fazendo restrições à interferência do Estado na vida dos cidadãos, em defesa da iniciativa privada” (ARANHA, 2006, p. 150), tornando-se “o principal interprete das ideias políticas liberais” (ARANHA, 2006, p. 150).

Segundo Batista (2010), o fato de Locke ter vivido entre valores burgueses e aristocráticos influenciou decisivamente a sua teoria como um todo e, especialmente em relação à sua compreensão sobre educação,

sua proposta pedagógica vincula-se aos ideais de uma classe social que, constituindo-se a partir de elementos oriundos, simultaneamente e principalmente, da aristocracia e da burguesia inglesas seiscentistas, materializar-se-á como o grupo social dominante. (BATISTA, 2010, p. 177)

---

<sup>63</sup> Com a Revolução Gloriosa, segundo Garcia (2012), os liberais saíram vitoriosos e a realeza, por meio da Carta de Direitos, se colocou legalmente sob o Parlamento, respeitando suas decisões. É importante destacar que o Parlamento inglês, em uma das fases da Revolução Gloriosa, a Restauração, se dividiu em dois partidos, os *Tories*, conservadores, e os *Whigs*, liberais, que, entretanto, se uniram posteriormente numa conspiração para a deposição do antigo rei, concluindo a Grande Revolução (GARCIA, 2012).

Em sua proposta educacional, Locke se dedicou essencialmente à formação do *gentleman*, como posto anteriormente, pois, estava “preocupado com a formação dos líderes da futura camada dominante” (GARCIA, 2012, p. 370).

Suas proposições educacionais assumiam um caráter integral ao recomendar uma educação pautada no desenvolvimento físico, moral e intelectual, porém, sendo a moral o aspecto mais importante. Segundo Aranha (2006, p. 156), “os fins da educação [defendida por Locke] concentram-se no caráter, muito mais importante que a formação apenas intelectual, embora esta não devesse absolutamente ser descuidada”.

A preocupação de Locke em relação ao corpo possui duas características básicas: a saúde e o fortalecimento, ambos relacionados. Segundo Garcia (2012), a preocupação de Locke com o corpo extrapolava as dimensões da escola e alcançava orientações voltadas para a saúde. De fato, Locke (1986) se dirigiu aos pais ao propor medidas que garantiriam a saúde de seus filhos, pois, considerava que a saúde era necessária tanto para o exercício de seu trabalho como para alcançar a própria felicidade.

[...] o que diz respeito ao corpo e à saúde, [...] é reduzido a estas poucas regras, facilmente observáveis. Plenitude de ar livre, exercício e sono, regime simples, nem vinho nem bebidas fortes, e pouco ou nenhum remédio; vestidos que não sejam muito quentes nem muito estreitos; mantenha frio, especialmente, a cabeça e os pés, e banhá-los frequentemente com água fria e expande-os para a umidade. (LOCKE, 2012, p. 63, tradução nossa).

Em relação ao fortalecimento do corpo, a partir da educação física (ARANHA, 2006), Locke almejava tornar o homem resistente ao trabalho e à fadiga, suportar sofrimentos, enfrentar situações adversas e resistir a tentações, além de ser reflexo de um corpo saudável. Segundo Aranha (2006, p. 156), Locke considerava o jogo como um “excelente auxiliar da educação, como exercício físico, desafio e possibilidade de superação dos próprios limites”.

Para Locke, a saúde e o fortalecimento do corpo estavam diretamente relacionados à saúde da mente, tanto em seu aspecto moral como intelectual. Segundo Teruya et al (2010), Locke considerava que “o espírito saudável é o resultado dos cuidados tomados com o corpo e com as ideias”, ao mesmo tempo em que “a saúde do espírito [...] é ela quem sustenta a saúde do corpo” (p. 9).

Em relação ao desenvolvimento intelectual, Garcia (2012) afirma que Locke não valorizava a instrução por ela mesma, ou seja, a instrução deveria tornar útil a capacidade intelectual do *gentleman*, preparando-o para intervir na vida prática, atuar em seu meio. Locke se opunha ao ensino tradicional medieval ainda predominante nas escolas, centrado apenas na lógica, retórica e gramática, porém, segundo Garcia (2012), Locke não promulgava a exclusão de tais disciplinas, as quais deveriam ser ensinadas e aprendidas, pois, o *gentleman* deveria ser capaz de se expressar e discutir suas ideias com propriedade, além de se posicionar criticamente em relação à opinião dos outros; seriam as ciências naturais e experimentais e a matemática (GARCIA, 2012), juntamente com a história, geografia e geometria (ARANHA, 2006) que deveriam receber a primazia, tanto em tempo como em profundidade.

Batista (2010) destaca que, para Locke, a instrução, responsável pelo desenvolvimento intelectual, não era a parte mais importante da educação, uma vez que necessita de uma formação moral anterior que valoraria os conhecimentos adquiridos, pois, sem uma formação moral, os conhecimentos não teriam significado, servindo apenas para a formação intelectual a partir da transmissão de conhecimentos.

Locke (2012), em sua obra *Pienseamientos sobre la educación*, afirma que a instrução é a parte da educação abordada em menor extensão, pois, não a considera a mais importante, e reconhece que isto pode causar estranheza, uma vez que ele próprio é um homem de estudo e que a instrução costuma ser o principal, às vezes o único, assunto quando se trata de educação. Além disso, Locke (2012), ao defender uma educação moral anterior à intelectual, subordina a instrução à virtude, finalidade principal da educação, tanto no sentido da instrução permitir o aprimoramento da virtude como no sentido de apenas a instrução não ser suficiente para a formação da virtude, pois, uma mente débil, tola ou má, apenas pelo conhecimento, não se transforma, podendo se tornar ainda mais débil ou má ou fazer usos indevidos do conhecimento.

A leitura, a escrita, a instrução, tudo creio ser necessário, porém, não creio que seja a parte principal da educação. Imagino que alguém seria tomado por louco se não estimar infinitamente mais a um homem virtuoso e prudente do que um perfeito escolar. Não é que, a meu entender, a instrução não seja um grande socorro para os espíritos bem dispostos a tornarem-se discretos e virtuosos; mas, em meu juízo, é preciso reconhecer também que nos espíritos cuja disposição não seja tão boa, não serve senão para torná-los mais tolos ou maus.

[...] A instrução é necessária, mas não deve ser colocada senão em segundo lugar, como um meio de adquirir qualidades mais altas. (LOCKE, 2012, p. 208, tradução nossa)

Em relação ao desenvolvimento moral, por sua vez, considerado como a finalidade maior da educação para Locke, Batista (2012) aborda quatro categorias do pensamento de Locke relacionadas à educação moral e à formação da virtude: temperamento, prudência, boas maneiras ou civilidade e crença em Deus.

O temperamento diz respeito ao “conjunto das tendências que o indivíduo tem, desde o nascimento, para se comportar de determinada maneira” (BATISTA, 2010, p. 182); tais tendências seriam naturais, predispostas, porém, passíveis de modificação a partir da educação, a qual permitiria a construção de hábitos adequados a cada indivíduo.

A prudência, por sua vez, deveria ser ensinada desde os primeiros anos do indivíduo de forma que criasse condições para o afastamento de vícios e, conseqüentemente, desenvolvesse a integridade, uma moral ilibada, permitindo melhor aceitação do indivíduo em sua sociedade.

As boas maneiras, ou civilidade, diz respeito a “um conjunto de comportamentos que o educando possui para aprender a externar, perante a sociedade, tudo aquilo que tem aprendido em seu processo educacional” (BATISTA, 2010, p. 183) e são consideradas como manifestação mais imediata da educação recebida e elemento primordial para a integração do indivíduo na sociedade, permitindo o bom relacionamento com os outros.

Em relação à crença em Deus como fundamento para se alcançar uma boa educação moral e a virtude, embora Locke defendesse a separação entre política e religião, não devendo a Igreja e o Estado interferirem um nos assuntos do outro, ele considerava a existência de Deus e Sua importância para a moralização do indivíduo, considerando-O como a base fundamental para uma conduta virtuosa (BATISTA, 2010). Para Locke, o aluno deveria receber noções sobre Deus de forma que Ele fosse percebido como referência maior de virtude. Tais noções não deveriam levar em consideração discussões essencialmente teológicas, as quais caberiam aos teólogos, nem proporcionar o desenvolvimento de sujeitos ateus ou com uma fé viciada (fanática, prosélita e/ou irracional), mas proporcionar uma “fé sadia, lúcida e racional” (BATISTA, 2010, p. 182).



Como fundamento dela [da virtude], é preciso desde muito cedo, imprimir no espírito da criança uma noção verdadeira de Deus, apresentando-O como o Ser independente e supremo, como o autor e o criador de todas as coisas, de quem recebemos nossa felicidade, que nos ama e nos dá todas as coisas. (LOCKE, 2012, p. 189-190, tradução nossa)

É importante destacar que a educação em caráter integral pensada por Locke não era direcionada a todos, possuindo caráter nobiliária. Como posto anteriormente, sua proposta de educação visava a formação do *gentleman*, considerado como o futuro líder da sociedade, cabendo a este uma educação que favorecesse a atuação enquanto tal. Isso não significa dizer, segundo Garcia (2012), que Locke não levasse em consideração a educação enquanto promotora de diferenças entre os sujeitos, apenas que não se mostrava preocupado com isso, da mesma forma que reconhecia a existência de classes diferentes, mas não se preocupava com as causas das desigualdades sociais.

Entretanto, Tambara e Arriada (2017) destacam que Locke elaborou uma proposta de intervenção do Estado no que dizia respeito à inserção empregatícia dos pobres na qual advogou em favor da solução dos problemas percebidos por ele. Segundo os autores, Locke não considerava a falta de emprego e a escassez de provisões como problemas relacionados ao crescimento do número de pobres, mas sim as “características pessoais da população pobre [...] relaxamento da disciplina [...] corrupção dos hábitos [...] vício e [...] ociosidade” (p. 366).

Na medida em que as crianças e jovens das classes proprietárias deveriam receber uma educação de excelência, Garcia (2012) afirma que, para as classes trabalhadoras cabia, na opinião de Locke, uma escola de disciplina rígida que favorecesse apenas o necessário para o desempenho de funções laborais, uma formação profissional, voltada para o trabalho, fornecendo “mão de obra qualificada para as indústrias têxteis da Inglaterra” (GARCIA, 2012, p. 368). Além disso, as *working-schools*<sup>64</sup> cumpriam também “um claro viés de formação moral e religiosa” (TAMBARA; ARRIADA, 2017, p. 366).

---

<sup>64</sup> Segundo Tambara e Arriada (2017), as *working-schools* correspondiam a uma espécie de sistema escolar pertencente às *workhouses*, instituições criadas a partir do aparecimento, devido à emergência do capitalismo, de despossuídos e mendigos, alguns sobrevivendo de furtos e roubos, os quais deveriam ser encaminhados para estas instituições de forma que fosse formada uma mão-de-obra barata para a nascente e crescente indústria têxtil “com uma relativa formação técnica e, principalmente, adestramento disciplinar” (TAMBARA; ARRIADA, 2017, p. 364). Os autores destacam que as *workhouses* tinham como principal função abrigar as camadas sociais economicamente

Diferentemente da concepção de educação integral de Comenius, a concepção de educação integral de Locke era marcada por um caráter fortemente nobiliário; apenas os filhos da burguesia deveriam receber uma formação integral, pois, seriam estes os futuros dirigentes da sociedade. Aos filhos das classes trabalhadoras, deveria ser destinada uma educação para o trabalho. Além disso, Locke responsabilizava os mais pobres por sua condição, uma vez que defendia o trabalho como forma de apropriação de bens e, por conseguinte, considerava que todos tinham os bens fruto de seu trabalho.

Compreendemos que não há relação da concepção de educação integral em Locke com a equidade educacional, uma vez que o acesso a tal educação deveria ser restrito uma determinada classe social, possuidora de bens e riquezas, considerada como apta a governar. As proposições de Locke para a educação das classes trabalhadoras não se configuram como oportunidade de acesso, uma vez que, para nós, possuía uma intencionalidade limitada à ocupação dos postos de trabalho na crescente indústria.

### 7.3 ALGUNS PRINCÍPIOS EM ROUSSEAU PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Se antes trouxemos Comenius e Locke como representantes de uma educação integral no século XVII, salvaguardadas as características específicas às concepções de ambos, no século XVIII podemos considerar Rousseau como uma referência para se pensar a educação integral a partir de sua visão de ser humano integral e da educação para a sua formação.

Segundo Aranha (2006), o século XVIII tem como uma de suas marcas mais importantes o Iluminismo, movimento intelectual e filosófico no qual “o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo” (p. 172) tinha a primazia nas concepções e proposições de seus membros, os iluministas. Ainda segunda a autora, a razão já era anunciada com otimismo desde o desenvolvimento de uma nova

---

marginalizadas, oferecendo “abrigo, vestuário e alimentação em troca de trabalho” (TAMBARA; ARRIADA, 2017, p. 364), ou, numa visão mais crítica, tirar de circulação os indivíduos que desviam do sistema, devendo torná-los cidadãos ordeiros e trabalhadores de acordo com a nova ordem capitalista.

concepção de ser humano operada pelo Renascimento, a qual considerava o homem capaz de se opor às concepções medievais e autoritárias, e foi fortalecida com o racionalismo e a revolução científica no século VII.

Em relação à contribuição do Renascimento para os ideais iluministas, principalmente em relação ao pensamento educacional de Rousseau, Paiva (2007, p. 326, grifo nosso) nos diz que “Com a Renascença, a estética da formação humana ganha realce e os ideais clássicos fornecem os contornos para que a educação seja vista como uma ação **de libertação do indivíduo e realização do ideal humano.**”.

Especificamente em relação à educação, Cambi (1999) considera o século XVII como o início da modernidade na educação, pois, é neste século que as teorias, as instituições e os procedimentos educacionais se renovam de forma consciente, porém, não ainda se desenvolvendo de forma completa, o que só vai acontecer no século XVIII, quando se deu uma profunda transformação no campo da educação, a qual se ratifica como instrumento do desenvolvimento intelectual e moral.

É através da difusão [...] do iluminismo que a pedagogia se afirma como um dos centros motores da vida social e das estratégias da sua transformação. São os iluministas, de fato, que delineiam uma renovação dos fins da educação, bem como dos métodos e depois das instituições, em primeiro lugar da escola [...]. (CAMBI, 1999, p. 336)

No contexto do Iluminismo, segundo Aranha (2006), a escola deveria ser leiga, livre e prática, ou seja, independente de concepções religiosas, de privilégios de classe e do estudo exclusivamente humanístico, voltando-se para as ciências, as técnicas e os ofícios. A autora também destaca que, embora as discussões e concepções educacionais avançavam, o ensino não acompanhou tais avanços, apresentando uma situação crítica quanto aos conteúdos, insuficiência de escolas e desqualificação dos professores.

É nesse contexto que, segundo Cambi (1999), Rousseau se torna a referência mais alta, complexa e original do século XVIII, renovando a concepção e a práxis pedagógicas até então vigentes ao colocar a criança, de fato, como centro dos processos educacionais, considerando-a em suas especificidades e etapas de desenvolvimento sucessivas, não mais como um adulto em miniatura, mas bastante diversa deste em suas capacidades cognitivas e comportamentos morais. Ao considerar a criança e suas especificidades como centro dos interesses pedagógicos, segundo Aranha (2006), Rousseau tira o professor do centro dos processos

educacionais e coloca o aluno em seu lugar, ou seja, ao invés dos esforços se direcionarem à forma como o professor ensina, deveriam ser direcionados esforços para a compreensão da aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Além disso, Rousseau também significou renovação quanto à finalidade da educação, até então voltada para a “formação do indivíduo para Deus ou para a vida em sociedade” (ARANHA, 2006, p. 178), defendendo “que o ser humano integral seja educado para si mesmo” (ARANHA, 2006, p. 178)

Antes de abordarmos as ideais educacionais de Rousseau que consideramos ligadas a uma perspectiva integral de educação, é importante apresentarmos a concepção de homem para Rousseau. Segundo Paiva (2007), Rousseau compreende o homem a partir de dois sentidos: o natural e o civil.

O homem natural [...] significa o homem primitivo, encontrado num estágio anterior à sociedade e ao plano histórico da humanidade, bem como o homem natural que vive comunitariamente entre seus semelhantes já num estágio avançado de civilidade. A bondade, a sensibilidade e o caráter reto desse espécime fazem dele um homem autêntico por apresentar todas suas potencialidades como indivíduo e todo seu engenho como ser no mundo, real e concreto. O homem civil se desdobra em burguês e cidadão. O burguês é o pseudocidadão, possuidor de privilégios resultantes da dominação sobre o semelhante e da usurpação da propriedade [...] O cidadão é o homem ideal, o ser coletivo, unidade fracionária e fruto do contrato social. (PAIVA, 2007, p. 327)

Segundo Vilalba (2013), Rousseau compreende o estado de natureza como um estado original do homem no qual seria possível viver sem governo. Porém, ao não conseguir superar obstáculos em sua condição natural se dá o contrato social e, conseqüentemente, o fim do estado natural e o surgimento do estado civil.

Desse modo, ao abandonar o estado de natureza o homem perde a independência, mas alcança uma forma de liberdade superior e elevada. Ao tornar-se cidadão de uma sociedade, ele tem a oportunidade de aprimorar suas potencialidades humanas e, portanto, desenvolver sua natureza e consciência racional. A virtude não é possível no estado de natureza, uma vez que apenas em sociedade os homens podem ter consciência de elementos morais. (VILALBA, 2013, p. 66)

Ao considerar o homem numa perspectiva histórica que o degenerou e desfigurou, Paiva (2007) afirma que Rousseau acreditava que tal processo de degeneração e desfiguração do homem veio por suas próprias mãos e, por isso mesmo, sua reconciliação com a natureza, consigo e com seus companheiros caberia

a si a partir de um amplo projeto de formação que englobaria tanto uma perspectiva individual, a partir da qual o homem seria formado em todas as suas disposições naturais, como uma perspectiva civil, formando o homem social, o cidadão.

Em relação à formação do homem natural, Rousseau, acreditando que o mal estava na sociedade, a qual se tornou corruptora (ARANHA, 2006) e doente, dominada por falsas necessidades (CAMBI, 1999), teoriza sobre uma educação que restaurasse o homem enquanto tal, levando-o ao seu estado natural, uma educação natural que naturalizaria o homem.

Cambi (1999, p. 346) nos chama a atenção quanto ao entendimento do que seja natureza para Rousseau:

[...] “natureza” no texto de Rousseau assume pelo menos três significados diferentes: 1. como oposição àquilo que é social; 2. como valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres de crescimento; 3. como exigência de um contínuo contato com um ambiente físico não-urbano e por isso considerado mais genuíno.

Em seu processo de educação, o homem, ainda criança, deveria ser educado longe dessa sociedade que corrompe e adoce, em contato com a natureza, tendo seus ritmos de crescimento, amadurecimento e aprendizado respeitados e sem sofrer influências externas que limitassem ou influenciassem seu desenvolvimento.

Em relação à formação intelectual, segundo Cambi (1999), Rousseau defendia que esta fosse desenvolvida e estimulada a partir da interação empírica do indivíduo com o seu ambiente, de forma que fosse criado o prazer por aprender a partir de experiências e não de um ensino abstrato; valorizando a experiência, Rousseau se posicionou contra “qualquer forma de instrução precoce” (p. 349).

O que quer dizer Rousseau é que caso se apresente, prematuramente, à criança, textos já elaborados, juízos estabelecidos e abstrações sem sentido, encerra-se ela em um mundo pré-fabricado, no qual só se pensa por intermédio dos outros. (SOËTARD, 2010, p. 20)

Aranha (2006), por sua vez, destaca a recusa rousseauniana pelo intelectualismo, pois, segundo a autora, este leva inevitavelmente ao ensino livresco e formal e reduz a pessoa apenas a sua dimensão intelectual. Segundo a autora, Rousseau valorizava mais a experiência e colocava as disposições primitivas do sujeito (sentido, emoção, instinto e sentimento) em um patamar mais alto e confiável

do que o conhecimento já estabelecido como verdade e imposto socialmente. Nesta perspectiva, “Rousseau não dava muito valor ao conhecimento transmitido e queria que a criança aprendesse a pensar, não como um processo que vem de fora para dentro, ao contrário, como desenvolvimento interno e natural.” (ARANHA, 2006, p. 178-179).

Cambi (1999) também destaca a defesa de Rousseau pela não intervenção do educador durante o crescimento da criança, cabendo a ele apenas acompanhar seu desenvolvimento, mantê-la a salvo das influências corruptoras da sociedade e, quando necessário corrigi-la, fazer isso através do exemplo ou intervindo indiretamente na situação dada. Para Rousseau, segundo Cambi (1999, p. 351), “uma educação correta exige a valorização da natureza e das coisas e a eliminação da influência dos homens”.

Em relação à formação do homem civil, esta deveria ser desenvolvida pelo Estado, despertando nos sujeitos o sentimento de patriotismo, de unidade social, de vida pública (CAMBI, 1999). Segundo Albornoz (2006), Rousseau considerava também a educação como um meio de construção da nação, criando identidade e força. Neste contexto, a educação seria responsável pelo desenvolvimento de uma identidade nacional no indivíduo, o qual passaria a se identificar com seu povo e se identificar como cidadão e, dessa forma, “a boa educação de alguém será, pois, avaliada pelo grau de sua inserção na cultura geral, entendida como cultura popular” (ALBORNOZ, 2006, p. 76).

Na formação do homem civil, ou seja, do cidadão, Albornoz (2006) destaca dois elementos: a educação popular e a educação do corpo. Em relação à educação popular, a autora afirma que, para Rousseau, ela possui um caráter nacionalizante, socializante, tendo como objetivo inserir de forma intensa o indivíduo na cultura, nas tradições e nas leis de seu povo. A educação do corpo, por sua vez, também cumpriria um papel socializador e patriótico, não se tratando “apenas da saúde do corpo, mas também de outros aspectos de ordem social ou moral, que pela educação do corpo podem ser atingidos” (ALBORNOZ, 2006, p. 78). Quanto a isso, Cambi (1999, p. 353) coloca que as crianças, a partir de uma educação pública que favorecesse amplos cuidados com o corpo durante as atividades físicas, deveriam se habituar a viver e agir em união.

Segundo Cambi (1999), a formação do homem natural e a formação do homem civil se configuram como dois modelos de educação alternativos e, ao mesmo tempo, complementares para o processo de renaturalização do homem: a formação do homem natural serviria a sociedades complexas e corrompidas e a educação do homem civil serviria às sociedades ainda não tão centralizados “que tenham uma economia mais primitiva e uma forte coesão interna entre os vários grupos sociais [...]”. Os dois são alternativos entre si, conforme as condições históricas dos vários países [...]” (CAMBI, 1999, p. 354). Ao considerar o homem natural autêntico e o cidadão, tem-se, nas palavras de Paiva (2007), o homem total, aquele que reúne em si a dimensão natural e a dimensão civil, pois, trata-se de um único ser, que deve ser completo tanto no plano individual como no plano coletivo.

#### 7.4 AS REVOLUÇÕES DA MODERNIDADE E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Como posto anteriormente, a ciência moderna é um dos elementos que caracterizam a Modernidade, surgindo com a Idade Moderna e encontrando seu ápice Contemporaneidade. Porém, como todos os outros elementos da Modernidade, a ciência moderna não surgiu de uma hora para outra e não se estabeleceu de imediato, suprimindo qualquer forma anterior de se fazer ciência. O próprio Humanismo, como vimos no capítulo anterior, que mesmo representando uma ruptura com o pensamento medieval e escolástico não se desvinculou totalmente dos aspectos religiosos. A ciência, entretanto, mesmo alguns de seus expoentes possuindo concepções religiosas e, em alguns casos, levando tais concepções para suas proposições, obteve maior sucesso em sua ruptura com a ciência medieval.

Segundo Pereira e Gioia (2012a), em períodos de transição é comum que características da era anterior convivam e até se misturem, ou seja, no regime antigo surgem as primeiras características do novo regime, as quais frutificam e se fortalecem, passando a dividir espaço com as características do antigo regime até que adquirem a primazia. As autoras destacam que como forma de manter o poder, as classes dirigentes utilizam o conhecimento até então produzido para se afirmarem diante das novas classes que almejam ascensão e estabelecimento. Em relação à mudança do feudalismo para o capitalismo, tal transição foi marcada por inúmeros

conflitos graves, sendo os séculos XV, XVI e XVII aqueles nos quais se deram as mudanças mais significativas. É nesse período que nasce a ciência moderna, também cercada de conflitos.

Na nova visão de mundo que veio substituir a visão medieval, o homem, no seu sentido mais genérico, era a preocupação central. As relações Deus-homem, que eram enfatizadas pelo teocentrismo medieval, foram substituídas pelas relações entre o homem e a natureza. Isso significava, com relação ao conhecimento, a valorização da capacidade do homem de conhecer e transformar a realidade. (PEREIRA; GIOIA, 2012a, p. 175)

Em relação ao conhecimento, este passa a ser solicitado em prol de uma melhoria das condições de vida do homem e, neste sentido, a ciência contemplativa da época medieval passa a não atender mais as expectativas e surge “uma ciência mais prática, que pudesse servir ao homem” (PEREIRA; GIOIA, 2012a, p. 175). Porém, são as necessidades práticas da burguesia, enquanto classe em ascensão, que imprimem no pensamento científico uma maior necessidade de desenvolvimento técnico a partir da confiança na capacidade do homem de modificar a natureza. Dessa forma, “na maior parte do período de transição, as novas técnicas ocorreram em função de necessidades práticas e não como decorrência do desenvolvimento científico” (PEREIRA; GIOIA, 2012a, p. 175-176).

Embora a ciência moderna tenha, de fato, nascida no século XVII, com as proposições de Galileu Galilei (1564-1642), ela veio sendo gestada desde o século XV. O nascimento da ciência moderna também é conhecido como “revolução copernicana” justamente por partir das proposições de Nicolau Copérnico (1473-1543) sobre a centralidade do Sol no sistema solar e a rotação da terra sobre o próprio eixo, ideia contrária ao geocentrismo defendido pela Igreja Católica, apoiada em Aristóteles e nas Sagradas Escrituras. Porém, Gioia (2012) também traz a influência de Nicolau de Cusa (1401-1464)<sup>65</sup> e de Tycho Brahe (1546-1601)<sup>66</sup>.

---

<sup>65</sup> Segundo Gioia (2012), Nicolau de Cusa é considerado por Koyré (1979, 1982 apud GIOIA, 2012) como o primeiro a considerar as realidades da Terra e do céu como integrantes de um mesmo plano ontológico e o universo como intérmino, no sentido de infinito ou de não terminado, inaugurando o processo de desconstrução da cosmologia aristotélica, a qual considerava a Terra e o céu como realidades diferentes, só sendo possível realizar mudanças de qualquer natureza na realidade terrena. A autora também destaca o trabalho de Banfi (1983 apud GIOIA, 2012) sobre as ideias imanentistas de Nicolau de Cusa sobre a natureza, apesar de seu pensamento possuir bases escolásticas.

<sup>66</sup> Segundo Gioia (2012), embora Tycho Brahe tivesse proposto um modelo geocêntrico por não aceitar o heliocentrismo de Copérnico, baseado na Bíblia e em suas observações, ele contribuiu de forma significativa para a unificação das realidades da Terra e do céu ao permitir observações precisas do universo, contribuindo também para o desenvolvimento dos trabalhos de Kepler (1571-1630) (KOYRÉ,



Não cabe neste trabalho abordar todos os elementos da ciência moderna, tanto em sua origem como em seu desenvolvimento, porém, alguns pontos são importantes para compreendermos as concepções subsequentes de educação integral. Em relação a Galileu Galilei, interessa-nos a sua defesa acerca da construção do conhecimento a partir do estudo da natureza, não apoiado em uma autoridade, mas a partir da observação e da experimentação (GIOIA, 2012).

Outra personalidade importante é Francis Bacon (1561-1626). Segundo Pereira (2012, p. 93), Bacon “dedicou grande parte do seu tempo a refletir sobre o conhecimento e sobre a melhor forma de colocá-lo a serviço do homem”. Segundo a autora, Bacon foi contemporâneo às grandes mudanças vividas pela Inglaterra, tanto religiosas como econômicas (produtivas e industriais), e, sob a influência dos acontecimentos de seu tempo, “defendia a aplicação da ciência à indústria, a serviço do progresso” (PEREIRA, 2012, p. 193).

Para Bacon, “o conhecimento não tem valor em si, mas sim pelos resultados práticos que possa gerar” (PEREIRA, 2012, p. 194) e, em consequência, a ciência tem na contribuição para a melhoria das condições de vida do homem a sua verdadeira finalidade e, para tanto, a natureza deveria ser controlada cientificamente, ou seja, a ciência deveria proporcionar o bem-estar do homem a partir do domínio deste sobre a natureza.

É necessário que façamos aqui uma observação: embora defenda que o conhecimento deva ser aplicável à vida do homem, ele não propõe que cada conhecimento particular tenha que ter utilidade imediata; é o conjunto do saber que deve estar voltado para atender às necessidades do homem. (PEREIRA, 2012, p. 195)

René Descartes (1596-1650) também foi outro nome da nascente ciência moderna que destacou a ciência e o conhecimento científico como úteis à vida prática, embora partindo de outras concepções: enquanto Bacon defendia um caminho empírico para se chegar ao conhecimento, Descartes apoiava-se no racionalismo, defendendo que o conhecimento nasce das ideias inatas.

Segundo Rubano e Moroz (2012a), Descartes imaginava uma filosofia constituída de todas as ciências, as quais teriam como suporte o conhecimento

---

1982 apud GIOIA, 2012). É importante destacar que embora Brahe tenha proposto um modelo de sistema solar geocêntrico, o modelo aceito pela Igreja Católica era o geocêntrico de Ptolomeu (90-168) por ser o mais de acordo com as proposições aristotélicas (GIOIA, 2012).

metafísico; esta seria, para Descartes, a verdadeira filosofia, responsável por dar “ao homem o conhecimento de todas as coisas necessárias à vida” (p. 203), resultando em “certezas acerca de como se conduzir na vida, como conservar a saúde e como proceder para desenvolver novas técnicas” (p. 203).

Outra revolução que marcou o início da modernidade foi a Revolução Industrial, ocorrida no século XVIII, com a introdução da máquina a vapor na produção. Segundo Pereira e Gioia (2012b), a Revolução Industrial não se beneficiou diretamente da Revolução Científica e dos conhecimentos científicos até então produzidos, pois, dentre outros motivos, a ciência e a produção não se relacionavam diretamente, tampouco o desenvolvimento técnico necessitava da ciência. Entretanto, o avanço do capitalismo criou uma forte relação entre ciência e produção a partir do momento em que a ciência se tornou, cada vez mais, a solução para os problemas relacionados ao aumento da produção que iam surgindo. Com isso, a ciência foi, cada vez mais, subordinada à modificação da natureza em prol do aumento da produção industrial e a potencialização da atividade científica resultou na dependência entre conhecimentos técnicos e desenvolvimento científico e na profunda relação entre desenvolvimento científico e produção (PEREIRA; GIOIA, 2012b).

No final do século XIX, os conhecimentos científicos eram desenvolvidos para criar novas indústrias e, finalmente, no século XX, encontra-se o pleno desenvolvimento da indústria científica. Ciência e produção expressam cada vez mais claramente a inter-relação, a influência mútua que as une. (PEREIRA; GIOIA, 2012b, p. 291)

Dentre os muitos resultados que o crescente desenvolvimento industrial gerou, neste trabalho, três merecem nossa atenção: a desqualificação do trabalho; a precarização das condições dos trabalhadores; e a especialização do conhecimento.

Em relação à desqualificação do trabalho, segundo Pereira e Gioia (2012b), o sistema fabril mecanizado derrubou, no que diz respeito à produção, o artesanato, a produção doméstica e a manufatura, uma vez que os bens passaram a ser produzidos em maior quantidade, com maior rapidez e baixo custo, gerando preços mais baixos em suas mercadorias. As autoras destacam que, embora a qualificação para o trabalho já viesse sofrendo modificações, com a Revolução Industrial este processo se acentuou, pois, se antes ainda era necessário certo conhecimento sobre a produção de uma mercadoria, com a máquina, cabia ao trabalhador apenas supervisioná-la.

Inicialmente, o artesão era responsável por todo o processo de produção, da compra dos materiais, à sua fabricação em todas as suas etapas e à venda. Com a introdução da produção doméstica, o artesão ainda era o responsável pela produção da mercadoria, porém, recebia do capitalista os materiais necessários para a confecção do produto e este, após finalizado, era entregue ao capitalista, que o vendia. Neste processo, o artesão já perdia duas de suas funções: negociante, no que diz respeito à compra dos materiais, e vendedor, no que diz respeito à venda do produto. No sistema de manufatura, vários artesãos passaram a trabalhar não mais em sua oficina e com suas ferramentas, mas em um espaço do próprio capitalista, o qual também possuía as ferramentas necessárias, estando cada artesão, ou grupo de artesãos, responsável por uma parte da produção de um mesmo produto. Dessa forma, não foi mais necessário ao trabalhador conhecer todo o processo de produção, mas aquela parte que lhe cabia. Entretanto, a produção ainda obedecia ao ritmo dos trabalhadores. Com a máquina, esta que passou a ditar o ritmo da produção, cabendo ao trabalhador se adaptar.

Essa limitação da função do trabalhador leva a uma desqualificação do trabalho, o que permite a introdução de mão de obra não qualificada no processo produtivo, particularmente da mulher e da criança. Leva também à possibilidade de incorporação de mão de obra sem que esta passe por um aprendizado, ou então com reduzida aprendizagem. (PEREIRA; GIOIA, 2012b, p. 257)

É importante destacar que a aprendizagem a qual as autoras se referem não diz respeito a uma educação que favorecesse o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos e a apropriação de conhecimentos, mas sim ao aprendizado das etapas de produção dos produtos. Como exemplo disso, existiram as *workhouses* e as *working-schools* na Inglaterra, como posto anteriormente.

Em relação à precarização das condições dos trabalhadores, Pereira e Gioia (2012a) destacam que este processo já se iniciava no século XVI, com o cercamento de terras para a criação de ovelhas e produção da lã, necessária à indústria têxtil. Segundo as autoras, muitos camponeses foram impossibilitados de darem continuidade a suas atividades, tanto agrícolas como de criação de animais, pois, tanto as terras de uso comum como as terras arrendadas foram tomadas, ficando os camponeses à mercê da necessidade de trabalhadores para cuidar das ovelhas e, com o desenvolvimento do sistema fabril mecanizado, das vagas nas fábricas nas

idades. Com isso, as condições de vida e de trabalho dos trabalhadores foram se tornando cada vez mais críticas.

[...] como consequência da Revolução Industrial, se, por um lado, ela tornou os ricos cada vez mais ricos, por outro, tornou os pobres cada vez mais pobres, em condições de vida extremamente precárias: moradias superlotadas, escuras, insalubres, jornadas de trabalho de até 16 horas diárias, condições alarmantes de trabalho, crianças fora da escola, trabalhando longos períodos, em péssimas condições. (PEREIRA; GIOIA, 2012b, p. 260)

É nesse contexto que, segundo Pereira e Gioia (2012b), surge o socialismo enquanto teoria que defendia alterações na sociedade de forma que a maioria da população, composta pelos mais pobres, fosse beneficiada.

A especialização do conhecimento, por sua vez, pode ser relacionada a dois fatos: a criação das sociedades científicas; e a criação de centros de atividade industrial. As sociedades científicas, segundo Pereira e Gioia (2012b), foram criadas a partir do prestígio cada vez mais crescente da ciência, prestígio este resultado da contribuição da ciência para o desenvolvimento industrial, de forma que as discussões e pesquisas científicas da época pudessem ser levadas adiante, o que gerou cada vez mais novos conhecimentos e, conseqüentemente, a abordagem desses conhecimentos em áreas específicas dentro da ciência como, por exemplo, química, geologia e astronomia, e o surgimento de sociedades científicas especializadas em tais áreas.

Quanto aos centros de atividade industrial, Pereira e Gioia (2012b) afirmam que estes foram criados pela burguesia para formar seus operários especializados. Tratava-se de escolas técnicas e laboratórios associados às fábricas, surgidos diante das necessidades e exigências da indústria em relação ao avanço científico. Entretanto, as autoras destacam que os membros da burguesia eram formados a partir de um conhecimento livresco, desarticulado da ciência e da prática.

Este fato também é destacado por Aranha (2006). Segundo a autora, “as escolas politécnicas [foram criadas, em nível superior] para atender às necessidades decorrentes do avanço da tecnologia” (p. 201) e, em nível secundário, “mantinha-se a dicotomia que destina à elite burguesa a formação clássica e propedêutica, enquanto para o trabalhador [...] é reservada a instrução técnica” (p. 201).

Como posto anteriormente, o avanço científico fez com que a ciência ganhasse cada vez mais prestígio e uma das consequências disso foi, segundo Rubano e Moroz (2012b), o estabelecimento de uma estreita relação entre a ideia de progresso e o poder do conhecimento científico de forma que se passou a considerar que “quanto mais culta a sociedade, melhor ela se torna; quanto mais culto o homem, melhor ele será” (p. 334). Aqui, a ideia de cultura está associada à apropriação de conhecimentos científicos, estes, por sua vez, assumindo a responsabilidade pela formação do homem e avanço da sociedade.

Nesse período, começa-se a defender a ideia de que a superação da ignorância leva ao progresso, de que a sociedade do presente é melhor que a do passado, de que o acúmulo do conhecimento obtido levará, por sua própria direção interna, à obtenção de uma sociedade cada vez melhor. (RUBANO; MOROZ, 2012b, p. 334)

Mesmo a visão sobre a ciência e o conhecimento como condutores do homem e da sociedade ganhando cada vez mais defensores, Rubano e Moroz (2012b) destacam Rousseau como um pensador de sua época que fez frente a tal visão. Segundo as autoras, Rousseau não considerava que o então progresso da ciência tinha contribuído, de fato, para a melhoria do homem enquanto tal, mas sim para uma decadência moral, tanto da sociedade como do homem, pois, este absorvia o desejo pelo poder, a ambição e a miséria que vinha da sociedade corrompida.

Porém, Pereira e Gioia (2012b) destacam que Rousseau foi um representante da burguesia e, enquanto tal, “não se preocupou com a educação das massas, mas apenas de uma elite” (p. 282-283). Podemos perceber isto em suas proposições educacionais direcionadas à formação do homem, como posto anteriormente, defendendo a retirada da criança da sociedade, considerada corrupta e corruptora, e, apenas após o seu crescimento e formação moral consolidada, já adulta, reintegrá-la na sociedade de forma que esta não consiga mais desviar o homem, corrompê-lo moralmente. Este modelo de educação não seria acessível a todos os membros da sociedade, devido a suas especificidades e necessidades de recursos, tendo condições apenas os membros das classes mais ricas.

Quanto a isto, é importante destacar que Rousseau possuía uma perspectiva menos elitista e mais democrática (ARANHA, 2006) que Locke, que pensou uma educação integral para os membros da burguesia, por considerá-los os futuros líderes da sociedade, e uma educação para o trabalho para as classes mais pobres; porém,

não superando Comenius, ao defender um ensino de tudo para todos, não fazendo distinção de qualquer natureza entre os indivíduos, embora esta concepção tivesse fortes influências religiosas.

Esta perspectiva menos elitista e mais democrática, a nosso ver, se evidencia na defesa de Rousseau por “um estado social no qual reinem a igualdade e a justiça” (RUBANO; MOROZ, 2012b, p. 335). Além disso, devemos considerar também suas proposições para uma educação do cidadão pelo Estado e a consideração do cidadão como modelo de homem, em oposição ao burguês, como posto no tópico anterior.

No que diz respeito ao avanço da ciência e da produção do conhecimento, Behrens e Oliari (2007) afirmam que a ciência moderna resultou no paradigma científico tradicional, o qual levou a uma crescente fragmentação<sup>67</sup> do conhecimento e a primazia da razão sobre a emoção. A influência disto na educação diz respeito à divisão do conhecimento em áreas, cursos e disciplinas, fazendo com que surgissem os especialistas em uma única área do conhecimento, estes considerados como os detentores do saber pela sociedade.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, as autoras destacam o papel do aluno enquanto mero espectador em seu próprio processo de aprendizado, cabendo a ele memorizar e “reproduzir o conhecimento historicamente acumulado e repassado como verdade absoluta” (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 60)

Neste contexto, surgiram diversos movimentos, correntes e teorias educacionais, tanto apoiados na primazia da ciência e do conhecimento científico como em ideais e reflexões em prol de uma educação que permitisse uma maior atuação do sujeito em seu meio a partir de uma formação que fosse além dos aspectos intelectuais. Tais movimentos, correntes e teorias influenciaram grandemente a educação brasileira, porém, devido à abrangência de proposições e experiências educacionais e ao tema central deste trabalho, a educação integral, importa-nos aqui aquelas que influenciaram diretamente as concepções de educação integral que surgiram no início do século XX no Brasil, as quais serão abordadas no capítulo a seguir.

---

<sup>67</sup> As autoras utilizam o termo fragmentação em relação à especialização do conhecimento científico por considerar que o conhecimento especializado é um fragmento do conhecimento mais amplo.

## 8 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

O início do século XX é reconhecidamente considerado pelos pesquisadores da educação integral brasileira como o primeiro período de grande fomentação da discussão acerca de concepções de educação integral, as quais, sendo desenvolvidas por diferentes movimentos, com diferentes defesas e visões acerca da educação e do seu papel na formação do indivíduo, resultaram em diferentes concepções que, por sua vez, influenciaram propostas diferenciadas de desenvolvimento de uma educação integral na prática escolar.

Segundo Coelho (2009), as concepções de educação integral que predominaram nas discussões educacionais nas primeiras décadas do século XX foram desenvolvidas por três movimentos político-filosóficos: o integralista; o anarquista, ou libertário; e o escolanovista. Entretanto, mesmo possuindo grande destaque no período supracitado, Coelho (2009) destaca que a educação integral não se configura historicamente como um tema permanente, embora recorrente, não se concretizando em práticas e políticas públicas consistentes.

Na atualidade, o debate acerca da educação integral se intensifica com a promulgação de leis, decretos, portarias e planos de educação que buscam fomentar a ampliação da jornada diária escolar, alcançando o considerado tempo integral. Neste sentido, a ampliação da jornada escolar diária e o tempo integral se colocam como indutores das discussões sobre a educação integral, uma vez que mais tempo na escola, ou sob sua responsabilidade, só tem sentido se forem oportunizadas outras e novas aprendizagens aos alunos a partir de atividades diversificadas que extrapolem o tradicional dar aulas. Com isso, o debate atual não se restringe aos aspectos operacionais da implementação de uma educação em tempo integral, ele se estende à discussão sobre concepções de educação integral e princípios necessários para sua concretização.

Isto posto, este capítulo se divide em cinco partes. No primeiro tópico abordamos a concepção de educação integral do Integralismo, movimento conservador, desenvolvida a partir da década de 1930. No segundo tópico trazemos a concepção de educação integral do movimento libertário, ou anarquista, trazida para o Brasil com a chegada de imigrantes italianos e espanhóis (ARANHA, 2006; MARTINS, 2007) no

início do século XX (MARTINS, 2007). No terceiro tópico abordamos a concepção de educação integral do movimento escolanovista, o qual tem em Anísio Teixeira seu maior expoente. O quarto tópico traz a concepção atual de educação integral. O quinto e último tópico, por sua vez, traz a concepção de educação integral adotada pelo Programa Mais Educação, considerado o primeiro programa em escala nacional de indução à educação integral.

## 8.1 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MOVIMENTO INTEGRALISTA

No final do século XVIII surgiu na Inglaterra uma ideologia política de oposição aos ideais da Revolução Francesa, o conservadorismo. Edmund Burke (1729-1797) é considerado o precursor do conservadorismo, pois, ao fazer oposição à Revolução Francesa, considerava seus ideais e ações excessivos, posicionando-se contra a execução de personagens de oposição a tal movimento e defendendo a democracia como uma opressão das minorias.

O conservadorismo, alcançando expansão mundial, buscava fortalecer as instituições tradicionais e restabelecer a antiga ordem, o que significaria voltar ao Regime Monárquico. Dessa forma, segundo Maciel (2014), defendia a preservação dos valores familiares e religiosos, principalmente da Igreja Católica, a qual deveria se posicionar como sujeito político com influências nas decisões do Estado.

No Brasil, o conservadorismo teve inicialmente sua atuação política formal a partir do Partido Conservador no Brasil, criado em 1836 e dissolvido em 1889 com a Proclamação da República. Porém, Maciel (2014) coloca que o conservadorismo teve ampla e intensa difusão no Brasil desde antes do processo de Independência (1821-1825); considerando que os processos de independência nos demais países do continente americano aderiram aos princípios da Revolução Francesa, provocando, inclusive mudanças educacionais profundas, o processo de independência brasileiro não trouxe mudanças significativas devido à influência do conservadorismo, o qual manteve as experiências educacionais sob a responsabilidade das instituições religiosas. Segundo Maciel (2014), a Proclamação da República altera este cenário conservador ao adotar no cenário político ideias de cunho liberal.



Na primeira metade do século XX é criado o Movimento Integralista no Brasil, sob a égide de Plínio Salgado (1895-1975) e influência da Doutrina Social da Igreja Católica, como uma outra manifestação do conservadorismo, defendendo a religião e a família como instituições fundamentais para o estabelecimento de uma sociedade estruturada, a ordem, a paz e a hierarquia social como necessárias para uma harmonia social. Segundo Palhares (2016), o termo “integralismo” deriva de “integral”, em referência ao sentido de totalidade, ideia marcante do movimento integralista, ou Integralismo, presente também em sua concepção de educação, a qual deveria ser integral para formar o homem integral.

Segundo Salgado (1953), é necessário definir com toda precisão o que é “Homem” a partir de “uma noção clara da sua natureza, da sua origem e da sua finalidade” (p. 65-66), uma vez que as numerosas concepções unilaterais e os significados variados e contraditórios levaram o “Homem” a perder a noção de si mesmo, não sabendo mais “dizer quem é e porque é” (p. 66). O autor também afirma que é necessário definir o que é “pessoa humana”, uma vez que o termo “indivíduo”, tão utilizado em sua época, implica um significado individualista, fazendo com que o “Homem”, ao ser considerado um “indivíduo”, deixe de ser considerado como “pessoa”.

Para Salgado (1953), é inaceitável considerar o “Homem” como um “indivíduo”, pois

1°) porque a palavra “indivíduo” não é suficiente para exprimir o homem completo, isto é, consciente, volitivo e independente; 2°) porque o individualismo, sendo apenas diferenciação, separação, isola-se de tal forma que não pode compreender uma ordem social senão baseada no egoísmo dos interesses individuais.  
[...] ele [o termo indivíduo] não faz mais do que substituir o conceito da pessoa humana por uma deformação caricatural, pois o homem se encontra nele, ou desvirtuado ou incompleto. (SALGADO, 1953, p. 67-68)

Ao buscar uma concepção de “homem”, Salgado (1953) afirma que a ciência no século XIX proporcionou inúmeras especializações do conhecimento, descobertas e invenções, fato que contribuiu para o entendimento de “Homem” não mais em seu conjunto, o que defende ser um grave problema à compreensão de “Homem” enquanto ser integral.

O problema humano pode-se dizer que, em razão da sua própria complexidade com que se nos apresenta, quando consideramos o

Homem sob os diferentes aspectos isolados que dele nos foram oferecidos pelas especializações do experimentalismo científico, atinge nos dias de hoje aquela tão desejada unidade e aquela tão indispensável simplicidade, onde confluem e se harmonizam o conceito da fé religiosa e a conclusão da ciência. (SALGADO, 1953, p. 70)

Salgado (1953) considera o “Homem”, enquanto “Pessoa Humana”, como uma criação divina, formada por corpo e alma, possuidor de faculdades próprias, as quais o distinguem de outras criações. O autor chama a atenção para a compreensão da Pessoa Humana em sua integralidade corpo e alma, não devendo ser percebida sob um destes aspectos de forma isolada, pois, sendo o Homem criado a imagem e semelhança de Deus, possuindo uma alma imortal, está se unirá ao corpo em sua ressurreição. Ou seja, mesmo levando em consideração a morte do corpo, o que provocaria uma separação entre corpo e alma, a alma ainda estaria ligada ao corpo, reunindo-se a ele no Juízo Final. Segundo Salgado (1953, p. 72-73), “[...] O valor do Homem, composto de alma e corpo, é imenso, uma vez que nele tudo sobreviverá; a alma porque é imortal, o corpo, porque ressurgirá, destinado a unir -se de novo, substancialmente, com a alma”.

Em relação à unidade corpo e alma, Salgado (1953) compreende que tanto o corpo como a alma devem ser atendidos, sob os princípios cristãos, em suas necessidades próprias, porém, mesmo diante das particularidades de cada parte, “as necessidades de uma não são indiferentes às necessidades da outra, uma vez que estão substancialmente unidos” (p. 77). Segundo Salgado (1953), o erro está em compreender o homem apenas como alma, ou apenas como corpo, ou ainda a partir de aspectos isolados que o integram. Tais compreensões devem dar lugar ao que Salgado (1953) chama de “Homem Integral”.

Mas o Homem, como o concebe o Cristianismo, é o Homem Verdadeiro. É a síntese substancial, o ser racional, onde se integram todos os fenômenos, apreciados isoladamente por muitos, que tomam os efeitos e não a causa, como fazem os terapeutas que se cinge aos tratamentos sintomáticos. (SALGADO, 1953, p. 77)

Para a formação desse homem integral, verdadeiro, segundo Coelho e Portilho (2013), o Integralismo propôs uma educação integral que proporcionasse um ensino primário de qualidade, estando voltada para a aquisição do conhecimento científico, a educação dos sentidos, a educação física e a educação moral e cívica. Embora tal proposta tivesse uma atuação relativamente ampla no desenvolvimento das crianças,

a autora coloca que possuía um forte caráter conservador, buscando a manutenção da situação político-social das classes.

Os valores da educação Integralista eram sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. Cumprir os compromissos, obedecer aos superiores, propagar sua doutrina e morrer pelos ideais eram as bases da atitude Integralista a ser inculcada. (CAVALIERE, 2010, p. 250)

A educação integral integralista, na visão de Cavaliere (2010), configura-se como o extremo das propostas oriundas das correntes autoritárias e elitistas que defendiam o controle social e a hierarquia social criteriosa. A autora destaca o papel central do Estado, da família e da religião nas proposições educacionais e o papel fundamental da escola para a propagação dos princípios integralistas, o que está em sintonia com o posto por Coelho e Portilho (2013) ao afirmar que a educação integral integralista possuía um forte sentimento nacionalista, servindo como um elemento ideológico.

É importante destacar que a pretendida qualidade da educação primária pelo Integralismo no Brasil não era destinada apenas à elite, pois, segundo Cavaliere (2010, p. 249, grifo da autora),

Em seus documentos doutrinários, pregava que a educação escolar das massas não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. O movimento tinha como lema a educação integral para o homem integral.

Segundo Palhares (2016), a educação integral proposta pelos integralistas deveria ir além das técnicas elementares do conhecimento, como ler, escrever e contar, devendo formar o homem integral a partir dos aspectos físico, intelectual, cívico e espiritual, sendo a religião um elemento central no processo educacional. Dessa forma,

o homem espiritual deve ser educado para os deveres com Deus, o homem cívico, para os deveres com a pátria, o homem intelectual, para os deveres com a sociedade, o que seria atingido por meio da escola e da cultura, e o homem físico, para o cuidado da saúde, da higiene e da “robustez”, desde que provido com os meios adequados. (PALHARES, 2016, p. 47)

Palhares (2016) afirma que a educação integral do movimento integralista propunha a união entre educação, considerada como uma formação mais ampla que abarcasse o caráter, a moral e o sentimento de civismo, e a instrução, considerada como um processo de enriquecimento da inteligência. Tal união é o que, segundo Palhares (2016), o movimento integralista considerava como cultura. Esta educação

integral deveria ter como objetivo, além da formação do homem integral, a formação para a vida em sociedade a partir da elevação da cultura, aperfeiçoando o homem moral e intelectualmente.

Considerando que o homem integral é formado pela educação da criança, o movimento integralista defendia que as crianças fossem enviadas para a escola desde nova, devendo receber, além da instrução, valores morais, cívicos e religiosos tendo em vista a integração do homem à sociedade, não devendo a educação estar voltada aos interesses do próprio indivíduo, ou seja, individualistas. Além disso, segundo Palhares (2016), havia a valorização do próprio esforço do aluno em seu desenvolvimento, pois, seria uma forma de garantir a sua autonomia e atitude tanto na condução da própria vida como na atuação em sociedade.

Embora a concepção de educação integral do movimento integralista possua a característica de amplitude, não devendo ser restrita a uma determinada classe mais favorecida, o interesse principal para a ampliação desta educação a todos tinha como principal finalidade a formação do homem nacional, patriota. Além disso, a cultura a ser transmitida era a cultura dominante, o que atribuía à educação integral integralista um forte caráter elitista. Não menos importante, ao defender que o desenvolvimento do aluno deveria ser resultado de seu próprio esforço, o movimento integralista demonstrava não levar em consideração a desigualdade e a diversidade entre os alunos, evidenciando um forte aspecto meritocrático em suas proposições educacionais.

## 8.2 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MOVIMENTO ANARQUISTA

O termo anarquismo, de origem grega, significa “sem governantes” ou “sem poder”. Considerado uma filosofia política que se opõe a toda e qualquer forma de poder e ordem hierárquica social, o anarquismo engloba diversas escolas que possuem características, teóricas e de ação, que são específicas a cada uma. Este fato faz com que Gallo (1996) afirme que falar em uma doutrina anarquista, de caráter único ou unitário, configura-se como um grande equívoco, pois, os teóricos e militantes anarquistas guardam entre si diversas perspectivas tanto conceituais quanto práticas. Para o referido autor, isto se configura como um ponto positivo, pois,

por não se configurar como uma doutrina única, o anarquismo permite a análise de fenômenos sociais ao longo do tempo, desde a sua origem até a atualidade, ou seja, as diversas vertentes anarquistas permitem a análise dos fenômenos sociais aos quais se detêm a partir de matrizes teóricas e práticas próprias a cada período e contextos histórico-sociais. Porém, é preciso levar em consideração que mesmo que haja diversas vertentes anarquistas, as mesmas estão vinculadas às ideias de base do anarquismo, o que nos permite aqui falar de um “movimento anarquista”. O próprio Gallo (1996, p. 9) concorda com tal reflexão ao colocar que

Para que entendamos a real dimensão da filosofia política do anarquismo, é necessário que o entendamos como constituído por uma atitude, a de negação de toda e qualquer autoridade e a afirmação da liberdade. O próprio ato de transformar essa atitude radical em um corpo de ideias abstratas, eternas e válidas em qualquer situação seria a negação do princípio básico da liberdade. Admitir o Anarquismo como uma doutrina política é provocar o seu sepultamento, é negar sua principal força, a afirmação da liberdade e a negação radical da dominação e da exploração.

Devemos, assim, considerar o anarquismo como um princípio gerador, uma atitude básica que pode e deve assumir as mais diversas características particulares de acordo com as condições sociais e históricas às quais é submetido. (grifo do autor)

Segundo Pascal (2006), Willian Godwin (1756-1836) é considerado o pai do anarquismo, ao defender que as massas populacionais deveriam ter acesso e fazer uso da razão de forma que permitisse aos sujeitos o desenvolvimento da capacidade de viver em coletividade a partir de um total acordo em os mesmos em relação às questões da vida em comunidade, fato que tornaria o governo uma força desnecessária para a manutenção da ordem social visto que o mesmo promovia a dependência e a ignorância da sociedade.

Nesse contexto, a educação adquire um papel importante e central, pois, seria através dela que se daria a transformação da sociedade. Enquanto teoria social voltada para a crítica e transformação do sistema político-social-econômico vigente, segundo Gallo (2012), o anarquismo buscava, pela educação, transformar a mentalidade dos sujeitos em prol de uma sociedade sem exploração. Dessa forma, a educação proposta pelos anarquistas se destinava tanto às crianças como aos adultos, tanto à educação escolar como à educação informal.

Em relação à educação formal, Gallo (1996) afirma que esta possui amplo desenvolvimento teórico e prático com o intuito de promover uma educação libertária.

Segundo o autor, a educação anarquista, ou libertária, configura-se como uma crítica ferrenha à educação tradicional, tanto pública como privada, tanto gerida pelo governo como por ordens religiosas, pois, considera-a como reprodutora da estrutura exploradora e dominadora da sociedade capitalista, a qual ensina e estimula os alunos a se perceberem enquanto sujeitos com lugares sociais pré-determinados.

Segundo Coelho (2009), a proposta anarquista de educação formal se configurava em duas etapas distintas: a educação primária, equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental na atualidade; e a educação secundária, correspondente aos anos finais do ensino fundamental. Entretanto, era a educação primária que recebia a maior atenção, pois, conforme expõe Coelho (2009), configurava-se como o primeiro nível de instrução, necessário para uma formação integral.

Quanto à educação informal desenvolvida pelos anarquistas, por sua vez, Gallo (2012, p. 170) afirma que

[...] vemos, como parte dos processos educativos, cursos para adultos, palestras, seminários, ciclos de conferências, mas também um forte investimento em uma imprensa libertária, com a publicação de jornais e revistas, livros e panfletos a serem distribuídos da maneira mais ampla possível. Vemos ainda o teatro como instrumento importante de educação, de certa forma recuperando o sentido social e formativo que as tragédias encenadas em praça pública tinham para os antigos gregos. As festas e manifestações coletivas complementavam esses esforços de educar as mentalidades, construindo uma outra forma de vida orientada pela solidariedade, pela liberdade, pela não exploração.

Acreditamos que tanto a educação formal quanto a educação informal integrem a proposta de educação integral anarquista, embora tenha sido a educação formal que recebeu, segundo Gallo (2012), maior investimento teórico e prático, pois, configurava-se como aquela destinada à formação das novas gerações para a transformação da sociedade. É importante ressaltar, entretanto, que a proposta de educação do movimento anarquista é, fundamentalmente, considerada por seus integrantes teóricos como integral, ou seja, não há a diferenciação, ou dualidade, entre educação e educação integral.

Segundo Gallo (2012), a educação integral de proposição anarquista tem um forte caráter político, uma vez que defende a igualdade entre os indivíduos e o direito ao desenvolvimento de cada um de suas potencialidades, o que para nós significa que a educação integral libertária busca na igualdade a diversidade, ou seja, por

considerar todos os indivíduos iguais em direitos, cada um deve, através da educação, desenvolver suas potencialidades, que são diferentes em cada um. O caráter político também se evidencia, segundo o autor, na postura transformadora da educação diante da sociedade desigual, a qual impede o pleno desenvolvimento do homem.

A proposta de educação integral do movimento anarquista valorizava tanto o saber como o fazer, de forma que o sujeito se formasse em sua totalidade. Em relação ao saber, a educação integral libertária propunha que o mesmo deixasse de ser considerado como finalidade da educação, numa perspectiva passiva, ou seja, algo que se possui ou não, para ser considerado como instrumento da educação, buscando um caráter ativo, permitindo a ação. Esta educação intelectual deveria estar atrelada a uma educação manual. Na perspectiva anarquista, o saber intelectual, ou conhecimento teórico, deveria estar articulado ao saber, ou conhecimento, prático. Segundo Gallo (2012), a educação integral libertária permite a superação da alienação ao formar o homem em sua completude, dominando tanto o conhecimento teórico como o conhecimento prático, ou seja, não sendo deficiente em nenhum dos dois aspectos. Estando o conhecimento prático diretamente relacionado ao trabalho, este era considerado como parte fundamental do processo de educação e, segundo Moraes (2013), tinha importância fundamental tanto na formação individual do homem como no estabelecimento de elo entre as pessoas numa comunidade. Moraes (2013) também coloca que havia na educação integral libertária uma clara preocupação com o estabelecimento de vínculo entre educação intelectual e educação profissional, o que significaria materializar a indissociabilidade entre o saber e o fazer.

Além disso, a educação integral libertária buscava desenvolver aspectos físicos, sociais e morais nos sujeitos. Quanto aos aspectos físicos, Moraes (2013) coloca que havia uma preocupação com o desenvolvimento muscular e cerebral, satisfazendo as necessidades fisiológicas através de atividades físicas, ou seja, uma educação física. Os aspectos sociais e morais, por sua vez, ainda segundo Moraes (2013), diziam respeito à reciprocidade social, à bondade e à igualdade entre os sujeitos, estando, dessa forma, associados. Para Gallo (2012), os aspectos sociais e morais diziam respeito a uma moralidade anarquista, esta sendo construída a partir do aprendizado intelectual, do aprendizado profissional e dos cuidados com o corpo. Dessa forma, a educação moral, na perspectiva da educação integral libertária, deveria levar em

consideração a vivência cotidiana pautada em princípios de solidariedade e liberdade, tanto individual quanto coletiva, ambas em consonância.

No Brasil, o movimento anarquista foi desenvolvido a partir da chegada dos imigrantes europeus durante o século XIX. Segundo Pascal (2006), o anarquismo que chegou ao Brasil era fortemente inspirado pelas ideias de Michail Bakunin (1814-1876), uma vez que era grande a sua influência na Península Ibérica e Itália.

Segundo Coelho e Portilho (2013), foi no início do século XX que as experiências libertárias de educação se desenvolveram, tendo como base a Escola Moderna proposta e desenvolvida por Ferrer y Guardia (1859-1909). A experiência brasileira com a educação integral libertária considerava que o conhecimento na educação tradicional era trabalhado diferentemente junto a ricos e pobres, fato que favorecia a dominação e exploração socioeconômicas de um grupo sobre o outro, devendo, como combate a isto, ser oferecida indiscriminadamente para todos, além de fazer frente ao dogmatismo religioso que influenciava a educação brasileira da época.

Tal consideração está em acordo com o posto por Bakunin (1979) ao se referir à educação dada às classes trabalhadoras e às classes dominantes. Segundo o autor, a emancipação das massas operárias não se cumprirá enquanto estas receberem uma educação inferior à das classes burguesas, uma vez que aqueles que recebem mais educação se sentem mais poderosos e hábeis e, conseqüentemente, dominam naturalmente os que receberam menor ou nenhuma educação. Bakunin (1979) atribuía tanto valor à educação que afirmava que se houvesse uma sociedade na qual os sujeitos fossem todos iguais, mas uns recebendo mais educação que outros, esta diferença educacional provocaria outras diferenças até que houvesse um pequeno número de dominadores e uma massa dominada.

[...] exigimos para o povo a instrução integral, toda a instrução, tão completa quanto o permite a capacidade intelectual do século, afim de que acima das massas, não possa existir nenhuma classe que saiba mais do que eles, que os possa dominar e explorar. (BAKUNIN, 1979, p. 32)

Segundo Moraes, Calsavara e Martins (2012), a experiência brasileira de educação integral libertária partiu do entendimento sobre a situação de opressão a qual os operários estavam submetidos, tal situação favorecida pela falta de acesso ao conhecimento. Dessa forma, foram criados centros de leitura e de cultura e escolas, os quais, segundo as autoras, sugerem que o movimento anarquista no Brasil teve



um alcance muito maior do que é conhecido, indo além das greves e reivindicações trabalhistas.

As iniciativas e os esforços empreendidos para promover a educação, sobretudo em sua forma escolar, indicam que segmentos expressivos de trabalhadores, ainda que de modo incipiente, organizaram-se vislumbrando alcançar mudanças profundas na sociedade. (MORAES; CALSAVARA; MARTINS, 2012, p. 1001)

Valorizando a liberdade, a individualidade e a expressão da criança, segundo Kassic (2008), a educação integral libertária considerava o conhecimento científico com importante, desde que estivesse a serviço do homem, devendo ser amplamente acessado, permitindo que as escolhas profissionais fossem feitas conscientemente. Kassic (2008) também ressalta que a experiência brasileira valorizava, assim como a Escola Moderna de Ferrer y Guardia, a vivência das situações enquanto método de ação, estimulando, por exemplo, a atuação na imprensa operária, produzindo matérias que abordassem os problemas cotidianos, proporcionando tanto o desenvolvimento de determinadas capacidades cognitivas como a reflexão sobre o conteúdo de tais matérias voltado para a conscientização da necessidade de luta por melhores condições.

Os jornais produzidos tinham, segundo Martins (2007), uma estreita relação com as escolas, uma vez que eram considerados um instrumento pedagógico, exercendo um importante papel educador. De acordo com a autora, os artigos de jornais eram utilizados tanto nas aulas como nas atividades culturais e, lidos e discutidos, tornavam-se um método pedagógico para sistematizar e organizar ideias e pensamentos e para refletir acerca dos problemas que se apresentavam no cotidiano.

Para os anarquistas, a educação e as demais atividades culturais eram importantes para a transformação das relações sociais e econômicas, no sentido de instituir uma sociedade igualitária, justa e libertária. Assim, os jornais e as escolas eram instrumentos importantes e também uma estratégia de luta para desenvolver mentes livres e racionais que construiriam uma sociedade libertária. (MARTINS, 2007, p. 9)

Pascal (2006) destaca que as escolas de educação libertária brasileiras contestavam a pedagogia tradicional e se tornaram uma das “poucas opções de educação da classe trabalhadora, tendo em vista a omissão do Estado neste aspecto” (p. 1). Segundo Martins (2007), o movimento anarquista brasileiro também se ocupava da educação profissional, aliando a estas atividades culturais diversas.

Moraes, Calsavara e Martins (2012) destacam que o movimento anarquista brasileiro, ao se opor abertamente a uma aprendizagem parcial que estivesse voltada apenas para o trabalho e para a formação de mão-de-obra para a indústria, dava significativa importância à educação informal, pois, considerava que a mesma contribuiria para o desenvolvimento integral do trabalhador, além de contribuir para a tomada de consciência de classe. Dessa forma,

organizaram-se várias bibliotecas populares, centros de estudos e de cultura social, grupos de teatro e variados jornais – mensais, semanários, diários, revistas – que obtiveram ressonância entre os trabalhadores e no conjunto da sociedade da época. Essa imprensa foi grande difusora de propagandas e informações de caráter educativo, visando ao público trabalhador. (MORAES; CALSAVARA; MARTINS, 2012, p. 1002)

Dessa forma, a educação integral no movimento anarquista buscava direcionar tanto as crianças como os adultos para uma postura solidária, autônoma e revolucionária diante das diferenças marcantes postas pelo sistema capitalista, não fazendo distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre ofício e conhecimento científico. Segundo Martins (2007, p. 9), a educação libertária “tinha como pressuposto uma ampla formação, a formação integral do ser humano, não importando se este ser era uma criança, jovem ou adulto”. Assim como o homem deveria ser formado em sua integralidade – físico, intelectual e moral –, o ensino destinado ao mesmo também deveria ser integral.

### 8.3 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MOVIMENTO ESCOLANOVISTA BRASILEIRO

Em seus estudos sobre a educação integral, ao realizar uma revisão histórica do conceito, Maciel (2014) traz a Revolução Francesa e a Revolução Industrial como acontecimentos decisivos para a transformação política e econômica no ocidente que fez surgir novas demandas sociais, dentre as quais destaca a necessidade de universalização da escola como uma forma de atender os anseios do novo sistema, o capitalismo. O autor destaca que a nova sociedade demandava da escola moderna a preparação dos cidadãos para a atuação na mesma, pois, era crescente a demanda produtiva, a necessidade de constantes inovações tecnológicas e a criação de um

mercado consumidor. Quanto a isso, Maciel (2014) afirma que os trabalhadores passaram sofrer a influência intencional dos liberais quanto à satisfação das necessidades individuais, estas em grande medida criadas para estimular o mercado consumidor.

Freitas (2009), por sua vez, traz em seus estudos que o capitalismo, enquanto sistema econômico de produção, foi fortemente beneficiado pelo liberalismo, enquanto filosofia política, “o qual contribuiu para a legitimação e a reprodução da sociedade em classes” (FREITAS, 2009, p. 15). O autor afirma que o liberalismo em sua primeira fase, o liberalismo clássico, o qual teve seu auge no século XVIII, alcançando parte do século XIX, contribuiu para a expansão do capitalismo ao possuir como princípios a individualidade, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia, os quais alimentariam a ideia de mobilidade social, quase impossível no regime feudal.

Quanto ao princípio da individualidade, este teria relação com a competência e o esforço do indivíduo para ascender socialmente, superando os demais. A liberdade, profundamente associada ao individualismo, seria relacionada tanto à possibilidade de ascensão, quanto à possibilidade de produção e consumo: a liberdade faria oposição aos privilégios exclusivos de determinados grupos de acordo com sua origem familiar ou religiosa, tendo o sujeito a liberdade de alcançar melhores posições e adquirir bens. A propriedade era percebida como um direito do indivíduo, conquistada a partir de seus esforços, significando, dessa forma, um produto da individualidade e da liberdade. A igualdade, por sua vez, segundo Freitas (2009), faria referência não à condição econômica dos sujeitos, mas à condição jurídico-política: considerar a igualdade econômica feriria o princípio da individualidade, uma vez que buscaria padronizar os sujeitos independente de seus esforços; a verdadeira igualdade, nesta concepção, diz respeito às questões legais, considerando todos os homens iguais diante da lei. Por fim, a democracia, enquanto princípio liberal, “seria a expressão dos princípios da individualidade, da liberdade e da igualdade no âmbito da política” (FREITAS, 2009, p. 20).

A segunda fase do liberalismo, o liberalismo de transição, compreendido entre o final do século XIX e início do século XX, foi marcado por um posicionamento mais conservador da burguesia, que na primeira fase era revolucionária, pois, segundo Freitas (2009), ao conquistar poder político e *status* social estava mais interessada em manter os benefícios e bens alcançados. Porém, também atendeu a algumas

reivindicações das classes trabalhadoras, o que lhe atribuiu um caráter contraditório na visão do autor supracitado.

Na segunda fase do liberalismo, a classe trabalhadora foi reconhecida como uma força política, pressionando a burguesia; ao mesmo tempo em que era considerada perigosa à propriedade, também teve suas condições de vida consideradas como desumanas, moralmente indefensáveis, porém, economicamente inevitáveis na visão de Freitas (2009). Apoiado em Warde (1984 apud Freitas, 2009), o autor coloca que as condições de pauperização progressiva da classe trabalhadora eram consideradas perigosas para a manutenção da ordem burguesa sendo, portanto, necessário criar condições de melhoria das condições de vida dos trabalhadores de forma que os riscos fossem diminuídos.

A terceira fase do liberalismo, o liberalismo multifacetado, teve seu início marcado pela busca da sua diferenciação tanto dos regimes fascistas quanto dos socialistas e teve como suporte teórico pensadores norte-americanos, entre eles John Dewey (1859-1952). Segundo Freitas (2009), Dewey incorpora em sua análise elementos relacionados à crise do capitalismo durante a Grande Depressão da década de 1930 nos Estados Unidos, incorporando também as críticas feitas ao liberalismo clássico. Em relação às questões educacionais, Freitas (2009) afirma que Dewey defendeu a ampliação da democracia como instrumento de diferenciação entre fascismo e socialismo, pois, considerava a mesma não apenas como “um regime de governo, mas uma forma de vida, em que, pela educação criamos significados coletivos” (ARANHA, 2006, p. 262)

Influenciado pelo pragmatismo<sup>68</sup>, segundo Aranha (2006), Dewey defendia o conhecimento voltado para a experiência, este não possuindo um fim em si mesmo. Com isso, Dewey se coloca como um crítico da educação tradicional, baseada na memorização e no intelectualismo, defendendo a escola como estimuladora da aprendizagem articulada à ação.

Dewey conclui que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas é a própria vida. Por isso, vida-experiência-aprendizagem não se separam, e a função da escola está em possibilitar a reconstrução continuada que a criança faz da experiência. (ARANHA, 2006, p. 262)

---

<sup>68</sup> O pragmatismo teve como principal representante William James (1842-1919) e, segundo Aranha (2006), fazia oposição ao conhecimento contemplativo, privilegiando a experiência e a prática.

Para Dewey (1980), a escola não deve ser considerada apenas como a casa, o espaço físico, a instituição, na qual os alunos, através de programas fixos, se dedicam apenas ao estudo de determinados fatos e ao desenvolvimento de algumas habilidades mecânicas. Para o autor (DEWEY, 1967, p. 8),

A escola deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, ensinando situações de comunicação de umas a outras pessoas, de cooperação entre elas, e ainda, estar conectada com a vida social em geral, com o trabalho de todas as demais instituições: a família, os centros de recreação e trabalho, as organizações da vida cívica, religiosa, econômica, política.

Aranha (2006) afirma que Dewey acreditava que a criança deveria ser o centro da escola, buscando conhecer seus reais interesses e, a partir destes, proporcionar à criança a independência e o espírito de iniciativa. A autora também coloca que Dewey não acreditava em uma educação que buscasse orientar as ações da criança e formá-la em atendimento a modelos desejados, mas em uma educação que criasse condições para que a criança conseguisse, por si mesma, resolver os problemas que lhe forem postos.

Segundo Freitas (2009) a educação posta em prática até o início do século XX, não atendia mais às necessidades do capitalismo monopolista, correspondente ao liberalismo multifacetado, fato que, ao ser analisado por Dewey, despertou no mesmo o interesse por pensar uma educação que estivesse em acordo com as necessidades de sua época. Em concordância, Aranha (2006) também destaca o interesse de Dewey por uma educação que preparasse o aluno para a sua sociedade, sendo a escola “o instrumento ideal para estender esses benefícios a todos, indistintamente, caracterizando a função democratizadora da educação de equalizar as oportunidades.” (ARANHA, 2006, p. 262).

O pensamento educacional de Dewey estava em sintonia com o Movimento Escola Nova enquanto um projeto educacional que defendia a escola pública, gratuita e laica de amplo atendimento que permitisse a democratização do saber e articulação entre ensino teórico e prático. Segundo Aranha (2006), a pedagogia de Dewey muito contribuiu para a divulgação das ideias da Escola Nova devido à ênfase que esta dava à educação não centrada na acumulação dos conhecimentos, mas pautada na aplicação dos conhecimentos à vida.

A Escola Nova foi um movimento que buscou superar a escola tradicional, considerada “excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização dos conteúdos” (ARANHA, 2006, p. 246) e tinha como princípios “educação integral (intelectual, moral e física); educação ativa, educação prática, com obrigatoriedade de trabalhos manuais; exercício de autonomia; vida no campo; internato; coeducação; ensino individualizado” (ARANHA, 2006, p. 246).

No Brasil, o Movimento Escola Nova, ou Escolanovismo, se posicionava enfaticamente contra o acesso a uma educação considerada de qualidade apenas pelas classes dominantes, ficando a maioria da população à margem da educação.

Anísio Teixeira (1900-1971), considerado o maior expoente do Escolanovismo brasileiro, em visita aos Estados Unidos, teve contato com as obras de Dewey, as quais contribuíram fortemente para a formulação de seu pensamento educacional.

Em sua obra *Aspectos Americanos de Educação*, Anísio Teixeira (1928) relata sua experiência nos Estados Unidos e destaca quatro pontos observados nas escolas americanas que chamaram a sua atenção: o grande número de edifícios e a infraestrutura dos mesmos; métodos de ensino de caráter prático que permitiam a interação entre professor e aluno; flexibilidade e riqueza dos currículos quanto aos cursos oferecidos; vida estudantil com grande atividade coletiva de caráter variado.

Anísio Teixeira tinha na educação o caminho para que o Brasil se tornasse desenvolvido e, sob a influência da pedagogia de Dewey, idealizou uma educação que promovesse a democratização, o desenvolvimento do aluno e a liberdade de pensamento e que tivesse na ciência, na arte e na cultura popular as bases para a experimentação, defendendo a educação como um direito.

Ao criticar o ensino tradicional de sua época centrado na palavra e na exposição, Anísio Teixeira (1967) defendia que o ensino deveria ser realizado pelo trabalho e pela ação. Segundo o autor, o ensino puramente verbal não promovia a aprendizagem, devendo o conhecimento ser experienciado na vida real para que fosse aprendido e absorvido, contribuindo para novas formas de comportamento.

A educação tradicional, para Teixeira (1967), possuía formas arcaicas de ensino, centradas na exposição oral, devendo o aluno memorizar o conteúdo. Esta educação tradicional tinha o conhecimento como “um corpo de informações sistematizadas sobre as coisas, que se aprendem, *compreendendo-as e decorando-as* para a

reprodução nos exames” (TEIXEIRA, 1967, p. 19, grifos do autor). Teixeira (1967) também criticava o fato da educação tradicional ser considerada como educação de cultura geral, já que não tinha nenhum caráter prático e não era comum a todos, e educação humanística, uma vez que era associada ao desenvolvimento da civilização e da humanidade do indivíduo sem fornecer nenhum outro meio para tal, a não ser uma cultura subsidiada apenas num ensino “especializadamente intelectual” (p. 21).

Nessa escola brasileira [a tradicional], tudo pode ser dispensado: prédio, instalações, biblioteca, professores... Somente não pode ser dispensada a lista completa de matérias. Qualquer daquelas disciplinas tem de existir no currículo. Uma só que retiremos, porá abaixo todo o edifício de nossa cultura! Ai de quem pensar em tirar uma só daquelas línguas, ou fundir uma disciplina na outra!... (TEIXEIRA, 1967, p. 20)

Além de tais críticas, Anísio Teixeira (1967) também se opunha ao fato da educação de seu tempo ser a preparação de apenas alguns indivíduos privilegiados para uma vida mais fácil, ficando os mais pobres com um ensino em contínua deterioração, esta decorrente da ampliação da escolarização às classes populares. Segundo o autor, a educação de sua época só se configuraria como um meio para que alunos das classes populares alcançassem melhores condições de vida se se mantivesse para poucos, ou seja, se apenas alguns alunos das classes populares tivessem acesso à escola, ficando os demais à margem. Essa escola, dessa forma, assumia um forte caráter de mantenedor da sociedade, ao invés de renová-la, não se relacionando com as demandas das classes mais necessitadas.

Por isto mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para “privilegiados”. Toda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao “pobre” uma educação pela qual pudesse ele participar da elite. (TEIXEIRA, 1967, p. 29, grifo do autor)

Anísio Teixeira (1967) defendia que não houvesse distinção entre os indivíduos quanto a educação oferecida, devendo as diferenças no desenvolvimento se darem a partir do empenho e das aptidões de cada um e não pela posição social ou riqueza dos alunos. Dessa forma, a educação deveria “acabar com tais ‘privilégios’, em uma sociedade hierarquizada nas ocupações [uma vez que os indivíduos alcançariam melhores oportunidades na vida mediante o próprio esforço], mas desierarquizada socialmente” (TEIXEIRA, 1967, p. 29).

Constatando que a ampliação da escola às classes populares não foi acompanhada de condições mínimas que garantissem a qualidade da educação, Anísio Teixeira (1967) criticava a redução do tempo escolar para atender a um número maior de alunos e, conseqüentemente, a redução do programa escolar. A escola não poderia ser parcial em nenhum de seus aspectos, segundo Anísio Teixeira (1967), nem em tempo escolar, nem nos conhecimentos abordados, nem na sua proposta formativa, oferecendo apenas a formação intelectual. Ao contrário, deveria ser prática e formar hábitos relacionados ao trabalho, à convivência, ao pensar, à participação em uma sociedade democrática, sem soma, deveria formar o cidadão.

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos [...]. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer o programa com atividades práticas, dar-lhes amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte.

Embora Anísio Teixeira não faça uso do termo educação integral, é visível o desenvolvimento de uma concepção de educação integral em suas reflexões educacionais. Anísio Teixeira defendia uma educação que preparasse os alunos para a vida real, formando os alunos em outras dimensões além da cognitiva, tornando-os aptos a agirem enquanto cidadãos. Esta educação não poderia ser restrita às classes dominantes, uma vez que a cidadania pertence a todos e todos devem ser formados para a vida em sociedade, atuando de forma consciente e responsável.

Em nosso entendimento, a concepção de educação integral se articula aos princípios da equidade educacional apresentados no terceiro capítulo deste trabalho. Há em Anísio Teixeira a defesa por uma educação de e com qualidade acessível a todos, permitindo o desenvolvimento dos alunos de acordo com seus interesses e esforços, sem fazer distinção de qualquer natureza, e permitindo que, na vida em sociedade, os indivíduos tenham plenas condições de buscarem melhores oportunidades de trabalho e de vida.



#### 8.4 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ATUALIDADE

Como pudemos perceber nos capítulos anteriores, a educação integral é diretamente associada à formação do ser humano em sua completude, formando o corpo e a mente do sujeito. Salvaguardadas as características de cada período, as quais influenciaram a concepção de ser humano e, conseqüentemente, a educação necessária, ou desejada, para sua formação, predomina a noção de que uma educação para ser integral deve formar o ser humano integralmente, não havendo prejuízo de qualquer dimensão em seu processo formativo, embora seja possível perceber uma predominância dos aspectos cognitivos e moral; tradicionalmente, são consideradas como dimensões do ser humano o corpo, aspecto físico, e a mente, aspectos cognitivos e morais.

Na atualidade, tais dimensões são ampliadas em decorrência da sociedade cada vez mais complexa. O que nos conduz à compreensão da educação integral enquanto uma concepção modificável, mesmo subsidiada em um conceito<sup>69</sup> que consideramos atemporal, a formação humana integral. Em sintonia, Tilton e Pacheco (2015), ao se referirem às experiências de educação integral desenvolvidas no Brasil, tanto atuais como anteriores, compreendem que a formação humana se manifesta como ideia central.

Policarpo Junior e Santos (2015) defendem que a educação integral é um meio para se alcançar a formação humana, esta, por sua vez, é compreendida como o desenvolvimento da pessoa por inteiro, o processo pelo qual a humanização do sujeito acontece. Neste sentido, a ideia de formação humana parte da ideia de humanização enquanto um processo no qual o ser humano, incompleto ao nascimento, humaniza-se ao longo da vida, passando a compreender suas dimensões e a interdependência entre elas, assim como a interdependência de si com a natureza e com o meio que o cerca.

---

<sup>69</sup> Por conceito compreendemos “a essência das coisas, mais precisamente a sua essência necessária, pela qual não podem ser de modo diferente” (ABBAGNANO, 2007, p. 164). Ou seja, o conceito “se refere às características que, sendo constitutivas do próprio objeto, não são alteradas pela mudança de perspectiva” (ABBAGNANO, 2007, p. 164). Por concepção, por sua vez, embora seja comumente associada a conceito, ou até mesmo considerada sinônimo, compreendemos como o ato de conceber o objeto, ou seja, a concepção é o entendimento, ou a percepção, privado e pessoal do objeto/conceito (ABBAGNANO, 2007).

A educação integral enquanto um processo de humanização também está presente em Paro (2013). Segundo o autor, o ser humano é parte da natureza, da mesma forma que outros seres também são. Entretanto, o ser humano se distingue dos demais seres a partir do momento em que atribui valor às coisas ao seu redor e cria novas coisas, a partir da modificação da natureza, buscando atender às suas necessidades.

É assim que ele se cria, é assim que ele se faz sujeito, ou seja, não meramente um ator, mas um autor, autor de sua própria humanidade. Ao fazer isso, ele transcende o domínio da mera natureza, ele propõe, e é assim que ele se faz humano, é assim que ele se modifica, se transforma como história, e não como mera evolução natural. (PARO, 2013, p. 16)

Segundo Paro (2013), ao desenvolver a sua humanidade, o ser humano se torna um ser histórico, indo além de sua condição física/corpórea e integrando à sua existência aquilo que é produzido por ele. Dessa forma, segundo o autor, o ser humano além de produzir a sua vida, produz história.

É assim que nós nos fazemos humano-históricos: sendo sujeitos. E sendo sujeitos, nós produzimos várias coisas, produzimos não apenas conhecimentos e informações, mas produzimos também valores, filosofia, ciência, arte, direito... Em outras palavras, o homem, para fazer-se histórico, produz cultura. (PARO, 2013, p. 17)

Paro (2013) nos chama a atenção para a compreensão de cultura para além do seu sentido restrito, compreendendo-a como produção humana para além de suas necessidades básicas de sobrevivência. Segundo o autor, ao nascer o sujeito é apenas um ser natural e, na medida em que cresce, vai se apropriando da e transformando a cultura e, neste processo, torna-se humano-histórico. É justamente a apropriação da cultura pelo sujeito a cada nova geração que o autor considera como educação integral.

O homem se apropria de toda cultura produzida em outros momentos históricos, e assim ele se faz histórico. Enfim, a essa apropriação da cultura, nós chamamos de educação, agora em sentido mais amplo, muito mais rigoroso, muito mais complexo. Agora sim, podemos falar educação integral. (PARO, 2013, p. 17)

Segundo Policarpo Junior e Santos (2015, p. 98), o ser humano, por ser incompleto, “necessita ser educado para se tornar capaz de viver de maneira autônoma, em paz e em harmonia com ele mesmo, com os seus semelhantes e com a natureza”. A partir desta compreensão de educação integral enquanto formação

humana, desenvolvendo no ser humano a sua humanidade e integralidade, Policarpo Junior e Santos (2015) defendem que a educação integral deve ir além das atividades convencionais de ensino e aprendizagem, alcançando as múltiplas dimensões do ser humano, as quais devem ser desenvolvidas integralmente, numa perspectiva de harmonizar as potencialidades humanas. Com isso, segundo os autores, seria oportunizado ao sujeito a construção de sua própria identidade a partir da compreensão das coisas, de si e do mundo, atuando sobre os meios que reproduzem a vida. A formação humana, nesta perspectiva, requer uma educação integral fundamentada na concepção de ser humano em sua totalidade, indo “além da escolarização, da aquisição de conhecimentos técnicos e de habilidades profissionais” (p. 104).

Camargo e Moll (2017) também abordam a educação integral enquanto um processo que deve oportunizar a harmonia entre as múltiplas dimensões do ser humano. Segundo os autores, o ser humano deve ser percebido em sua complexidade, decorrente de sua presença numa sociedade também complexa e de sua relação consigo mesmo, com os outros, com seu entorno e com o mundo, e, a partir de tal percepção, ter suas múltiplas dimensões consideradas em seu processo formativo.

A educação do ser integral deve conceber os diferentes níveis de sua realidade, ser multidimensional, integrando as diversas dimensões do fenômeno educacional: corporal (físico), social (relacional), emocional (psicológico), racional (cognitivo), cultural (identitário e histórico), espiritual (intuitivo) e unitário (pertencente à unidade do cosmos), em um todo indissociável e complexo (SOUZA, 2009). Só assim a educação conseguirá dar conta de colaborar no desenvolvimento de seres humanos mais plenos de suas potencialidades positivas. (CAMARGO; MOLL, 2017, p. 103)

Dessa forma, educação integral é aquela que forma o ser humano em sua integralidade, completude, em todas as suas dimensões; é aquela que forma o ser humano integral. E, para que essa educação integral aconteça, alguns elementos se fazem necessário: tempo integral; currículo integrado; ressignificação do espaço escolar. Tais elementos compõem a concepção atual de educação integral.

Em relação ao tempo integral, consideramos este elemento fundamental para que a educação integral aconteça, uma vez que é ele que oportuniza a realização de atividades específicas ao desenvolvimento de todas as dimensões pertencentes ao ser humano, neste caso, os alunos. Antes de discutirmos a contribuição do tempo

integral para a educação integral, é necessário que façamos uma distinção entre educação em tempo integral e educação integral.

O senso comum costuma entender como iguais educação integral e educação em tempo integral. Entretanto, não o são, embora sejam interdependentes: as diversas atividades relacionadas à educação integral precisam do tempo integral para que possam ser desenvolvidas sem prejuízo; o tempo integral por si mesmo não contribui para a formação do sujeito, é necessário que haja uma intencionalidade educacional ampla associada ao mesmo, de forma que, segundo Paro (2013, p. 13), não se faça “em mais tempo aquilo que já se faz hoje”, no sentido de reproduzir no turno estendido práticas tradicionais ligadas unicamente à dimensão cognitiva numa perspectiva de transmissão de conhecimento.

Autores como Tolares (2012), Machado (2017) e Miranda e Santos (2012) destacam a contribuição do tempo integral para o fortalecimento das escolas enquanto instituição responsável pelo desenvolvimento dos alunos. Porém, tal contribuição se dá mediante às condições criadas pelo tempo integral. Ou seja, os autores não abordam o tempo integral apenas por ele mesmo, mas o associam à ampliação da jornada escola novas possibilidades de trabalho pedagógico com o intuito de potencializar o desenvolvimento dos alunos.

Cavaliere (2009), por sua vez, chama a atenção para a compreensão da ampliação do tempo escolar a partir de duas perspectivas. A primeira diz respeito à escola em tempo integral, propondo o fortalecimento da unidade escolar a partir da qualificação de seus recursos, como por exemplo, adoção de novas tarefas, melhoria e aumento dos equipamentos, qualificação do professor. Aqui o foco está na escola, a qual, ao oferecer o tempo integral, deve ser incrementada. A segunda compreensão diz respeito ao aluno em tempo integral. Segundo a autora, nesta segunda abordagem, o foco está no aluno e no seu desenvolvimento e a escola, ao oferecer o tempo integral, deve proporcionar atividades diversificadas e se articular com outros espaços e agentes educacionais para além da escola “pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas” (CAVALIERE, 2009, p. 53).

Além disso, é preciso compreender que a educação integral em tempo integral requer tanto a consideração do tempo objetivo como do tempo subjetivo. Por tempo objetivo compreendemos o tempo cronológico, aquele que diz respeito às horas propriamente ditas. É necessário que na educação integral em tempo integral o tempo

objetivo seja bem organizado, tanto em relação às atividades de ensino-aprendizagem, como em relação às atividades diversificadas, ao descanso dos alunos e professores, à alimentação e à formação em serviço dos professores<sup>70</sup>. Entretanto, este tempo não deve ser cronometrado, engessado, mas deve permitir certa flexibilidade diante das demandas que se apresentem. O tempo subjetivo, por sua vez, diz respeito ao tempo de aprendizagem dos alunos, o qual deve ser respeitado. A consideração do tempo subjetivo diz respeito ao entendimento de que cada aluno possui um ritmo diferente, uns se desenvolvendo mais rápido, outros não tão rápido. Considerar o ritmo de cada aluno, o tempo subjetivo, significa levar em consideração as particularidades de cada aluno, a diversidade existente, e, a partir disso, traçar estratégias de ação que busquem estimular o aluno, o que não significa tentar homogeneizar os diferentes ritmos e potencialidades (MALAGUZZI, 1999 apud CENTRO..., 2017).

Dessa forma, o tempo integral se apresenta como condição para que a educação integral aconteça, permitindo que sejam desenvolvidas diversas atividades que promovam a formação do aluno em todas as múltiplas dimensões, sem que alguma dimensão seja prejudicada para que outra possa ser estimulada por restrição de tempo. Além disso, o tempo integral permite que a diversidade entre os alunos seja levada em consideração na organização do trabalho pedagógico dentro da perspectiva de educação integral.

O currículo integrado, outro elemento presente na atual concepção de educação integral, diz respeito, segundo Henrique e Nascimento (2015), à formação humana em caráter integral e se apresenta como uma possibilidade de religar os conhecimentos e permitir o conhecimento da realidade e das relações que a constitui. Para os autores, pensar o currículo integrado como subsídio para a educação integral significa levar em consideração que os diversos saberes são também integrados, embora organizados em campos e áreas diferentes.

Essa lógica de integração [...] deve estar na essência de um modelo de currículo que tem como objetivo a formação humana integral e integrada, considerando os conhecimentos advindos da natureza, do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura. Em suma, [...] um

---

<sup>70</sup> Em relação à formação de professores, defendemos que ela se dê essencialmente, mas não unicamente, em serviço, uma vez que permite aos professores um melhor conhecimento sobre as necessidades e potencialidades de sua realidade escolar e, conseqüentemente, uma intervenção mais consciente e efetiva.

currículo integrado [é] aquele que prima por uma formação integral para o ser humano.

A essência da proposta de um currículo integrado considera as múltiplas dimensões do ser humano, contrariando qualquer visão unilateral que o restringe apenas à dimensão do cognitivo ou do manufatureiro. (HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015, p. 69)

Segundo os autores, um currículo fragmentado não pode formar nada além de um ser humano também fragmentado e superar a lógica da fragmentação significa contribuir para a formação de um sujeito que seja completo e pluridimensional.

Felício (2011), por sua vez, aborda a necessidade de compreender o currículo, na perspectiva da educação integral, como uma criação cotidiana que “é influenciada e determinada pelas características do contexto socioeconômico-cultural em que as instituições estão inseridas” (p. 166). Segundo a autora, o currículo deve ser assumido enquanto uma construção social e cultural, moldado por contextos sociais, políticos, econômicos, culturais e pedagógicos, porém, também deve ser entendido como a organização das diversas práticas educativas que se dão no cotidiano escolar e, neste sentido, é também influenciado pelos sujeitos, ações e concepções presentes na escola, pelas condições de espaço e tempo escolar e por interações culturais, sociais e institucionais.

Felício (2011) compreende que mesmo o currículo tendo como uma de suas principais funções o favorecimento da construção do conhecimento, culturalmente selecionado, a partir de seu trabalho sistemático, isso não significa desenvolver uma prática pedagógica estática, mas dinâmica, uma vez que deve levar em consideração as diversas interações que se dão entre os conhecimentos, os sujeitos e as experiências.

Nesse sentido, a concepção da construção de um currículo integral está para além da ampliação da permanência do educando nas instituições educacionais, desenvolvendo um rol de atividades curriculares que enriqueçam a vivência dos educandos [...]. (FELÍCIO, 2011, p. 168)

Em sintonia, Guará (2009) também aborda a importância do currículo para a educação integral. Segundo a autora, a educação integral requer uma “perspectiva da integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares” (p. 70), articulando conhecimentos e disciplinas e integrando saberes e experiências de modo que seja proporcionada uma visão de totalidade “que contemple o conhecimento de maneira mais abrangente, global e, portanto, integral” (p. 70).

Por fim, o último elemento constituinte da concepção atual de educação integral que aqui destacaremos é o espaço. Num primeiro momento, podemos associar o “espaço no qual a educação ocorre” à instituição escolar, mais especificamente à sala de aula. Esta associação decorre de uma visão tradicional de educação, a qual tem na escola o único lugar possível para que a educação formal aconteça. Entretanto, numa perspectiva de educação integral, a qual deve proporcionar a formação do ser humano completo, a escola e, principalmente, a sala de aula passam a não comportar o fazer necessário para que essa educação aconteça.

Segundo Mendonça, Lobato e Faria (2013), a escola deve romper com os isolamento e afastamento históricos das demais instâncias da sociedade, pois, sozinha, não dará conta de oferecer ao estudante tudo o que ele precisa para o seu desenvolvimento integral, ou seja, sozinha, a escola não consegue proporcionar uma educação integral. Para as autoras, a educação integral transcende o conhecimento sistematizado no currículo tradicional e, para oportunizar outras aprendizagens além da cognitiva, deve dialogar com outras esferas sociais não apenas buscando outros espaços educativos, mas promovendo a integração dos saberes escolares com os saberes diferenciados.

Primeiramente é importante salientar que tanto alunos e professores naturalizaram que se aprende somente na escola, utilizando o livro didático, prestando atenção nas aulas expositivas, etc. Sem dúvida, esses são alguns recursos que promovem a aprendizagem, todavia não são os únicos. (MENDONÇA; LOBATO; FARIA, 2013, p. 45)

As autoras defendem que a educação integral deve levar em consideração as comunidades nas quais as escolas estão inseridas, suas riquezas culturais, seus espaços educativos, de forma que a realidade do aluno seja considerada e subsidie o pensar e o fazer pedagógicos. Com isso, a “aprendizagem extravasa os muros da escola, e alcança inúmeras possibilidades de interação e oferece condições para o crescimento pedagógico, pessoal, cultural e social de professores e alunos” (MENDONÇA; LOBATO; FARIA, 2013, p. 45).

Numa perspectiva de ampliação e ressignificação do espaço educacional, Rabelo (2012) defende que o conceito de espaço associado à educação integral ganha amplitude, ligando-se à noção de território. Segundo a autora,

O território não é um espaço definido metricamente pelo muro da escola. Trata-se de um espaço de aprendizagem sem limites, sem cercas, um espaço envolvente de sociabilidade, de pertencimento, de

expansão humana, de intencionalidades, de partilha, de vida.  
(RABELO, 2012, p. 125)

Segundo a autora, é no território que a realidade é experienciada e transformada, que se dá a vivência genuína e a educação integral, enquanto processo de formação humana, não deve ser fechada em um espaço estático, mas ativa, viva e aberta ao coletivo, considerando a “importância dos vários setores e dos diferentes atores sociais comprometidos com a construção da educação integral que almejamos” (RABELO, 2012, p. 119).

Entretanto, ampliar e ressignificar o espaço escolar, saindo da escola e alcançando a comunidade, não significa abandonar o trabalho realizado em sala de aula. Segundo Zanardi (2016), a educação integral tem no território um conceito valioso e as experiências vividas nele devem ser compreendidas e revividas no espaço escolar. Temos aqui uma relação de troca entre escola e comunidade: os conhecimentos escolares devem ser experienciados e vividos na comunidade e as experiências e vivências na comunidade devem ser abordadas na escola. Em sintonia, Leite (2012) defende a integração entre escola e comunidade sob a perspectiva de território educativo a partir do envolvimento da “comunidade nas atividades da escola e a escola nas atividades da comunidade” (p. 63) numa “concepção de educação integral que tem como centro os sujeitos, inseridos em uma realidade sociocultural” (p. 63).

Para Leite (2012, p. 71-72), uma educação integral que amplie e ressignifique o espaço escolar se direciona para o fim da

separação entre escola e vida, construindo uma ponte entre a experiência social e a aprendizagem escolar, ponte esta assentada sempre sobre um espaço que, ao ser apropriado pelos sujeitos – estudantes, profissionais da educação, pais, moradores da cidade – passa a se constituir em território educativo.

Ao compreendermos a educação integral como o processo pelo qual o ser humano desenvolve sua humanidade, tornando-se completo em suas múltiplas dimensões, corroboramos com o posto anteriormente sobre a necessidade de, na educação formal, considerar o tempo integral, o currículo integrado e a ampliação e ressignificação do espaço escolar como condições necessárias para que a educação integral aconteça. Esta concepção de educação integral se reflete nas ações desenvolvidas na escola, superando o tradicional “dar aula” e a simples utilização dos



espaços escolares fora da sala de aula numa perspectiva de transmissão de conteúdos.

Desta forma, para que todas as dimensões do sujeito-aluno sejam desenvolvidas, são necessárias atividades específicas a cada dimensão, o que requer tempo: tempo objetivo, a partir da ampliação da jornada diária; tempo subjetivo, levando em consideração os ritmos dos alunos e suas características, necessidades, interesses e talentos. Tais atividades devem ser integradas e refletidas num currículo também integrado, de forma que o conhecimento escolar seja percebido como relacionado à vida, sendo experienciado e vivido, e as experiências e vivências tanto escolares como externas à escola sejam consideradas parte do processo formativo dos alunos. Para tanto, o espaço escolar necessita ser ressignificado e ampliado: o sujeito social precisa da vivência e convivência em sociedade; o sujeito artístico precisa conhecer, reconhecer e viver a arte; o sujeito emocional precisa conhecer e sentir suas emoções, não se permitindo dominar por elas; o sujeito político precisa participar ativa, consciente e responsabilmente das decisões de seu grupo, sua comunidade e sua sociedade; o sujeito cognitivo precisa se apropriar do conhecimento já produzido e produzir novos conhecimentos; o sujeito físico precisa exercitar e fortalecer seu corpo.

E sendo a educação integral o processo de formação humana e a educação um direito de todos, todos devem ser formados integralmente. É aqui que se consolida a articulação da educação integral com a equidade educacional.

No Brasil, a qualidade da educação e a oferta da educação em tempo integral não se configuraram como importante quando o ensino brasileiro começou a ser oferecido para as massas populacionais. Segundo Giolo (2012), a ampliação da escola às classes populares é marcada por duas grandes características: a concentração da atividade escolar em um único turno, fato também destacado por Branco (2009) ao colocar que a organização da escola popular em turnos se deu para que um maior número de alunos fosse atendido sem que fosse necessário maiores investimentos na criação de novas unidades escolares; e a organização das escolas de forma pobre e deficiente, as quais preocupavam-se apenas à alfabetização do jovem e, posteriormente, entregá-lo ao mundo do trabalho. O autor destaca que a

ampliação da escola às massas populacionais se deu principalmente a partir da década de 1950<sup>71</sup> como impacto do processo de industrialização e urbanização.

Na história brasileira, as iniciativas de escolarização das massas, com raríssimas exceções, procuraram, conscientemente, conjugar tempo escolar com trabalho produtivo. A escola não poderia, pois, ser de tempo integral. [...] as poucas iniciativas de educação em tempo integral voltadas para as classes populares [...] pretendiam qualificar trabalhadores de nível médio, desviando-os da carreira escolar propriamente dita. (GIOLO, 2012, p. 95)

Camargo e Moll (2017) também destacam o ensino precário, com jornada reduzida e poucos anos de escolarização destinado às classes populares, uma vez que as mesmas estavam destinadas ao mundo do trabalho.

Com o tempo restrito, a escola do pobre passou a oferecer conteúdos de forma deficiente, não permitindo a relação dos mesmos com os conhecimentos em níveis mais altos e, conseqüentemente, segundo Giolo (2012), impedindo o aluno de buscar sentido no conhecimento e mobilizá-lo em seu favor. Além disso, tal escola não dispunha de estrutura física e recursos adequados. Segundo Giolo (2012), as primeiras escolas funcionavam em casas alugadas e as que foram sendo construídas eram pequenas, compostas de salas de aula e um pequeno pátio, e com recursos insuficientes.

Já a classe dominante, segundo Giolo (2012), sempre teve escola de tempo integral, e mesmo quando a escola passou a funcionar em turnos, fato que também atingiu as escolas frequentadas pela elite, “os alunos oriundos desse meio social continuaram a ter educação em tempo integral, recebendo, no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços” (GIOLO, 2012, p. 94).

Dessa forma, além da desigualdade socioeconômica histórica do Brasil, consolidou-se uma desigualdade também educacional.

---

<sup>71</sup> Branco (2009) destaca a década de 1930 como marco da redução da jornada diária. Segundo a autora, Anísio Teixeira promoveu na década de 1920 uma importante reforma educacional na Bahia, enquanto Diretor de Instrução do Estado, tornando a escola primária obrigatória, com duração de cinco anos e funcionamento em dois turnos de 4 horas cada. Branco (2009) afirma que embora esta reforma já promovesse a escola de turno, o currículo elaborado por Anísio Teixeira se configurou o mais rico possível para sua época, promovendo, além das disciplinas tradicionais de seu tempo, a inclusão de disciplinas de arte e educação física. Além disso, Branco (2012) dá ênfase às duras críticas de Anísio Teixeira direcionadas às políticas reducionistas da época, as quais propunham maior redução do tempo escolar e apenas a alfabetização para que um número maior de crianças fosse atendido.

Segundo Franco et al (2007), embora o acesso à educação tenha melhorado significativamente, o fluxo de alunos e a qualidade da educação ainda representam problemas significativos. Os autores destacam que, no Brasil, há uma alta correlação entre as condições socioeconômicas e o nível cultural dos sujeitos e suas condições escolares, evidenciando um cenário de desigualdade educacional decorrente da desigualdade social. Entretanto, Franco et al (2007) também destacam que, no Brasil, há um efeito positivo dos recursos educacionais sobre o processo de ensino e aprendizagem. Em concordância, Soares (2005) afirma que apenas garantir o acesso da criança à escola não é suficiente para que a mesma supere as desigualdades educacionais; é necessário que tanto a escola como a educação oferecida sejam de qualidade.

Em relação às iniciativas de educação em tempo integral como forma de combater as desigualdades educacionais, Camargo e Moll (2017) destacam que a evolução do debate fez com que se percebesse que “a resolução para os problemas de má formação educacional da população brasileira não perpassa exclusivamente pelo aumento da carga horária, e sim por uma reestruturação da concepção de educação” (p. 5).

Isto posto, uma forma de combater a educação pobre dada ao pobre é oferecendo uma educação rica, integral. Desta forma, pensar a educação integral sob a ótica da equidade educacional, significa necessariamente pensar uma educação integral pública. Segundo o Centro de Referência em Educação Integral (2017), a educação integral deve ser organizada sob a ótica da equidade educacional de forma que seja garantido a todos os alunos o direito de aprender, de ser reconhecida e valorizada em sua identidade e de ter oportunidades educativas de desenvolvimento pleno.

Resgatando os princípios da equidade educacional abordados no terceiro capítulo – igualdade de acesso, igualdade nas condições ou meios de aprendizagem, igualdade de conhecimentos e resultados e igualdade na realização social dos resultados – e relacionando-os com a educação integral, sabemos que ainda não alcançamos a igualdade de acesso a uma educação integral. A educação integral ainda não é uma realidade universalizada na escola pública brasileira. Entretanto, por não compreendermos que tais princípios sejam consecutivos, mas possíveis (e necessário) de coexistência, defendemos que as experiências já postas em prática de

educação integral devem se beneficiar de recursos educacionais de qualidade, favorecer a aprendizagem e desenvolvimento das múltiplas dimensões dos alunos, respeitando suas individualidades, e favorecer a atuação dos alunos na vida cotidiana, em sua comunidade, na sociedade e no mundo do trabalho.

## 8.5 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Como vimos anteriormente, o debate sobre a educação integral não é recente no Brasil; desde o início do século XX que se discutem concepções de educação integral. Entretanto, foi a partir do Programa Mais Educação que a educação integral passou a ser estimulada nacionalmente enquanto fundamento para uma prática educativa que permitisse ao aluno se desenvolver para além dos aspectos cognitivos e dos conteúdos curriculares segmentados e engessados.

Criado sob a Portaria Normativa Interministerial Nº 17 de 24 de abril de 2007, O Programa Mais Educação foi apresentado como indutor da educação integral, esta compreendida, de acordo com os 1º, 5º e 6º artigos, como o processo pelo qual se dá a formação integral dos alunos. É importante destacar que a referida Portaria não explicita o que se entende, ou deve ser entendido, como formação integral.

A Portaria Normativa Interministerial Nº 17 de 2007 é exaustivamente analisada por Pinheiro (2009) com o intuito de compreender a concepção de educação integral adotada pelo Programa Mais Educação. Segundo a autora, a concepção de educação integral do referido programa é alicerçada em oito elementos: tempo escolar; ações socioeducativas; espaço educativo; ações integradas; intersectorialidade; assistência social; diversidade; e formação integral. Tais elementos, segundo Pinheiro (2009), embora tenham suas características próprias, devem ser entendidos a partir da inter-relação entre os mesmos.

Em relação ao tempo escolar, este é compreendido como o tempo de permanência do aluno na escola ou sob sua responsabilidade, o qual deve ser ampliado mediante a realização de atividades no contraturno (BRASIL, 2007), este compreendido como o turno oposto ao da realização das aulas regulares. Segundo Pinheiro (2009), a ampliação do tempo escolar proposta pelo Programa Mais

Educação, alcançando o contraturno, é um apontamento da concepção de educação integral adotada, uma vez que propõe a realização de atividades em complemento ao turno regular.

As ações socioeducativas dizem respeito às atividades a serem realizadas no contraturno, as quais devem oportunizar a formação integral do aluno (BRASIL, 2007). Segundo Pinheiro (2009), as ações socioeducativas são compreendidas, no âmbito do Programa Mais Educação, como atividades diversificadas que permitam a ampliação das experiências e vivências dos alunos que favoreçam a formação integral. A autora destaca que as ações socioeducativas dentro do Programa Mais Educação não se relacionam com as ações socioeducativas presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pois, estas últimas são atreladas à ideia de reabilitação social. Entretanto, as ações socioeducativas constantes na Portaria Nº 17/2007 se associam à ideia de proteção social e, segundo Pinheiro (2009), se apresentam como fundamentais para a efetivação da educação integral, pois, “para pensar sobre o desenvolvimento integral do aluno que vive em situação de risco social é imprescindível oferecer oportunidades de retirada desse indivíduo de sua condição de vulnerabilidade” (p. 83).

Em relação ao espaço educativo, segundo Pinheiro (2009), este deve ser compreendido como “todo o ambiente em que o educando dispõe de meios para desenvolver a aprendizagem, estando no espaço escolar ou fora dele” (p. 86). Segundo a autora, ao propor a ampliação do espaço educativo, o Programa Mais Educação defende que a educação integral não se restringe ao espaço escolar, este compreendido como um dos elementos do espaço educativo, não o único espaço no qual a educação se dá, mesmo que sob o aspecto formal. Além disso, a autora compreende que a ampliação do espaço educativo proposta pelo Programa Mais educação permite o acesso dos alunos a espaços diversos, os quais, a partir das diversas possibilidades de relações entre os alunos e o meio, permitem o desenvolvimento dos alunos em todas as suas potencialidades, fato que, ao nosso ver, se relaciona à concepção de educação integral enquanto processo de formação integral.

Essas considerações sobre a categoria espaço educativo, a partir do estudo da Portaria nº 17, conduzem ao apontamento de que na concepção de educação integral presente no Programa Mais Educação, o espaço intraescolar é central às práticas de ensino-

aprendizagem, mas a ele se integram outros espaços socioculturais. (PINHEIRO, 2009, p. 88)

Ações integradas, segundo a análise de Pinheiro (2009), diz respeito às atividades socioeducativas desenvolvidas em parceria com outras instituições e agentes sociais, geralmente desenvolvidas no espaço extraescolar. A Portaria Nº 17/2007, em seu artigo 2º e inciso VII, destaca a necessidade de “aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar” (BRASIL, 2007, p. 5). Tal necessidade decorre da compreensão de que a educação não deve ser responsabilidade apenas da escola, mas de todos. Além disso, há a compreensão de que a educação se dá em todos os espaços e para que seja integral precisa considerar a contribuição real dos diversos espaços e dos agentes que o integram no processo formativo dos alunos.

A intersetorialidade, por sua vez, diz respeito à parceria estabelecida, em nível governamental, entre o Ministério da Educação e os outros Ministérios. Segundo Pinheiro (2009), a articulação com outros Ministérios tem como objetivo possibilitar “uma oferta maior de recursos (humanos, físicos e financeiros), atividades, programas e ações em benefício dos educandos” (p. 94).

Outro elemento constante na concepção de educação integral do Programa Mais Educação, segundo Pinheiro (2009), é a assistência social. Segundo a autora, a assistência social é um elemento de suma importância para a concepção de educação integral, uma vez que o aluno em situação de risco e vulnerabilidade social apresenta maiores dificuldades em seu processo formativo. Constante nos artigos 1º e 2º da Portaria Nº 17/2007, a assistência social atrelada à educação integral busca oferecer condições básicas para que o aluno se desenvolva. Entretanto, é preciso não confundirmos assistência social com assistencialismo. A concepção de educação integral do Programa Mais Educação não aborda o simples atendimento das necessidades sociais dos alunos, mas, oferecendo mais tempo sob a responsabilidade da escola, atividades e espaços diversificados que permitam experiências e vivências diversas, além de um aprendizado significativo, protegê-los de situações que comprometam o seu pleno desenvolvimento.

O sétimo elemento constituinte da concepção de educação integral do Programa Mais Educação a partir da análise da Portaria N° 17/2007 realizada por Pinheiro (2009) é a diversidade. Segundo a autora, a diversidade se manifesta em tal documento legal sob duas perspectivas: uma relacionada ao atendimento de alunos portadores de necessidades especiais, em seu artigo segundo, inciso terceiro; outra relacionada à diversidade cultural brasileira, também em seu artigo segundo, inciso quinto. Dessa forma, o respeito à diversidade, manifestado na oferta de possibilidades de desenvolvimento integral para os alunos com necessidades especiais e no reconhecimento da identidade cultural dos estudantes, torna-se condição básica para que a educação integral aconteça, pois, uma vez que todos têm direito à educação e devem se desenvolver plenamente, o reconhecimento das diferenças, sejam quais forem, é condição básica para que sejam traçadas estratégias que incidam sobre os aspectos que se mostrem mais deficitários na formação dos educandos.

Por fim, o último elemento analisado por Pinheiro (2009) na Portaria N° 17/2007 é a formação integral, a qual, segundo a autora, congrega todos os demais elementos. A formação integral diz respeito ao reconhecimento do ser humano enquanto formado por múltiplas dimensões, as quais devem ser desenvolvidas e, para tanto, segundo Pinheiro (2009), necessitam da realização de atividades diversificadas a partir da ampliação do tempo escolar e do espaço educativo, incorporando os saberes da comunidade e integrando-os aos conhecimentos escolares, contando com a parceria de agentes e setores da sociedade, reconhecendo e respeitando as diferenças e protegendo aqueles em situação de vulnerabilidade e risco.

No ano de 2009 foi lançada a Série Mais Educação pelo Ministério da Educação, uma trilogia que teve como objetivo subsidiar a compreensão dos profissionais de educação sobre o Programa Mais Educação e o seu desenvolvimento nas unidades escolares. Em seus cadernos, o fomento à educação integral é colocado como objetivo do Programa Mais Educação, sendo a educação integral entendida como o processo pelo qual se dá a formação integral do ser humano, a partir da realização de atividades socioeducativas (BRASIL, 2009b). Formação integral, por sua vez, é compreendida como o desenvolvimento do ser humano “em todos os âmbitos da condição humana” (BRASIL, 2009b, p. 18).

Intimamente relacionados à concepção de educação integral no Programa Mais Educação estão o espaço educativo, o tempo escolar e o currículo integrado, os quais

permitem novas oportunidades de aprendizagem, o que contribui para o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano.

A instituição escolar é considerada, historicamente, como o espaço por excelência no qual a formação completa do aluno deve acontecer, entretanto, não significa considerá-la como o único espaço para tal formação, podendo proporcionar novas experiências fora do espaço formal, ou seja, fora da escola (BRASIL, 2009a). Para que tais experiências possam acontecer, o tempo escolar assume papel significativo, uma vez que é a ampliação da jornada escolar que favorece a utilização de novos espaços educativos, sem que haja prejuízos às atividades já desenvolvidas na escola, como, por exemplo, as atividades cognitivas.

Entretanto, os cadernos da Série Mais Educação desconstruem a organização do tempo escolar ampliado em turno e contraturno, como posto na Portaria Nº 17/2007. Segundo o caderno *Educação Integral: Texto referência para o debate nacional*,

a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, voltado mais à ocupação do que à educação. (BRASIL, 2009a, p. 36)

Dessa forma, segundo a referida publicação, o currículo escolar precisa ser reorganizado de forma que a flexibilidade seja priorizada, flexibilidade esta relacionada à organização e distribuição do tempo escolar e das atividades desenvolvidas, “o que não significa tornar o currículo frágil e descomprometido com a aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares” (BRASIL, 2009a, p. 36).

Em sintonia, o caderno *Rede de Saberes Mais Educação* (BRASIL, 2009c) coloca que o Programa Mais Educação tem como objetivo o alcance da escolarização dos estudantes mediante ampliação das experiências educadoras, o que requer a sintonia entre as atividades realizadas fora do horário das aulas e o currículo, tais atividades refletindo a articulação entre saberes escolares e comunitários. Com isso, ter-se-á o reconhecimento de que as experiências educadoras se dão dentro e fora dos espaços formais de educação, promovendo um diálogo entre cultura local e currículos escolares.



O projeto de educação integral tem como desafio estabelecer um diálogo ampliado entre escolas e comunidades. Acreditamos que, enfrentando a distância que hoje caracteriza as relações entre escola e comunidade, podemos ampliar a dimensão das experiências educadoras na vida dos estudantes [...]. (BRASIL, 2009c, p. 13)

A troca de saberes entre escola e comunidade, nesta perspectiva, reflete a integralidade entre saberes e experiências, proporcionando tanto a valorização das especificidades de cada uma, escola e comunidade, como o entrelaçamento das mesmas, evidenciando aspectos de uma formação humana mais ampla.

Se numa perspectiva micro tem-se a integração entre escola e comunidade e a integralidade de saberes, numa perspectiva macro isto se reflete na intersetorialidade, uma vez que o Programa Mais Educação buscou articular os diversos programas oriundos das políticas públicas de outros ministérios.

As experiências recentes indicam o papel central que a escola deve ter no projeto de educação integral, mas também apontam a necessidade de articular outras políticas públicas que contribuam para a diversidade de vivências que tornam a educação integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo prazo. [...] O Programa Mais Educação alcançou construir parcerias intersetoriais e inter governamentais. (BRASIL, 2009c, p. 9)

Em relação à intersetorialidade como fundamento da gestão do Programa Mais Educação, o caderno Gestão Intersetorial no Território (BRASIL, 2009b) ressalta que se deve

destacar elementos estratégicos que tenham poder de mobilizar os diversos atores em torno de um objetivo comum. [...] a intersetorialidade se materializa no cotidiano da gestão à medida que consegue criar consenso em torno de uma meta com a qual todos possam, em alguma medida, comprometer-se. (p. 25).

Numa perspectiva intersetorial, as relações estabelecidas entre os programas governamentais devem se dar de forma horizontalizada, reconhecendo a capacidade de cada um para a promoção da educação integral. Além disso, permite que, numa perspectiva educacional mais ampla, municípios e estados estabeleçam seus critérios de implementação do Programa Mais Educação levando em consideração a realidade local. (BRASIL, 2009b)

É importante destacar que o Programa Mais Educação busca, por meio da oferta da educação integral, proporcionar e potencializar a aprendizagem dos alunos mediante a integração de saberes, escolares e comunitários, e a ampliação de

vivências educacionais superando a aprendizagem mecânica dos conhecimentos escolares e alcançando uma aprendizagem significativa na qual os educandos possam construir o conhecimento a partir de um currículo integrado, como posto anteriormente.

Além da aprendizagem, o Programa Mais Educação tem também como objetivo garantir a permanência de alunos em situação de risco e vulnerabilidade na escola a partir da oferta da educação integral. A permanência assume assim um duplo caráter: combater o baixo rendimento escolar, considerado um dos reflexos da vulnerabilidade e risco que os alunos por ventura se encontrem; e garantir a proteção social dos educandos em situação de risco e vulnerabilidade que, uma vez sob a tutela da escola, deixam de estar à mercê de situações de violação de direitos da criança e do adolescente. (BRASIL 2009a)

Em síntese, pode-se dizer que os cadernos da Série Mais Educação trazem a educação integral como instrumento para o alcance da formação humana do sujeito, sendo que a educação integral só será alcançada mediante a oferta de atividades socioeducativas que abordem a integralidade entre os saberes escolares e comunitários, estando esta integralidade presente num currículo integrado. Além disso, para que a educação integral ocorra é necessário a ampliação do tempo escolar e do espaço educativo, numa perspectiva de integração entre escola e comunidade. Dessa forma, a educação integral na perspectiva do Programa Mais Educação promoveria a permanência de educandos em situação de risco e vulnerabilidade social na escola, promovendo a aprendizagem e alcançando a proteção social.

Outro documento legal que fundamenta o Programa Mais Educação e que deve ser trazido para a análise da concepção de educação integral do referido programa é o Decreto Nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Segundo Menezes (2012), a Portaria Nº 17/2007 não definiu o que seria tempo integral, o que possibilitou que as escolas organizassem suas propostas de acordo com critérios próprios de atendimento. Isto levou algumas escolas a incluírem grande número de alunos no Programa Mais Educação, organizados em grupos com atendimento em tempo integral apenas em alguns dias da semana. Diante disto, é promulgado o Decreto Nº 7.083 de 2010, estabelecendo que só pode ser considerado como tempo integral a jornada diária igual ou superior a sete horas diárias durante todo o período letivo (Art. 1º, § 1º).

De acordo com o referido documento legal, a educação em tempo integral deve favorecer a melhoria da aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de atividades diversificadas nos campos das artes, cultura, ciência, tecnologias, comunicações, saúde, alimentação, acompanhamento pedagógico, dentre outros campos, conforme disposto no parágrafo segundo do artigo primeiro (BRASIL, 2010). Em um primeiro momento, podemos associar as atividades diversificadas dentro dos campos supracitados às múltiplas dimensões do ser humano e entender tais atividades como estimuladoras das dimensões humanas.

Entretanto, o artigo primeiro do Decreto Nº 7.083/2010 coloca que a melhoria da aprendizagem dos alunos deve se dar por meio da ampliação do tempo escolar e, no parágrafo segundo do mesmo artigo, coloca que a ampliação da jornada escolar diária deverá se dar a partir do desenvolvimento de atividades diversificadas em diversos campos. Com isso, entendemos que as atividades diversificadas devem contribuir para a melhoria da aprendizagem. Diferentemente do posto na Portaria Nº 17/2007, a qual coloca as atividades, chamadas socioeducativas, como forma de se alcançar a formação integral dos alunos, conforme inciso terceiro do artigo quinto. Além disso, há a ausência do termo formação integral e a educação integral não é colocada nem como objetivo nem como finalidade do programa, diferença também em relação à Portaria Nº 17/2007, a qual traz a educação integral como objetivo do Programa Mais Educação. Isto se configura, para nós, como uma lacuna no Decreto Nº 7.083/2010 para o entendimento da concepção de educação integral do Programa Mais Educação enquanto o processo pelo qual deve se dar a formação integral dos alunos a partir do desenvolvimento de suas múltiplas dimensões.

Isto posto, é importante destacar que o Decreto Nº 7.083/2010 foi promulgado não para ratificar uma concepção de educação integral, mas para consolidar o entendimento sobre o que é tempo integral para o Programa Mais Educação, como posto anteriormente. O referido decreto, embora se abstenha do termo formação integral, não o faz em relação ao termo educação integral. Em seu artigo segundo, traz os princípios da educação integral no âmbito do Programa Mais Educação, dentre os quais destacaremos dois devido à nossa compreensão acerca de suas contribuições para o desenvolvimento das múltiplas dimensões que integram os alunos: a articulação entre as disciplinas curriculares e os diferentes campos de

conhecimento e práticas socioculturais, conforme o parágrafo 2º do artigo primeiro<sup>72</sup>; a constituição de territórios educativos. Tais princípios, em nosso entendimento, permitem que novas aprendizagens aconteçam para além do trabalho enclausurado em sala de aula, preso ao livro didático e à exposição do professor, o que contribui para a formação integral dos alunos mediante o estabelecimento de novas relações entre os conhecimentos formais e escolares e os saberes da comunidade, a experimentação e a vivência dos conhecimentos escolares na vida cotidiana e, num movimento circular, a ressignificação da vida cotidiana a partir do estabelecimento de relações entre ela e os conhecimentos escolares.

Sendo o território o lugar onde a escola a escola se encontra e onde as pessoas vivem, convivem e agem, é nele que são estabelecidos os

laços que definem as relações de trabalho, a convivência com outras pessoas, construímos teias que envolvem elementos simbólicos, de ética, de moral, de comportamento, de cultura, de conceitos estéticos, formando um conjunto que revela o sentido do que significa viver em sociedade. Pertencemos a um território, o guardamos, o habitamos e nos impregnamos dele para realizar-nos como indivíduo, como seres sociais, como coletividade. (BRASIL, 2011, p. 35)

Em 2016 foi promulgada a Portaria Nº 1.144 de 10 de outubro de 2016, a qual institui no Programa Novo Mais Educação, substituindo o Programa Mais Educação. O Programa Novo Mais Educação representa, em nossa análise, um retrocesso significativo no que diz respeito à indução e oferta da educação integral. Em seu texto legal, além de não aparecer o termo educação integral, não há qualquer indício de que este novo programa busque promover ou estimular a educação integral.

O Programa Novo Mais Educação centra-se na ampliação da jornada diária escolar e na aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. São oferecidas duas possibilidades de ampliação do tempo escolar: uma com ampliação de cinco horas semanais, sendo duas horas e meia para acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e duas horas e meia para acompanhamento pedagógico de Matemática; outra com ampliação de quinze horas semanais, sendo quatro horas para acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa, quatro horas para

---

<sup>72</sup> Art. 1º, § 2º: A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. (BRASIL, 2010, p. 2)

acompanhamento pedagógico de Matemática e as demais sete horas preenchidas com atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer. Entretanto, não há orientações quanto à articulação dos saberes e conhecimentos constantes em tais atividades aos conhecimentos escolares nem na Portaria Nº 1.144/2016, nem no Documento Orientador – Adesão (BRASIL, 2016a), nem no Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2017), publicações que subsidiam a implantação do Programa Novo Mais Educação. O que nos leva a entender que as atividades além do acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática se apresentam desarticuladas do currículo e numa perspectiva de ocupação do tempo dos alunos.

É importante destacar que o Programa Mais Educação, em vigor entre os anos de 2008 e 2016, também oferecia em caráter obrigatório as atividades de acompanhamento pedagógico, porém, havia uma diversidade maior de campos de conhecimento e de atividades diversificadas, além da indicação de integração das mesmas ao currículo escolar numa perspectiva de interdisciplinaridade.

Relacionando ambos os programas, Mais Educação e Novo Mais Educação, à equidade educacional, ambos trazem em suas propostas o combate ao fracasso escolar, a busca por melhores desempenhos educacionais, o atendimento preferencial de escolas com piores IDEBs e de alunos em piores situações tanto educacionais como socioeconômica. Se inicialmente isto pode significar a busca da equidade educacional considerando seu princípio da igualdade de conhecimento e resultados e o tratamento diferente aos diferentes, há diferenças significativas entre ambas as versões do programa numa perspectiva equânime.

O Programa Mais Educação, enquanto indutor da educação integral, tem em sua concepção a busca pela permanência e aprendizagem dos alunos, numa perspectiva de “superação das desigualdades e da afirmação das diferenças” (BRASIL, 2009a, p. 9), estimulando o atendimento prioritário dos alunos em situação de risco e vulnerabilidade social sob a ótica da proteção social e dos alunos em piores situações educacionais (defasagem idade-série e baixo rendimento escolar) e a manifestação do interesses dos alunos na escolha das atividades diversificadas a serem desenvolvidas no âmbito do Programa Mais Educação. Além disso, buscava oportunizar outras aprendizagens para além dos conteúdos curriculares formais, o que, ao nosso ver, poderia contribuir para a apropriação de um maior capital cultural.

O Programa Novo Mais Educação, por sua vez, ao abandonar uma concepção de educação integral e centrar-se no acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática no tempo ampliado, corrobora com o posto por Paro (2013) sobre uma educação pobre, restrita, conteúdista, parcial, não integral.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, principalmente em relação aos estudos brasileiros sobre educação integral, esta é cada vez mais percebida como uma forma de se alcançar a equidade educacional. Nos primeiros estudos realizados sobre educação integral, percebíamos que a educação integral era constantemente relacionada à equidade educacional, entretanto, sem abordar qual o entendimento que se tinha sobre esta última. Com isso, nossa curiosidade sobre como a formação completa dos sujeitos poderia contribuir para o fim, ou pelo menos diminuição, das desigualdades educacionais nos motivou a ampliar nossos estudos também sobre a equidade educacional.

Fundamental para esses estudos foi a participação no *Projetos Determinantes da Equidade no Ensino Superior: uma análise da variabilidade dos resultados do ENADE do desempenho de cotistas e não cotistas*. Embora o referido projeto tivesse como foco a equidade educacional no ensino superior, os estudos específicos sobre a equidade educacional contribuíram significativamente para a compreensão do tema. Foi em atendimento às demandas de estudo sobre o tema equidade educacional que foi oferecida a disciplina *Eficácia e Equidade Escolar* no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Esta disciplina centrou-se nos estudos desenvolvidos a partir da década de 1960 que buscavam investigar a influência dos fatores externos e internos à escola no desenvolvimento dos alunos. Com isso, foi ficando cada vez mais clara a relação entre as discussões atuais sobre a educação integral e a busca da superação das desigualdades educacionais.

Assim como a educação integral na atualidade se relaciona com a equidade educacional, surgiu-nos o interesse em investigar se esta relação também se dava em concepções de educação integral desenvolvidas anteriormente. É importante destacar que o interesse pelo estudo das concepções anteriores de educação integral já havia sido despertado a partir dos estudos iniciais sobre educação integral. Dessa forma, ampliamos nossos estudos buscando investigar como as concepções de educação integral, na atualidade e em tempos passados, se relacionam com a equidade educacional.

Nossos estudos sobre equidade educacional nos mostraram que esta se apresenta como a busca da superação das desigualdades educacionais. Embora sejam provocadas, em grande medida, pelas diferenças socioeconômicas, as quais criam diferentes condições de acesso às oportunidades educacionais, o papel da educação formalizada é de suma importância para a superação das desigualdades educacionais, uma vez que permitem ao aluno um desenvolvimento diferente daquele obtido na família e na vida em comunidade. Por este motivo, a qualidade na e da educação é fundamental, principalmente para aqueles que estão em piores situações, tanto socioeconômica como individuais.

Desta forma, uma educação que busque a equidade educacional deve garantir o acesso de todos os alunos à escola, deve também garantir que as condições de ensino e aprendizagem dos alunos, assim como os recursos educacionais, sejam de qualidade, uma vez que os estudos sobre equidade educacional mostram que escolas bem equipadas, com espaço físico adequado e bem conservado, professores capacitados, dentre outros fatores, são determinantes no desempenho dos alunos que apresentam piores condições. Além disso, uma educação voltada para a equidade educacional deve garantir que todos os alunos aprendam e se desenvolvam, de forma que as diferenças entre alunos e entre grupos de alunos sejam minimizadas, ou, numa perspectiva ideal, sanadas.

Em relação à educação integral na atualidade, esta é compreendida como o processo pelo qual o ser humano adquire sua humanidade, ou seja, o processo pelo qual o ser humano se torna, de fato, humano, apropriando-se da cultura, desenvolvendo todas as suas dimensões e se preparando para uma atuação consciente e responsável em sua sociedade. Esta educação deve ser permitida a todos, indistintamente. No que diz respeito à educação formal, considerando a grande desigualdade presente no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, a educação integral deve ser garantida especialmente aos alunos que apresentam resultados e desenvolvimentos insatisfatórios, pois, são os que mais precisam de atenção.

Defendemos que uma educação integral, ao permitir o desenvolvimento do aluno em suas múltiplas dimensões, além de proporcionar a percepção do aluno para a relação entre os conhecimentos curriculares e a vida cotidiana, contribuem para uma aprendizagem significativa, resultando em desempenhos satisfatórios. E para que



esta educação integral aconteça, é necessário que o tempo escolar seja ampliado, de forma que as atividades desenvolvidas não sejam prejudicadas, umas recebendo mais atenção que outras por conta do tempo restrito; que os espaços educacionais sejam melhorados e ampliados, permitindo aos alunos experienciar e viver os conhecimentos, o que não se dá de forma satisfatória em escolas com pouca infraestrutura e apenas dentro dos muros da escola; que os currículos escolares sejam ampliados, indo além da sistematização de conteúdos programáticos e subsidiando o desenvolvimento de atividades diversas, a relação das atividades com os conhecimentos e a relação dos conhecimentos entre si. Com isso, a educação integral se torna uma forma de se alcançar a equidade educacional.

Entretanto, quando analisamos as concepções anteriores de educação integral, a preocupação com o desenvolvimento de todos não se apresenta como um elemento central. Em relação à Grécia Antiga, embora a *paideia* seja considerada o berço da educação integral e da democracia, apenas alguns eram considerados cidadãos – estando a cidadania restrita aos homens livres e excluídos os estrangeiros, mulheres e escravos –, logo, apenas estes tinham acesso à educação. E mesmo considerando apenas os cidadãos, o acesso à educação era diferenciado: as classes mais pobres recebiam um ensino elementar ao passo que as classes mais ricas tinham condições de pagar por uma educação mais completa, de caráter integral.

Em Roma, há uma sutil ampliação do acesso à educação, uma vez que aos povos conquistados era dado o direito à cidadania romana. Entretanto, a educação integral sobre a forma da *humanitas* se restringia a aqueles que eram funcionários do estado romano e às classes mais abastadas. Na Idade Média, com o Cristianismo, há a compreensão, dentro da *paideia* cristã, da igualdade de todos diante de Deus, o que deveria resultar em uma educação acessível a todos. Entretanto, a educação integral cristã católica, pautada em aspectos intelectuais, morais e espirituais, era destinada à formação do homem de fé, logo, destinava-se essencialmente à formação do corpo eclesiástico e clerical. É preciso destacar que as escolas da Igreja também recebiam alunos oriundos das classes mais pobres, formando-os para a vida religiosa e, para aqueles que não seguissem a vida religiosa, a educação tinha um caráter muito mais assistencialista do que integralmente formativo.

Com o Renascimento e o Humanismo, a *paideia* clássica é resgatada e, com ela, a ideia de uma educação integral que permitisse o desenvolvimento humanos em

todas as suas capacidades e potencialidades, superando a visão religiosa de ser humano e sua influência nos aspectos educacionais. Também esta educação não era pensada para todos, mas para o homem da corte, o qual deveria ser belo também intelectualmente, sempre apto a mostrar seu conhecimento da cultura clássica com eficiência. Entretanto, algumas experiências se destacaram pelo caráter integral presente na formação proposta e por receber crianças e jovens oriundos de classes menos favorecidas, como foi a experiência de Vittorino de Feltre.

Com o avançar da Modernidade, surgem outras concepções de educação integral. Dentre as abordadas neste trabalho, é concepção de educação integral proposta por Comenius a que mais se aproxima da equidade educacional. Como posto anteriormente, Comenius se posicionava contra as restrições impostas por aqueles que detinham o poder como forma de mantê-lo e colocava a educação como fundamental à vida do ser humano e à vida em sociedade, defendendo a universalidade da educação. Em sua proposta, fortemente embasada em princípios religiosos, a todos deveria ser ensinado tudo, não devendo existir qualquer forma de restrição ao acesso à educação. Sua concepção de educação integral, pautada na formação moral, intelectual e religiosa, partia do entendimento de que o ser humano é a imagem e semelhança de Deus e, portanto, possuía a capacidade de conhecer tudo, embora este tudo diga respeito às coisas que levariam o ser humano a Deus.

A concepção de educação integral desenvolvida por Locke, entretanto, possuía fortes marcas nobiliárias. Pautada no desenvolvimento físico, moral e intelectual do homem, esta educação integral deveria ser destinada aos filhos dos burgueses, os quais eram considerados, por Locke, como os futuros líderes da sociedade. Aos pobres, para Locke, deveria ser destinada uma educação que favorecesse o trabalho na crescente indústria.

No Brasil, no início do século XX, quando as concepções de educação integral começam a ser desenvolvidas, podemos perceber uma maior relação da educação integral com a equidade educacional. Em relação à concepção de educação integral defendida pelo movimento integralista, pautada em aspectos físico, intelectual, cívico e espiritual, a educação integral deveria formar o homem em sua integralidade, porém, não se restringindo ao homem em si, mas formando-o também para a vida em sociedade. Com forte caráter conservador e nacionalista, a concepção de educação integral do movimento integralista deveria ser estendida também para os membros

das classes menos favorecidas de forma que fosse formado o homem integral e cívico mediante a apropriação da cultura, esta concebida como a união entre a formação do caráter e a instrução. Entretanto, mesmo defendendo a extensão da educação a todos, o movimento integralista também defendia que o sucesso do aluno fosse decorrente de seu próprio esforço, desconsiderando a influência de sua condição socioeconômica.

O movimento libertário, por sua vez, tinha como marca a consideração da condição de exploração a qual a classe trabalhadora estava submetida e defendia uma educação que despertasse a consciência de classe e a busca por melhores condições e eliminação da exploração. Desta forma, a educação integral proposta deveria aliar conhecimento e ação, saber e fazer, considerando que sem a ação, os sujeitos não poderiam ser, de fato, integrais. Embora evidenciando uma grande preocupação com a condição socioeconômica das classes operárias diante dos privilégios das classes dominantes, o movimento integralista não desenvolveu uma concepção de educação integral extensível a todos, mas primordialmente à classe trabalhadora, a qual, consideravam, deveria ser elevada de sua condição de explorada.

Já o movimento escolanovista, em nosso atendimento, foi o que melhor representou os princípios da equidade educacional a partir de sua concepção de educação integral. O referido movimento defendia uma educação que formasse o sujeito além de sua dimensão cognitiva, tornando-os cidadãos aptos a atuarem de forma crítica, responsável e consciente em sua sociedade. Além disso, defendia que todos tivessem acesso a uma educação integral, não devendo esta ser restrita às classes em melhores condições socioeconômicas, levava em consideração os interesses, aptidões, talentos e necessidades dos alunos e defendia a necessidade de escolas bem aparelhadas com professores qualificados, opondo-se duramente às ações político-educacionais que diminuía o tempo escolar e não investia em boas escolas para o atendimento das massas populacionais.

Na atualidade brasileira, houve entre os anos de 2008 e 2016 o Programa Mais Educação, criado na condição de indutor da educação integral em âmbito nacional. A concepção de educação integral desenvolvida pelo referido programa era íntima da concepção atual, abordada anteriormente, buscando desenvolver as múltiplas dimensões dos alunos a partir da realização de atividades diversificadas relacionadas

a conhecimentos também diversificados. Para a realização de tais atividades, o programa solicitava a ampliação do tempo escolar, a integração das atividades aos conhecimentos curriculares e a ampliação dos espaços educativos. Além disso, priorizava o atendimento de alunos em piores condições educacionais e de escolas com baixo IDEB. Sua relação com a equidade educacional se dá justamente por buscar a superação das desigualdades educacionais, embora não tivesse um acesso ampliado a todos os alunos. A superação das desigualdades educacionais seria alcançada, segundo os documentos consultados, a partir da realização das atividades diversificadas, as quais proporcionariam novas aprendizagens, e de atividades de acompanhamento pedagógico; tais atividades contribuiriam para melhores resultados educacionais, uma vez que seriam reflexo de uma aprendizagem significativa.

Entretanto, com a promulgação da Portaria Nº 1.144/2016, o Programa Mais Educação é substituído pelo Programa Novo Mais Educação, o qual, também tendo como finalidade a busca por melhores resultados educacionais, centra-se no desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico no tempo escolar ampliado. Com isso, a educação integral é retirada do centro da política de ampliação do tempo escolar.

O que percebemos com a realização desta pesquisa é que a educação integral se fez e faz presente em toda a história da educação, assumindo características próprias de acordo com as necessidades de cada período, mas, sempre tendo em vista a formação do ser humano integral. Percebemos também que, embora as concepções de educação integral se refiram ao processo de formação do ser humano, poucas foram as iniciativas que se propuseram a alcançar todos os sujeitos, sem distinção. Dessa forma, o potencial equitativo da educação integral é perdido, ou pouco aproveitado.

Ao considerarmos a educação como um direito de todos, é fundamental que todos tenham acesso a uma educação de qualidade e com qualidade. Uma educação que além de ser aberta a todos, proporcione condições plenas de aprendizagem e desenvolvimento integral, permitindo aos alunos um bom desempenho, reflexo de uma aprendizagem significativa. Sob o olhar da equidade educacional, não é justo que, enquanto seres completos, sejamos formados parcialmente, da mesma forma que não é justo que apenas alguns sejam formados integralmente e outros não.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALBORNOZ, Suzana Guerra. Educação e trabalho nas Considerações sobre o governo da Polônia de Jean-Jacques Rousseau. **Caderno de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, 2006, v. 9, n. 2, p. 73-87. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v9n2/v9n2a06.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

ALVES, Fátima Cristina de M. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

AMARAL, Roseli Gall Amaral da Silva; MELO, Joaquim José Pereira. A pedagogia cristã primitiva: aproximações entre a *philia* epicurista e o *ágape* cristão. In: Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013, p. 1-13. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2013/trabalhos/co\\_01/04.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_01/04.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO JÚNIOR, Anastácio Borges de. O corpo obstáculo e o corpo possibilidade: um comentário ao *Fédon* de Platão. 2007. Disponível em: <<https://www3.ufpe.br/ppgfilosofia/images/pdf/corpo%20obstculo%20e%20corpo%20possibilidade.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2015.

ARISTÓFANES. **As Nuvens, Só para Mulheres, Um Deus Chamado Dinheiro** - Tradução do grego e apresentação: Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 5. ed. São Paulo: Martin Claret, 2011.

BAKUNIN, Mikhail. A instrução integral. In: BAKUNIN, Mikhail. **O socialismo libertário**. São Paulo: Global, 1979, p. 32-52.

BATISTA, Gustavo Araújo. Montaigne: a fundamentação da educação nos moldes céticos e estóicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 497-507, set./dez. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2176-66812014000300003&lng=pt&nrm=i](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812014000300003&lng=pt&nrm=i)>. Acesso em: 21 set. 2017.

BATISTA, Gustavo Araújo. Um ensaio sobre algumas categorias do pensamento filosófico-educacional de John Locke. **Revista Educação Unisinos**. v.14, n. 3, p. 174-185, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/697>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

BEHERENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007. Disponível em: <[www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=1573](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=1573)>. Acesso em: 05 nov. 2016.

BOLÍVAR, António. Equidad Educativa y Teorias de la Justicia. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madri, n. 2, v. 3, p. 42-69, 2005. Disponível em: <<http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2015.

BOLÍVAR, António. Justicia social y equidade escolar: uma revisión actual. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madri, n. 1, v. 1, p. 9-45, 2012. Disponível em: <<http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.

BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. “Casa Giocosa”, “Oratório São Girolamo”, “Oratório São Francisco de Sales”: experiências que se refazem e se aprimoram. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 6, Uberlândia. Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006, p.4188- 4195. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/378CarlosNazareno.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. Violência Simbólica e Lutas Políticas. In: BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b, 2ª ed, p. 199-233.

BRANCO, Verônica. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do país. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 45, p. 111-123, 2012.

BRANCO, Verônica. **O desafio da construção da educação integral**: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná. 2009. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BRASIL. **Decreto Nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2010/Decreto/D7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7083.htm)>. Acesso em: 19 jul. 2013.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de Abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 abr.2007, Seção 1, p. 5-6.

BRASIL. **Portaria Nº 1.144, de 11 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília, 11 out. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>> Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo Mais Educação**. Caderno de orientações pedagógica – versão I. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo Mais Educação**. Documento orientador - adesão – versão I. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2016-pdf/53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf/file>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. **Educação integral**: Texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação**: Gestão Intersetorial no Território. Brasília: MEC, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. **Rede de Saberes Mais Educação**: Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: Caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: MEC, 2009c.

BROOKE, Nigel.; SOARES, José Francisco. (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar**: Origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CAMARGO, Thiago Dutra de; MOLL, Jaqueline. Educação integral e espiritualidade: os benefícios dessa relação para a formação integral do ser humano. **Revista Prática Docente**. Confresa, v. 2, n. 1, p. 97-111, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117566/000966595.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

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

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, p. 249-259, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez./2002. Disponível em: <<http://w.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, v. 21, p. 51-63, 2009.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Educação integral nas infâncias**: Pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos. 2017, p. 120. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/especiais/escola-infancia/wp-content/uploads/2017/07/ei-nas-infancias.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

CERQUEIRA, F. V.. Música e Gênero no Banquete: o registro da iconografia ática e dos textos antigos (séc. VI-V a.C.). In: BUSTAMANTE, R. M. da C.; LESSA, F. de S. (orgs.). *Memória & Festa*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005. P. 37-47.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CODEÇO, V. F. S. . Modelo de cidadania e modelo de educação: a paideia idealizada pelos filósofos. **Gaia**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 40-64, 2008.

COELHO, Lázara Divina. A pedagogia teológica de Comenius: um olhar em favor da educação eclesial. **Revista de Teologia da Faculdade FAIFA**, v. 4, n.1, p. 1-15. 2012. Disponível: <<http://www.faifa.edu.br/revista/index.php/voxfai/fae/article/view/53>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. **Educar em Revista**, v. 45, p. 73-89, 2012.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 22, p. 83-96, 2009.

COLEMAN, James. S. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar**: Origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 26-32.

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didactica Magna*. 2001. Disponível em: <[http://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/A\\_didactica\\_magna\\_COMENIUS.pdf](http://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2018.

CONSELHO CONSULTIVO CENTRAL PARA EDUCAÇÃO (Inglaterra). O lar, a escola e a vizinhança. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar**: Origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 67-73.



COSTA, Ricardo da. Reordenando o conhecimento: a Educação na Idade Média e o conceito de Ciência expresso na obra Doutrina para Crianças (c. 1274-1276) de Ramon Llull. In: Jornada de Estudos Antigos e Medievais, 2, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2002, p. 17-28. Disponível em: <<http://www.ricardocosta.com/artigo/reordenando-o-conhecimento-educacao-na-idade-media-e-o-conceito-de-ciencia-expresso-na-obra>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

DEWEY, John. **Experiência e natureza; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Interesse e esforço; Teoria da vida moral**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção os Pensadores).

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 8. ed. 1967.

DUARTE, Regina. Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 163-182, dez. 2011.

FERREIRA, E. P. **Paideia e Formação Humana**: Uma interrogação sobre o sentido da educação. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

FLORES, Gabriela de la Cruz. Igualdad y equidade em edicación: retos para uma América Latina em transación. **Educación**, Peru, v. XXVI, n. 51, set./2017, p. 159-178. Disponível em: <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/19290/19433>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

FRANCO, Creso et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a07v1555.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

FREITAS, C. R. **O Escolanovismo e a Pedagogia Socialista na União Soviética na início do século XX e as concepções de educação integral e integrada**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

GALLO, Sílvio. O Paradigma Anarquista em Educação. **Nuances**, São Paulo, v. II, n.02, p. 09-14, 1996.

GALLO, Sílvio. Anarquismo e Educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Política & Trabalho**, João Pessoa, v. 36, p. 169-186, 2012.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. John Locke: por uma educação liberal. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 12, n. 47, p. 363-377, set. 2012.

GIOIA, Silva Catarina. A razão, a experiência e a construção de um universo geométrico: Galileu Galilei (1564 – 1642). In: ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 16 ed. Rio de Janeiro: Editora Garamond UFMG, 2012, p. 179-191.

GIOLO, J. Educação em tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GROSS, Renato. Fé cristã, conhecimento e educação: paidéia ao alcance de todos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, p. 141-156, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3181/3088>>. Acesso em 23 out. 2017.

GROSS, Renato. **Paidéia: educação e pedagogia**. In: VII Congresso Nacional de Educação, 2007, Curitiba. p. 114-121.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-82, abr. 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2221/2188>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; NASCIMENTO, José Mateus do. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **Holos**, [S.l.], v. 4, p. 63-76, ago. 2015. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3188/1127>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

HILSDORF, Mária Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JENCKS, Christofer. S. Desigualdade no aproveitamento educacional. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 50-66.

KASSIC, Clovis Nicanor. Pedagogia libertária na história da educação brasileira. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 136-149, dez. 2008.

KENNY, Anthony. **História Concisa da Filosofia Ocidental**. Lisboa: Temas e Debates, 1999.

LEMOS, Valter. Políticas públicas de educação: equidade e sucesso escolar. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 73, 2013, p. 151-169. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/spp/1383>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Madrid: Akal, 2012.

LOPES, Edson Pereira. Educação como cura para a corrupção do gênero humano no pensamento de Comenius. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 4, n.7, p. 70-82, jan./ jun. 2009. Disponível em:

<[http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/EST/Publicacoes\\_\\_artigos/A\\_educacao\\_como\\_cura\\_para\\_a\\_corrupcao\\_do\\_genero\\_humano.pdf](http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/EST/Publicacoes__artigos/A_educacao_como_cura_para_a_corrupcao_do_genero_humano.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal; CALSAVARA, Tatiana; MARTINS, Ana Paula. O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 8, n. 04, p. 997-1012, out./dez. 2012.

LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Educação integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/05.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2017.

LÓPEZ, Néstor. **Equidad educativa y desigualdade social**: Desafios de la educación em el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142599s.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Atualidades Pedagógicas, 1990.

MACHADO, Cristiane. Tempo integral na escola melhora a qualidade?. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], n. 8, p.1-12, jan. 2017. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9265/6147>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

MACIEL, C. L. A. **Educação integral em tempo integral**: concepção e prática no Instituto Politécnico Da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Cabo FrioRJ. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MADAUS, G. F.; AIRASIAN, P. W.; KELLAGHAN, T. Insumos escolares, processos e recursos. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar**: Origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 112-141.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à História da Filosofia**: Dos pré-socráticos a Wittgenstein. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

MARTINS, Angela Maria Souza. Análise histórica da educação libertária no Brasil no início do século XX. In: VII Jornada do HISTEDBR, 2007, Campo Grande. **Anais da VII Jornada do HISTEDBR**, 2007. v. 1. p. 1-14.

MENDONÇA, Mercês Pietsch Cunha; LOBATO, Iolene Mesquita; FARIA, Cleonice Borges Ribeiro. Educação integral e os espaços educativos: um diálogo necessário. **Conjectura: Filos. e Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p.42-52, maio/ago. 2013. Disponível em: <[http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1374/pdf\\_129](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1374/pdf_129)>. Acesso em: 21 set. 2017.

MENEZES, Janaína S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/10.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

MIRANDA, Marília Gouvea; SANTOS, Soraya Vieira. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar?. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1073-1098, set. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/24436>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaaios**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

MONTAIGNE, Michel de. **Os Pensadores**: Montaigne. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

MORAES, José Damiro. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

MOSTELLER, Frederick; MOYNIHAN, Daniel P. Um relatório inovador. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar**: Origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 33-49.

MOURA, José Francisco de. Algumas questões acerca das representações do banquete no iconografia espartana do século VI a.C. **Clássica**, São Paulo, v. 15/16, n. 15/16, p. 63-77, 2002. Disponível em: <<https://classica.emnuvens.com.br/classica/article/viewFile/229/213>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

MOURA, Romilso Mizaél de. **Uma leitura histórico-contextual da escola de tempo integral**. 2014, 102 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014. Disponível em: <[https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/24022015\\_095343\\_romilso.pdf](https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/24022015_095343_romilso.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2017.

NICOLAY, Deniz Alcione. A noção de infância na Didática Magna de Comenius. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.15, n.1, p.3-12, jan./abr. 2011. Disponível

em:<<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/187/178>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

PAIVA, Wilson Alves de. A formação do homem no Emílio de Rousseau. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 323-333, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a10v33n2.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PALHARES, Lenir. “**Educação integral para o homem integral**”: as escolas integralistas em Minas Gerais (1932-1937). 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PALMA, Rodrigo Freitas. **O direito espartano**. 2006. Disponível em: <[http://www.unieuro.edu.br/sitenovo/revistas/downloads/consilium\\_02\\_03.pdf](http://www.unieuro.edu.br/sitenovo/revistas/downloads/consilium_02_03.pdf)>. Acesso em: 24 mai. 2015.

PARO, Vitor Henrique. Educação em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

PASCAL, Maria Aparecida Macedo. A pedagogia libertária: um resgate histórico. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1., 2006, **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092006000100032&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100032&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 05 fev. 2018.

PEREIRA, Maria Elisa Mazzilli. A indução para o conhecimento e o conhecimento para a vida prática: Francis Bacon (1561 – 1626). In: ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 16 ed. Rio de Janeiro: Editora Garamond UFMG, 2012, p. 193-199.

PEREIRA, Maria Elisa Mazzilli; GIOIA, Silva Catarina. Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição. In: ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 16 ed. Rio de Janeiro: Editora Garamond UFMG, 2012a, p. 163-178.

PEREIRA, Maria Elisa Mazzilli; GIOIA, Silva Catarina. Séculos XVIII e XIX: revolução na economia e na política. In: ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 16 ed. Rio de Janeiro: Editora Garamond UFMG, 2012b, p. 255 - 292.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação**: uma concepção de educação integral. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLATÃO. **A República**. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2011.

PLATÃO. **Diálogos**: O Banquete, Fédon, Sofista, Político. São Paulo: Abril, 1972.

PLATÃO. **Teeteto**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

POLICARPO JÚNIOR, José; SANTOS, Claudemir Inácio dos. Learning to live together in peace and harmony: um olhar comprometido com a formação humana.

**Conjectura: Filos. e Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. 2, p. 94-111, maio/ago. 2015.

Disponível em:

<[http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/2496/pdf\\_423](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/2496/pdf_423)>.

Acesso em: 21 set. 2017.

QUADROS, Elton Eros Moreira, Fília e Ágape: o amor do mundo grego à concepção cristã. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, 2011, v. 33, n. 2, 2011, p. 165-171. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/pdf/3073/307325341005.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline (Org.).

**Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 118-128.

REALI, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: antiguidade e Idade Média**. São Paulo: Paulus, 1990. Coleção Filosofia.

REALI, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: filosofia pagã antiga**. São Paulo: Paulus, 2003. Volume 1. Tradução de Ivo Storniolo.

RIBEIRO, V. M. Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. **Cadernos CENPEC**, v. 3, n. 1, p. 63-78, jun. 2013, São Paulo.

ROBINSON, T. M. As características definidoras do dualismo alma-corpo nos escritos de Platão. **Letras Clássicas**, n. 2, p. 335-356, 1998.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x Revisão narrativa. **Acta**, v. 20, n. 2, p. 1-2, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ape/v20n2/a01v20n2.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3 ed. São Paulo- Rio de Janeiro: Difusão Editorial S. A. Editions Garnier Frères, 1979. Disponível em: <<http://www.ensinarfilosofia.com.br/wp-content/uploads/2017/03/Rousseau-Emilio-Ou-Da-Educacao.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

RUBANO, Denise Rosana; MOROZ, Melania. A dúvida como recurso e a geometria como modelo: René Descartes (1596 – 1650). In: ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 16 ed. Rio de Janeiro: Editora Garamond UFMG, 2012a, p. 201 - 210.

RUBANO, Denise Rosana; MOROZ, Melania. Alterações na sociedade, efervescência nas ideias: a França do século XVIII. In: ANDERY, Maria Amália et al.

**Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.** 16 ed. Rio de Janeiro: Editora Garamond UFMG, 2012b, p. 325 - 323.

SALGADO, Plínio. **Direitos e deveres do homem.** Rio de Janeiro: Clássica Brasileira, 1953, 2. ed.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 335-392.

SANTORO, P. S. **Similaridades e diferenças entre a *paideia* sofista e a *socrática*.** 2013. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2013.

SANTOS, Juliana Dias do; BATISTA, Viviane da Silva; MOLINA, Adão Aparecido; PERIN, Conceição Solange Bution. **Michel de Montaigne: reflexões acerca da educação.** 2015. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20065\\_8294.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20065_8294.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2018.

SCOTTI, P. A. Igualdade de chances entre grupos como critério de equidade em educação. **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia.** 2007, UFPE, Recife/PE. Disponível em: <[file:///C:/Users/Igor/Downloads/sbs2007\\_gt11\\_pedro\\_scotti.PDF](file:///C:/Users/Igor/Downloads/sbs2007_gt11_pedro_scotti.PDF)>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SILVA, Everton de Jesus. A ética aristotélica como caminho que conduz o homem a felicidade plena. **Húmus**, São Luís, v. 3, n. 7, 2013, p. 74-86. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/1501/1202>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

SILVA, Roseli Gall do Amaral da; MELO, Joaquim José Pereira. A paidéia cristã em santo agostinho: o amor como elemento formativo. In: Jornada de Estudos Antigos e Medievais, 7, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2008, p. 1-15. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2008/pdf/c026.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

SOUSA, Luana Neres de. A pederastia ateniense no período clássico: uma análise do Banquete de Platão e de Xenofonte. In: XXV Simpósio Nacional de História ANPUH, Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0858.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2015.

SOUZA, J. C. A reminiscência em Platão. **Discurso**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 51-68, 1971.

TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro; ARRIADA, Eduardo. JOHN LOCKE: ALGUNS PROBLEMAS REFERENTES À EDUCAÇÃO DO POBRE. **Revista História da**

**Educação**, v. 21, n. 52, p. 363-378, 2017. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/pdf/3216/321650853023.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação**. Salvador: Tip. De São Francisco, 1928.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

TERUYA, Teresa Kazuko; GOMES, Iara de Oliveira; LUZ, Márcia Gomes Eleutério da; CARVALHO, Aline Monique. As contribuições de John Locke no pensamento educacional contemporâneo. In: Jornada do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), 9, Belém. **Anais...** Belém: UFPA, 2010. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada9/\\_files/BDxAdftT.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/BDxAdftT.pdf)>. Acesso em: 10 maio. 2015.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Diálogos possíveis à construção de projeto político e pedagógico na perspectiva contemporânea da educação integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.4, p.135-153, dez. 2015. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n4/1982-6621-edur-31-04-00135.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2017.

TORALES, Marília Andrade. Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 125-135, jul./ set. 2012. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/09.pdf> >. Acesso em: 10 jun. 2015.

VILALBA, Hélio Garone. O contrato social de Jean-Jacques Rousseau: uma análise para além dos conceitos. **Filogênese**, Marília, v. 6, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/heliovilalba.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

WEISS, J. Paideia e Politeia em Aristóteles. **Biblios**, Rio Grande, n. 16, p. 167-175, 2004.

WOLTER, Katarina Maurer. Um estudo sobre a relação entre filosofia cética e criação ensaística em Michel de Montaigne. **Dois Pontos**, Curitiba, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 159-170, out./2007. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/8168/8129>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento - tempo.- território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.1, p.82-107, jan./mar. 2016. Disponível em:< <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26354/19389>>. Acesso em: 21 set. 2017.



## APÊNDICE A – RELAÇÃO DE TRABALHOS SELECIONADOS NA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

<b>Categoria</b>	<b>Título do Trabalho</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano de Publicação</b>
Artigo	Educação Integral em Tempo Integral: desafios e possibilidades no campo das políticas afirmativas de direitos	Jaqueline Moll e Lúcia Helena Alvarez Leite	2015
Artigo	Educação Infantil: Tempo Integral ou Educação Integral?	Maria Carmen Silveira Barbosa, Sandra Regina Simonis Richter e Ana Cristina Coll Delgado	2015
Artigo	Atividades Complementares Curriculares em Contraturno Escolar no Estado do Paraná: um estudo do macrocampo esporte e lazer	Andréia Paula Basei, Eduard Angelo Bendrath e Pedro Henrique Iglesias Menegaldo	2017
Artigo	Educação Integral e Espiritualidade: os benefícios dessa relação para uma formação integral do ser humano	Jaqueline Moll e Thiago Dutra de Camargo	2017
Artigo	A Organização do Espaço e do Tempo Educativo-Escolar: análise de uma experiência de educação integral	Marília Andrade Torales Campos, Veronica Branco e Leziany Silveira Daniel	2016
Artigo	Educação Integral na Cidade: processos de formação de territórios educativos na experiência de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil	Paulo Felipe Lopes de Carvalho e Lúcia Helena Alvarez Leite	2016
Artigo	Alunos no Ensino Fundamental, Ampliação da Jornada Escolar e Educação Integral	Lígia Martha C. da C. Coelho	2012
Artigo	Educação Infantil: o papel do gestor escolar para a promoção da educação integral da criança	Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Francinara Silva Ferreira, Clênyia Ruth Alves Vasconcelos e Adriana Oliveira dos Santos Siqueira	2016

Artigo	Os “Novos” Educadores dos Programas de Educação Integral: uma análise das práticas educativas dos agentes culturais	Juarez Dayrell e Saulo Geber	2015
Artigo	A Instituição Formal e a Não-Formal na Construção do Currículo de uma Escola de Tempo Integral	Helena Maria dos Santos Felício	2011
Artigo	A Educação Integral na Produção Acadêmica de Teses e Dissertações em Educação (2010-2015)	Marcelo Innocentini Hayashi e Maria Teresa Miceli Kerbauy	2016
Artigo	Sobre Práticas Integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica	A. L. S. Henrique e J. M. Nascimento	2015
Artigo	Educação Integral: impasses e perspectivas dos programas Mais Educação e Cidadescola - Presidente Prudente	Augusta B. S. Oliveira Klebis, Osmarina Gomes Paiola, Samara Correia Lima	2015
Artigo	Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral	Gesuína de Fátima Elias Leclerc e Jaqueline Moll	2012
Artigo	Educação Integral, Territórios Educativos e Cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém	Lúcia Helena Alvarez Leite	2012
Artigo	Da Educação Integral ao Programa Mais Educação: um panorama histórico	Agnaldo Mesquita de Lima Junior e Dra. Gionara Tauchen	2016
Artigo	Tempo Integral na Escola Melhora a Qualidade?	Cristiane Machado	2010
Artigo	Educação Integral e os Espaços Educativos: um diálogo necessário	Mercês Pietsch Cunha Mendonça, Iolene Mesquita Lobato e Cleonice Borges Ribeiro Faria	2013
Artigo	Educação em Tempo Integral: direito e financiamento	Janaina S. S. Menezes	2012
Artigo	Propostas de Tempo Integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar?	Marília Gouvea de Miranda e Soraya Vieira Santos	2012

Artigo	Impacto do Alcance Social do Programa Mais Educação: um estudo das possibilidades educacionais no município de Sinop-MT	Mykaela Araújo Ximenes Modesto e Almir Arantes	2014
Artigo	Desigualdades Educacionais e Educação Integral: um exame do Programa Mais Educação a partir da Educação Crítica	Simone Costa Moreira	2013
Artigo	Educação Integral e a Perspectiva Histórico-Crítica: aproximações possíveis	Rita de Cássia Ventura Pattaro e Vera Lúcia de Carvalho Machado	2014
Artigo	Learning to Live Together in Peace and Harmony: um olhar comprometido com a formação humana	José Policarpo Júnior e Claudemir Inacio dos Santos	2015
Artigo	Diálogos Possíveis à Construção de Projeto Político e Pedagógico na Perspectiva Contemporânea da Educação Integral	Maria Beatriz Pauperio Tilton e Suzana Moreira Pacheco	2015
Artigo	Entre Kronos e Kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola	Marília Andrade Torales	2012
Artigo	Educação Integral, Tempo Integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território	Teodoro Adriano Costa Zanardi	2016

**APÊNDICE B – RELAÇÃO DE TRABALHOS DESCARTADOS NA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA**

<b>Categoria</b>	<b>Título do Trabalho</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano de Publicação</b>
Artigo	História da Educação Católica: produção e circulação de saberes pedagógicos	Evelyn de Almeida Orlando e Paula Leonardi	2017
Artigo	Intersetorialidade e Política Pública de Educação: articulações e debates	Camília Susana Faler, Maria Isabel Barros Bellini, Patricia Teresinha Scherer, Rebel Zambrano Machado, Kelines Gomes	2016
Artigo	Pesquisa (Auto)Biográfica e (Auto)Formação Crítica do Professor de Língua Inglesa	Priscila Aliança	2011
Artigo	Uma Didática Interdisciplinar Para uma Efetiva Ação Educativa	Denise Dalpiaz Antunes	2010
Artigo	Programa ACHEI: Atenção ao Chagásico com Educação Integral no Município de Maringá e Região Noroeste do Paraná, Brasil	Silvana Marques de Araújo, Míriam Hitomi Andó, Dirceu José Cassarotti, Daniela Cristina Grégio D'Arce Mota, Silvana Maria Ribeiro Borges e Mônica Lúcia Gomes	2000
Artigo	Avaliação de Projetos Sociais em ONGs da Grande Florianópolis: um estudo sobre modelos relacionados ao foco de atuação	Jairo José Assumpção, Lucila Maria de Souza Campos	2011
Artigo	As Políticas de Educação Popular em Natal-RN (1957-1964)	W. P. Barbosa Junior	2016
Artigo	A Estética como Factor Promotor da Aprendizagem	Fátima Maria Bezerra Barbosa e Margarita PinoJuste	2011

Artigo	Possibilidades e Desafios da Educação Física como Componente Curricular no Processo de Expansão Regional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN	A. P. Batista, M. Souza Filho, I. P. B. Oliveira, H. A. G. Souza e J. P. Melo	2014
Artigo	Corpo, Aprendizagem e Cultura de Movimento: uma experiência pedagógica com o Ensino do conteúdo jogo nas aulas de educação física do IFRN	A. P. Batista, M. Souza Filho, I. P. B. Oliveira, H. A. G. Souza e J. P. Melo	2012
Artigo	Educação por Competências e Experiência Estética: planejando a interatividade homem-máquina de materiais educacionais digitais	Patricia Alejandra Behar, Cristina Alba Wildt Torrezzan	2014
Artigo	Professores: imagens do futuro presente	Maitê Alves Bezerra	2014
Artigo	Docência em Educação Integral: interfaces entre educação popular e o programa mais educação	Samila Cristiany de Jesus Bezerra	2015
Artigo	Interdisciplinaridade no Ensino em Saúde: o olhar do preceptor na Saúde da Família	Emanuella Pinheiro de Farias Bispo, Carlos Henrique Falcão Tavares, Jerzuí Mendes Tôrrez Tomaz	2014
Artigo	Programa Mais Educação Como Política de Educação Integral: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas	Zoraia Aguiar Bittencourt, Marília Costa Morosini	2015
Artigo	Desafios para a Implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na Região Sul do Brasil	Veronica Branco	2012
Artigo	Ferdinand Buisson (1841-1932) Educador e Pacifista. As Influências Libertárias de James Guillaume e Paul Robin	Martine Brunet	2003

Artigo	A Aplicação da Metodologia Paideia no Apoio Institucional, no Apoio Matricial e na Clínica Ampliada	Gastão Wagner de Sousa Campos, Mariana Dorsa Figueiredo, Nilton Pereira Júnior e Cristiane Pereira de Castro	2014
Artigo	Crianças e Infâncias na Educação (em Tempo) Integral	Levindo Diniz Carvalho	2015
Artigo	Promover Saúde na Escola: reflexões a partir de uma revisão sobre saúde escolar na América Latina	Juliana Pereira Casemiro, Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca e Fabio Vellozo Martins Secco	2014
Artigo	A Escola de Tempo Integral: desafios e possibilidades	Adriana de Castro, Roseli Esquerdo Lopes	2011
Artigo	Formação de Leitores: o ensino de língua portuguesa em turmas de EJA	Ilane Ferreira Cavalcante e Dhierclay de Souza Alcântara	2009
Artigo	Anísio Teixeira e a Educação Integral	Ana Maria Cavaliere	2010
Artigo	Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?	Ana Maria Villela Cavaliere	2012
Artigo	O Programa Mais Educação e Suas Possibilidades de Intensificar a Jornada Escolar na Formação do Aluno	Cleide Aparecida Pereira Cirino	2016
Artigo	Ecologia e Marxismo	Osvaldo Coggiola	2004
Artigo	Intersetorialidade e Vulnerabilidade no Contexto da Educação Integral	Élsio José Corá e Letícia de Lima Trindade	2015
Artigo	O Programa Mais Educação: um olhar sobre a concepção dos alunos	Samara Paula da Costa	2016
Artigo	Política Cultural e Desenvolvimento: uma análise do Programa Bairro Escola, do município de Nova Iguaçu – Rio de Janeiro	Cristiane Simões Netto Costa, Diana Costa de Castro, Vanessa Brulon Soares e Marcel de Souza Silva e Santos	2011
Artigo	A Reforma Francisco Campos e a Modernização Nacionalizada do Ensino Secundário	Norberto Dallabrida	2009

Artigo	Probabilidade em uma Oficina de Matemática: uma análise à luz da aprendizagem situada e da teoria da atividade	André Augusto Deodato e Maria Manuela David	2015
Artigo	Os sentidos da integração no PROEJA-FIC/Fundamental: limites e alcances de um curso desenvolvido em espaço prisional	A. I. P. Diniz e D. H. Moura	2015
Artigo	Una Educación Artística para Desarrollar el Bienestar Subjetivo. La Experiencia Chilena	Pablo Rojas Durán	2017
Artigo	Diplomas Normativos do Programa Saúde na Escola: análise de conteúdo associada à ferramenta ATLAS TI	Izabel do Rocio Costa Ferreira, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Samuel Jorge Moysés e Simone Tetu Moysés	2011
Artigo	As Artes NA Educação Integral: uma apreciação histórico-crítica	Nathalia Botura de Paula Ferreira e Newton Duarte	2011
Artigo	A Educação Profissional e os Desafios do Desenvolvimento Brasileiro: uma proposta integradora entre a pós-graduação, a educação básica e os mundos do trabalho	Tânia Fischer	2012
Artigo	Esporte e Lazer e sua Contribuição para o Desenvolvimento dos Alunos na Educação Integral	Greice Kellen de Souza Fortunato	2016
Artigo	Uma Década do Decreto Nº 5.154/2004 e do PROEJA: balanço e perspectivas	G. Frigotto	2016
Artigo	A Educação em Tempos de Neoliberalismo: dilemas e possibilidades	Marco Antônio de Oliveira Gomes e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	2012
Artigo	Representações Sociais Relacionadas aos Professores Homens do Ensino Fundamental e as Inevitáveis Associações às Professoras	Josiane Peres Gonçalves e Leonardo Alves de Oliveira	2016

Artigo	Entre o Cura e o Médico: higiene, docência e escolarização no Brasil Imperial	José Gonçalves Gondra	2007
Artigo	Temperar a Alma, Retemperar os Músculos: corpo e História da Educação em Afranio Peixoto	José G. Gondra	2011
Artigo	O Papel Educacional do Museu de Ciências: desafios e transformações conceituais	Carla Gruzman e Vera Helena F. de Siqueira	2007
Artigo	Escrita e Leitura de Diários na Formação de Professoras para Escolas Rurais em Minas Gerais (1948-1974)	Mônica Yumi Jinzenji, Iza Rodrigues da Lul e Regina Helena de Freitas Campos	2017
Artigo	Reflexões Teóricas e Práticas sobre os Novos Letramentos e Tecnologias Digitais: relato de formação docente	Eduardo S. Junqueira, Adriana Paula Amorim e Carla Sousa Braga	2013
Artigo	Matriz de Ações de Alimentação e Nutrição na Atenção Básica de Saúde: referencial para a formação do nutricionista no contexto da educação por competências	Túlio da Silva Junqueira e Rosângela Minardi Mitre Cotta	2014
Artigo	Programa Mais Educação: diálogos partindo da percepção de pais de estudantes de uma comunidade rural	Érica Fernanda Justino e Paulo Afrânio Sant'Anna	2017
Artigo	Era uma vez... Um Olhar sobre o Uso dos Contos de Fada como Ferramenta de Educação Alimentar e Nutricional	Claudia Ridel Juzwiak	2013
Artigo	Educação Integral: impasses e perspectivas dos Programas Mais Educação e Cidadescola – Presidente Prudente	Augusta B. S. Oliveira Klebis, Osmarina Gomes Paiola e Samara Correia Lima	2015
Artigo	Integração de Conhecimentos Matemáticos nas Aritméticas Editadas	Malcus Cassiano Kuhn e Arno Bayer	2017



	Para as Escolas Paroquiais Luteranas do Século XX no RS		
Artigo	Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral	Gesuína de Fátima Elias Leclerc e Jaqueline Moll	2012
Artigo	Jovens-Adolescentes Egressos de uma Educação Integral: a construção de atitudes e valores	Lúcia Helena Alvarez Leite e Bárbara Ramalho	2015
Artigo	Da Educação Integral ao Programa Mais Educação: um panorama histórico	Agnaldo Mesquita de Lima Junior e Dra. Gionara Tauchen	2016
Artigo	Novas Relações e Saberes em uma Escola de Tempo Integral na Área Rural	Iolene Mesquita Lobato e Cléria Neri dos Santos	2013
Artigo	Oficinas de Atividades com Jovens da Escola Pública: tecnologias sociais entre educação e terapia ocupacional	Roseli Esquerdo Lopes, Patrícia Leme de Oliveira Borba, Natalia Keller de Almeida Trajber, Carla Regina Silva e Brena Talita Cuel	2011
Artigo	La Educación Corporal: nuevo camino hacia la educación integral	Josefa Lora	2011
Artigo	A Educação pelo Esporte Como Meio de Intervenção Socioambiental	Marlon Luis Lucchini	2010
Artigo	Corpo e Formação de Professores de Educação Física	Sílvia Maria Agatti Lüdorf	2009
Artigo	Políticas de Inclusão e a Docência em Educação Física: uma reflexão sobre as práticas	Roseli Belmonte Machado	2017
Artigo	Estudo de uma Política de Educação Básica Tendo como Enfoque a Pesquisa sobre o Programa Mais Educação em uma Escola da Cidade de Alegrete	Gabriella Eldereti Machado, Flávia M. de Freitas, Janisse Vessozi Londero, Laila Azize Souto Ahmad	2017
Artigo	Passado e Presente na Formação de Trabalhadores Jovens e Adultos	Maria Margarida Machado e Lênin Tomazett Garcia	2013

Artigo	Fundamentos da Educação Integral Politécnica: da teoria à prática	Antonio Carlos Maciel, Mara Regina Martins Jacomeli, Tânia Suely Azevedo Brasileiro	2017
Artigo	Práticas Sociais de Cuidado e a Responsabilidade do Estado	Mariana M. Marcondes e Silvia C. Yannoulas	2012
Artigo	Da Experiência numa Escola Nova à Educação com Crianças 'Anormais': Faria de Vasconcelos (1880-1939) no contexto do ensino especial	Ernesto Candeias Martins	2017
Artigo	O Programa Mais Educação do Governo Federal e sua Versão em Duque de Caxias: o Programa Mais Escola	Sheila Cristina Monteiro Matos	2011
Artigo	Os Saberes Experienciais nas Práticas Educativas das Turmas de Jornada Ampliada Atendidas pelo Programa Mais Educação: um estudo de caso em Duque de Caxias/RJ	Sheila Cristina Monteiro Matos e Janaína Specht da Silva Menezes	2012
Artigo	A Participação do Cirurgião-Dentista em Equipe de Saúde Multidisciplinar na Atenção à Saúde da Criança no Contexto Hospitalar	Gianina Salton Mattevi, Daniela de Rossi Figueiredo, Zuleica Maria Patrício e Inês Beatriz da Silva Rath	2011
Artigo	Esporte e Lazer no Programa "Mais Educação" no Estado de São Paulo: características do programa e perfil dos gestores das práticas esportivas	Bruno Freitas Meireles, José Martins Freire Junior, Danilo Sales Bocalini, Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva	2016
Artigo	Interação em Educação e Saúde: uma proposta da UAB e Unimontes	C.C.G. Mineiro	2012
Artigo	Impacto do Alcance Social do Programa Mais Educação: um estudo das possibilidades educacionais no município de Sinop-MT	Mykaela Araújo Ximenes Modesto e Almir Arantes	2014
Artigo	O Ensino Libertário e a Relação entre Trabalho e	Carmen Sylvia Vidigal Moraes, Tatiana	2012

	Educação: algumas reflexões	Calsavara e Ana Paula Martins	
Artigo	Formação Docente e Educação a Distância: um estudo do cenário educativo de Santa Catarina	Rafael Pereira Ocampo Moré, Grace Tavares Vieira, Márcia Santiago de Araújo e Alexandre Marino Costa	2012
Artigo	Desigualdades Educacionais e Educação Integral: um exame do Programa Mais Educação a partir da Educação Crítica	Simone Costa Moreira	2013
Artigo	Estresse e Resiliência em Doença de Chagas	Daniela Cristina Grégio d'Arce Mota, Ana Maria T. Benevides-Pereira, Mônica Lúcia Gomes e Silvana Marques de Araújo	2006
Artigo	História Social da Infância no Brasil: práticas escolares do jardim de infância modelo de Natal – RN (1953 – 1965)	J. M. Nascimento	2016
Artigo	Uma Década do PROEJA: sua gênese, balanço e perspectivas	E. C. Oliveira e E. G. Scopel	2016
Artigo	Construindo uma Tipologia das Políticas de Educação Integral em Tempo Integral	Cláudia da Mota Darós Parente	2016
Artigo	A Trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no Período de 2003-2010: relato do gestor nacional	Albaneide Maria Lima Peixinho	2013
Artigo	Humanidades na UFABC: produção do conhecimento interdisciplinar na pós-graduação	Claudio Luis de Camargo Penteadó, Sidney Jard da Silva e Karen Christina Dias da Fonseca	2015
Artigo	Fatores que Influenciam a Qualidade de Vida do Cuidador Familiar do Idoso com Demência	Lírica Salluz Mattos Pereira e Sônia Maria Soares	2015
Artigo	Educación Y Transformación Social: el proyecto educativo para las mujeres en el imaginario anarquista	Teresa González Pérez	2013

Artigo	Anarquismo e Educação Nova em Portugal: o contributo de Adolfo Lima	Joaquim António Sousa Pintassilgo	2017
Artigo	A Educação Integral no Mais Educação: uma análise do programa	Camila Aparecida Pio e Eliane Cleide da Silva Czernisz	2015
Artigo	O Livro Como Ferramenta Pedagógica para a Inserção da Educação Física e da Ginástica no Ensino Público Primário Paranaense (fim do século XIX e início do século XX)	Diogo Rodrigues Puchta e Marcus Aurélio Taborda de Oliveira	2015
Artigo	La Agenda Pendiente de la Educación Inicial y Preescolar en México: sexualidad integral	Fernando Salinas-Quiroz e Adriana Leona Rosales Mendoza	2016
Artigo	A Tutoria em Contexto de Ensino não Superior: proposta de acompanhamento socioeducativo em equipa multidisciplinar	Esperança Jales Ribeiro, Catarina Oliveira, Célia Pereira, Diana Felgosa e Viviane Nunes	2016
Artigo	Pedagogias <i>Queer</i> e Libertária para Educação em Cultura Visual	Gabriela de Andrade Rodrigues	2010
Artigo	Afetividade, Cognição e Educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem	René Simonato Sant'Ana, Helga Loos e Márcia Cristina Cebulski	2010
Artigo	Ensino de Filosofia e EJA: contextualização histórica e desafios da contemporaneidade	L. R. A. dos Santos e P. C. de M. Chagas	2011
Artigo	As Formas de Gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	Sérgio Ribeiro dos Santos, Maria Bernadete de Sousa Costa e Geovanna Torres de Paiva Bandeira	2016
Artigo	A Influência da Cultura Local no Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática numa Comunidade Quilombola	Jailson Gomes dos Santos e Jonson Ney Dias da Silva	2016

Artigo	Trabalho Docente e Ampliação da Jornada Escolar no Ensino Médio – intensificação em escolas de referência da rede estadual de Pernambuco	Maria Lucivânia Souza dos Santos, Katharine Ninive Pinto Silva e Vanessa Cardoso da Silva	2015
Artigo	Projeto Mais Educação: limites e possibilidades da educação em tempo integral	Gelsa Oliveira Sehnem e Odimar João Peripolli	2013
Artigo	Impacto das Atividades Esportivas, Informática e Música sobre A Vida de Alunos de Escola com Educação em Tempo Integral	Daianne Pedrosa da Silva, Maritza Alves de Souza Coura, José Fernando Vila Nova de Moraes, Carmen Sílvia Grubert Campbell e Roberto Nóbrega	2012
Artigo	Dilemas das Políticas Brasileiras de Escolarização no Início do Século XXI: democratização, cidadania e justiça social	Roberto Rafael Dias da Silva e Rodrigo Manoel Dias da Silva	2015
Artigo	Reflexões sobre Corporeidade no Contexto da Educação Integral	Luiza Lana Gonçalves-Silva, Maria Celeste Reis Fernandes de Souza e Wagner Wey Moreira	2016
Artigo	Accountability e Intensificação do Trabalho Docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco	Katharine Ninive Pinto Silva e Jamerson Antonio de Almeida da Silva	2014
Artigo	Analisando a Concepção de Educação integral do Governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação	Jamerson Antonio de Almeida da Silva e Katharine Ninive Pinto Silva	2014
Artigo	Política de Avaliação e Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais	Katharine Ninive Pinto Silva e Jamerson Antonio de Almeida da Silva	2016
Artigo	Uma Configuração para o Ensino Secundário (1930-1960): cultura, formação humana e boa educação	Fabiany de Cássia Tavares Silva e Maurinice Evaristo Wenceslau	2018

Artigo	Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas	Antonio Jorge Gonçalves Soares, Fabio Brandolin e Daniela Patti do Amaral	2017
Artigo	Os Sinais da Educação Integral (1960)	Edilson de Souza	2016
Artigo	Atuação de Nutricionistas Responsáveis Técnicos pela Alimentação Escolar de Municípios de Minas Gerais e Espírito Santo	Anelise Andrade de Souza, Olívia Maria de Paula Alves Bezerra, Elido Bonomo e Camilo Adalton Mariano da Silva	2017
Artigo	A Educação pelo Trabalho, a Educação Integral e a Escola Politécnica no Rio Grande do Sul	Vladimir Stolzenberg Torres	2012
Artigo	Estratégias de Regulação da Vida Escolar Contemporânea: uma análise do 8º prêmio professores do Brasil	Clarice Salette Traversini e Elí Terezinha Henn Fabris	2016
Artigo	A Pós-Graduação na Universidade Federal da Fronteira Sul: interiorização e redução de assimetrias em uma região de fronteira	Joviles Vitório Trevisol	2015
Artigo	Significant Trends in the Development of Finnish Teacher Education Programs (1860-2010)	Satu Uusiautti and Kaarina Määttä	2013
Artigo	Auto-regulación del Aprendizaje y Rendimiento Académico	Stella Vázquez y Florencia Dauraa	2013
Artigo	A Assistência à Infância Pobre	K. F. M. Viveiros	2016
Artigo	Georges Demeny e Fernando de Azevedo: uma ginástica científica e sem excessos (Brasil, França, 1900-1930)	Edivaldo Góis Junior	2015
Dissertação	A Possibilidade de Crescer Através dos Tempos: inserção de conteúdos sobre o idoso no ensino fundamental	Maria Otília Borba de Azevedo	2010

Dissertação	O Programa Mais Educação na Diretoria de Ensino Região de Marília - SP	Sônia de Lourdes Assuino Mathias	2015
Dissertação	O Adolescente e a SUA Relação com a Virtualidade: “a busca da autonomia pelo uso do chat”	Mário Augusto Pires Pool	2005
Dissertação	O Papel do Educador para o Desenvolvimento Afetivo-Emocional do Estudante	Karina Silva Molon de Souza	2008
Dissertação	Programa Mais Educação: avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul	Lauren Lewis Xerxenevsky	2012
Entrevista	A Aprendizagem Presente na Convivências: um encontro entre a educação integral e a pedagogia da vida cotidiana	César Muñoz Jiménez	2015
Livro	A Lógica da Internação Instituições Totais e Disciplinares (Des)Educativas	Silvio José Benelli	2014
Livro	Desafios Contemporâneos da Educação	Célia Maria David, Hilda Maria Gonçalves da Silva, Ricardo Ribeiro e Sebastião de Souza Lemes	2015
Livro	Ciranda de Sons Práticas Criativas em Educação Musical	Marisa Trench de Oliveira Fonterrada	2015
Livro	A vigilância Punitiva a Postura dos Educadores no Processo de Patologização e Medicalização da Infância	Fabiola Colombani Luengo	2010
Livro	Política e Afetividade Narrativas e Trajetórias de Pesquisa	Manoel Mendonça Filho e Maria Teresa Nobre	2009

Livro	Algumas Abordagens da Educação sexual na Deficiência Intelectual	Lília Maria de Azevedo Moreira	2011
Livro	De Anjos a Mulheres Ideologias e Valores na Formação de Enfermeiras	Elizete Passos	2012
Livro	Vozes Femininas da Poesia Latino-Americana Cecília e as Poetisas Uruguaias	Jacicarla Souza da Silva	2009
Livro	Os jesuítas e o Apostolado Social Durante a Ditadura Militar a Atuação do CEAS	Grimaldo Carneiro Zachariadhes	2010
Projeto	Vanguardas de Ensino para o Século 21: projecto piloto de comunicação visual Aplicada – Leões 2009-2010	Paula Soares	2010
Resenha	¿Quo Vadis, Universidad?	Mirelle Finkler	2017
Resenha	Temas Transversais em Educação. Bases para uma Educação Integral	Maria Thereza C. C. de Souza	1998
Resenha	Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos	Maria Beatriz Pauperio Tilton	2012
Resenha	Educação Física na Pré-Escola: um espaço questionado	Anderson Gustavo Braun	2016



Tese	Entre o Herdado, o Vivido e o Projetado. Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes	Maria Luísa da Rocha Vasconcelos Quaresma	2011
Tese	A Agência Humana do Professor de Inglês no Desenvolvimento de Saber <i>Glocal</i> na Perspectiva Sócio-Histórica e Dialética	Fátima Aparecida Cezarim dos Santos	2015
Tese	O Desafio da Qualificação para o trabalho na perspectiva do PROEJA no IFMT – política, fato e possibilidades	Silvia Maria dos Santos Stering	2015



CONSIDERANDO que os casos de erros de refração, na maioria das vezes, são passíveis de solução através do uso de óculos;

CONSIDERANDO que os problemas visuais respondem por grande parcela de evasão e repetência escolar, pelo desajuste individual no trabalho e por grandes limitações na qualidade de vida; e

CONSIDERANDO a necessidade de ampliação do universo de concessão de óculos à população, resolvem:

Art. 1º Instituir o "Projeto Olhar Brasil", que tem como objetivo identificar e corrigir problemas visuais relacionados à refração, visando reduzir as taxas de evasão escolar e facilitar o acesso da população idosa à consulta oftalmológica e aquisição de óculos.

§ 1º A população alvo do projeto são os alunos matriculados na rede pública de educação básica e os alunos matriculados no "Programa Brasil Alfabetizado" do Ministério da Educação.

§ 2º A execução do projeto ocorrerá de forma progressiva durante o período de 2007 a 2009.

Art. 2º O Projeto compreende as seguintes ações estratégicas, fundamentadas nos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde e no Plano Nacional de Educação:

I - inserção articulada e integrada com a rede de serviços de saúde das unidades escolares cadastradas para o Projeto para a realização da triagem dos alunos identificados;

II - capacitação dos professores durante os encontros periódicos da formação continuada e da rede básica de saúde, para a realização da triagem para a consulta;

III - a ampliação do número de consultas oftalmológicas na rede pública de saúde e o fornecimento gratuito de óculos a partir da necessidade identificada no projeto; e

IV - organização da rede pública de serviços em função das necessidades apontadas no projeto, visando a garantia da referência especializada em oftalmologia para a população alvo.

Art. 3º As ações estratégicas de que trata o artigo 2º serão definidas e especificadas mediante elaboração de projeto pelo Estado ou pelo Município com o estabelecimento de metas e indicadores.

§ 1º Para fins do caput deste artigo, entende-se por projeto o instrumento pelo qual o gestor local do SUS estabelece metas quantitativas e qualitativas do processo de atenção à saúde, que deverão ser acompanhadas e atestadas por uma Câmara Técnica local - CT.

§ 2º A Câmara Técnica de que trata o parágrafo anterior deverá ser formada por um coordenador indicado pela Secretaria Estadual de Saúde e um representante da Secretaria de Estado da Educação no Estado, distribuídos nas 27 Unidades da Federação.

Art. 4º Os projetos elaborados pelo estado ou município serão homologados pelo Ministério da Saúde e, acompanhados, de forma conjunta, pelo Ministério da Saúde e o Ministério da Educação.

Art. 5º A elaboração do Projeto e a definição dos recursos a ele destinados serão regulamentados por portaria específica pela Secretaria de Atenção à Saúde - SAS do Ministério da Saúde.

Art. 6º O presente projeto será financiado pelo Fundo de Ações Estratégicas e Compensação - FAEC e os recursos serão disponibilizados aos Estados, Distrito Federal e Municípios habilitados em gestão Plena do Sistema, da seguinte forma:

I - recursos financeiros recebidos pela produção de serviços de procedimento único específico para o Projeto, composto por consulta oftalmológica e exames de tonometria e fundoscopia; e

II - recursos para a aquisição dos óculos, a partir de estratégias definidas pelo Ministério da Saúde em portaria específica, conforme o disposto no artigo 5º desta Portaria.

Art. 7º Estabelecer que os recursos orçamentários objeto desta Portaria corram por conta do orçamento do Ministério da Saúde, devendo onerar o Programa de Trabalho 10.302.1220.8585 - Atenção à Saúde da População nos Municípios Habilitados em Gestão Plena do Sistema e nos Estados Habilitados em Gestão Plena Avançada.

Art. 8º Determinar que a Secretaria de Atenção à Saúde e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, adotem as medidas necessárias ao cumprimento do disposto nesta Portaria.

Art. 9º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD  
Ministro de Estado da Educação

JOSÉ GOMES TEMPORÃO  
Ministro de Estado da Saúde

**PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº 17,  
DE 24 DE ABRIL DE 2007**

Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, O MINISTRO DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, O MINISTRO DE ESTADO DO ESPORTE E O MINISTRO DE ESTADO DA CULTURA, no uso das atribuições conferidas pelo inciso II do parágrafo único do art. 87 da Constituição Federal e

CONSIDERANDO que o artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola;

CONSIDERANDO que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, garante às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade;

CONSIDERANDO que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, nos termos do art. 227 da Constituição Federal;

CONSIDERANDO que, segundo a Política Nacional de Assistência Social, o Estado deve prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como a suas famílias, nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social, potencializando recursos individuais e coletivos capazes de contribuir para a superação de tais situações, resgate de seus direitos e alcance da autonomia;

CONSIDERANDO a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos;

CONSIDERANDO a importância da articulação entre as políticas sociais para a inclusão de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, bem como o papel fundamental que a educação exerce nesse contexto;

CONSIDERANDO que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, de acordo com o art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO que o artigo 217 da Constituição Federal, define o esporte como dever do Estado e direito de cada um, reforçando o compromisso de democratizar o acesso às atividades esportivas como parte da formação integral de crianças, adolescentes e jovens;

CONSIDERANDO o caráter intersetorial das políticas de inclusão social e formação para a cidadania, bem como a co-responsabilidade de todos os entes federados em sua implementação e a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local;

CONSIDERANDO o reconhecimento, por parte do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, do papel das atividades pedagógicas e sócio-educativas no contraturno escolar à prevenção de ruptura de vínculos familiares de crianças e adolescentes; e

CONSIDERANDO a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento; resolvem:

**Capítulo I**  
**Dos objetivos**

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

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

Art. 2º O Programa tem por finalidade:

I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;

II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;

III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;

IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social - SUAS;

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e

VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria.

**Capítulo II**  
**Da execução**

Art. 3º O Programa Mais Educação promoverá a articulação de ações do Governo Federal que tenham como beneficiários crianças, adolescentes e jovens.

Art. 4º Integram o Programa Mais Educação ações dos seguintes Ministérios:

I - Ministério da Educação;

II - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome;

III - Ministério da Cultura; e

IV - Ministério do Esporte.

§ 1º Ações de outros Ministérios ou Secretarias Federais poderão integrar o Programa.

§ 2º O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes.

§ 3º A participação no Programa Mais Educação não exime o ente federado das obrigações estabelecidas em cada uma das ações dos Ministérios integrantes do Programa.

Art. 5º O Programa Mais Educação será implementado por meio de:

I - articulação institucional e cooperação técnica entre Ministérios, Secretarias Federais e entes federados, visando a criação de um ambiente de interlocução e o estabelecimento de padrões de referência para o cumprimento das finalidades previstas no art. 2º desta Portaria.

II - assistência técnica e conceitual, por parte dos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa, com ênfase na sensibilização e capacitação de gestores e fomento à articulação intersetorial local;

III - incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de políticas sociais para a implementação de atividades sócio-educativas no contraturno escolar, com vistas a formação integral de crianças, adolescentes e jovens.

**Capítulo III**  
**Das diretrizes para o apoio a projetos e ações**

Art. 6º O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio-educativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações:

I - contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;

II - promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;

III - integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;

IV - promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;

V - contribuir para a formação, a expressão e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;

VI - fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;

VII - fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;

VIII - desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em regiões mais vulneráveis; e

IX - estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

**Capítulo IV**

**Das atribuições dos integrantes do Programa**

Art. 7º Compete aos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa Mais Educação na esfera federal:

I - promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre Ministérios e Secretarias Federais, governos estaduais e municipais, visando o alcance dos objetivos do Programa;

II - prestar assistência técnica e conceitual na gestão e implementação dos projetos;

III - capacitar gestores e profissionais que atuarão no Programa;

IV - estimular parcerias nos setores público e privado visando à ampliação e ao aprimoramento do Programa; e

V - sensibilizar e orientar outros parceiros visando à integração de suas ações em curso ao Programa Mais Educação.

Art. 8º Cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderirem ao Programa Mais Educação observar o seguinte:

I - articular as ações de programas do Governo Federal, em curso em seus territórios e populações, com vistas a ampliar o tempo e os espaços educativos, de acordo com os projetos político-pedagógicos de suas redes de ensino e escolas;

II - articular, em seu âmbito de atuação, ações de outros programas de atendimento a crianças, adolescentes e jovens, com vistas às finalidades estabelecidas no artigo 2º desta Portaria;

III - mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa; e

IV - colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa.

Art. 9º Fica instituído o Fórum Mais Educação, com a atribuição de coordenar a implementação do Programa.

§ 1º O Fórum será composto por representantes dos Ministérios ou Secretarias Federais que integrem ou venham a integrar o Programa Mais Educação.

§ 2º Cada Ministério ou Secretaria deverá indicar um representante para compor o Fórum.

§ 3º O Fórum será coordenado pelo MEC e terá caráter consultivo.

§ 4º O Fórum poderá convidar representantes das ações desenvolvidas pelos Ministérios participantes e de outros órgãos e instituições que possam contribuir na implementação, monitoramento e avaliação do Programa.

Art. 10 Constituem atribuições do Fórum Mais Educação:

I - propor aos Ministérios, Secretarias Federais e outros órgãos, mecanismos para o aperfeiçoamento da contribuição de suas ações ao Programa;

II - fornecer subsídios para o planejamento territorial e populacional das ações do Programa, com o objetivo de ampliar sua escala, capilaridade, cobertura e efetividade; e

III - acompanhar a implementação do Programa gerando sua constante reavaliação, elaborando relatórios, pareceres e recomendações para seu aperfeiçoamento.

Art. 11 Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD  
Ministro de Estado da Educação

PATRUS ANANIAS  
Ministro de Estado do Desenvolvimento Social  
e Combate à Fome

ORLANDO SILVA  
Ministro de Estado dos Esportes

GILBERTO GIL  
Ministro de Estado da Cultura

#### PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº 18, DE 24 DE ABRIL DE 2007

O MINISTRO DA EDUCAÇÃO, O MINISTRO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E DE COMBATE À FOME, O MINISTRO DA SAÚDE E O SECRETÁRIO ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS no uso de suas atribuições legais, com fundamento na Constituição Federal, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, na Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 e no Decreto nº 1.744, de 8 de dezembro de 1995.

CONSIDERANDO que as pessoas com deficiência gozam dos Direitos Humanos em igualdade de condições com as demais pessoas e que a educação é parte integrante dos direitos econômicos, sociais e culturais;

CONSIDERANDO que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

CONSIDERANDO que a grande parte da população brasileira com deficiência encontra-se em condições de pobreza, levando à situação de exclusão econômica e social e restringindo seu acesso à educação, ao emprego e a política de saúde;

CONSIDERANDO que crianças, adolescentes e jovens com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS encontram-se fora da escola, quando o objetivo do benefício é melhorar a qualidade de vida e promover os direitos da cidadania;

CONSIDERANDO que a deficiência não é um atributo da pessoa e que as limitações físicas, sensoriais, intelectuais e múltiplas estão associadas a barreiras de ordem ética, econômica, social, ambiental, entre outras;

CONSIDERANDO a necessidade de promover o acesso, a participação e aprendizagem na escola às crianças, adolescentes e jovens com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS;

CONSIDERANDO a necessidade de equiparação de oportunidades às pessoas com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS e a sua inserção nas políticas públicas para o fortalecimento da sua autonomia, independência e inclusão educacional e social; e

CONSIDERANDO a necessidade da articulação entre os programas, projetos e serviços de educação, assistência social e saúde por intermédio de ações intersetoriais que promovam o acesso e permanência das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS à escola, visando a consolidação do direito de todos à educação; resolvem:

Art. 1º Criar o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC/LOAS, com prioridade para aquelas na faixa etária de zero a dezoito anos.

§ 1º O Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do BPC/LOAS compreende:

I - a identificação anual das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS matriculadas e não matriculadas no sistema regular de ensino, com base nos dados do BPC/LOAS e do Censo Escolar;

II - a disponibilização dos dados referentes ao inciso I aos sistemas de ensino e às Secretarias Municipais de Assistência Social para uso destas no sistema de vigilância social local;

III - o desenvolvimento de estudos intersetoriais que identifiquem as barreiras que impedem ou dificultam o acesso e a permanência na escola das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS, indicando ações e políticas visando a superação dessas barreiras e que favoreçam a inclusão educacional e social;

IV - a instituição e manutenção de banco de dados sobre as ações desenvolvidas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, para a inclusão das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS na escola; e

V - a análise e estatísticas dos dados do Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência, com vistas aos indicadores de cidadania das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS.

§ 2º No que diz respeito aos dados do Censo Escolar, as medidas descritas nos incisos I, II e IV do § 1º, ficam a cargo do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira".

§ 3º No que diz respeito à análise e estatísticas do Sistema Nacional de Informações sobre Deficiências, a medida descrita no inciso V do § 1º, fica a cargo da CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Art. 2º Recomendar que os Sistemas de Ensino, com base nos dados identificados pelo Programa, em articulação com as políticas públicas de assistência social e saúde, promovam o acesso e permanência no sistema de ensino das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS, prioritariamente aquelas na faixa etária de zero a dezoito anos.

Parágrafo único. No acompanhamento sócio-assistencial dos beneficiários do BPC/LOAS e de sua família serão avaliadas as suas condições de acesso e permanência no sistema de ensino.

Art. 3º Instituir mecanismos de apoio técnico e financeiro aos Sistemas de Ensino e aos órgãos que compõem os Sistemas Único de Assistência Social - SUAS e de Saúde - SUS, para a oferta de recursos, serviços e atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, bem como outros recursos e serviços que favoreçam o acesso e a permanência das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS no sistema de ensino.

Parágrafo único. O apoio técnico e financeiro de que trata o caput deste artigo, observada a disponibilidade orçamentária e operacional, e ainda as competências de cada órgão, se dará mediante:

I - desenvolvimento de competências na formação e capacitação de profissionais da educação, saúde e assistência social para a inclusão das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS no sistema de ensino;

II - implementação de ações sócio-educativas para o atendimento educacional especializado das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS, matriculadas em escola de ensino regular;

III - ações de capacitação em temas de acessibilidade e apoio técnico para garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS no sistema de ensino;

IV - desenvolvimento de ações de acessibilidade nas escolas;

V - ações de prevenção de deficiência e promoção da saúde das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS, com vistas a possibilitar o acesso e permanência no sistema de ensino;

VI - serviços sócio-assistenciais de viabilização de direitos, participação social e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários que serão prestados pelos Centros de Referência da Assistência Social - CRAS, de atenção básica - e Centros de Referência Especializado da Assistência Social - CREAS, de atenção especial, e, na ausência destes, pelas Secretarias Municipais de Assistência Social ou congêneres;

VII - fomento do diálogo intersetorial no âmbito local para a consolidação de uma rede de apoio à inclusão das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS no sistema de ensino;

VIII - implementação de estratégias para viabilizar o atendimento educacional aos beneficiários residentes em instituições de longa permanência; e

IX - promoção do acesso das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS a programas de preparação para o trabalho, compatíveis com as suas capacidades.

Art. 4º Os recursos para a implementação das ações previstas nesta Portaria correrão por conta das dotações orçamentárias consignadas anualmente aos Ministérios da Saúde, Educação, Desenvolvimento Social e Combate à Fome e à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADAD  
Ministro de Estado da Educação

PATRUS ANANIAS  
Ministro de Estado do Desenvolvimento Social  
e Combate à Fome

JOSÉ GOMES TEMPORÃO  
Ministro de Estado da Saúde

PAULO DE TARSO VANNUCHI  
Secretário Especial dos Direitos Humanos

#### PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº 19, DE 24 DE ABRIL DE 2007

Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando a construção de quadras esportivas ou infra-estrutura esportiva em espaços escolares.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E O MINISTRO DE ESTADO DO ESPORTE, no uso das atribuições conferidas pelo inciso II do parágrafo único do art. 87 da Constituição Federal, e

CONSIDERANDO que o artigo 217 da Constituição Federal define o esporte como dever do Estado e direito de cada um, reforçando o compromisso de democratizar o acesso às atividades esportivas como parte da formação integral de crianças, adolescentes e jovens;

CONSIDERANDO que o artigo 26, § 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, inclui a educação física como componente curricular obrigatório da educação básica;

CONSIDERANDO que o artigo 27 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece a promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais enquanto diretrizes para os conteúdos curriculares;

CONSIDERANDO que o artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola;

CONSIDERANDO a Comissão Interministerial para a EDUCAÇÃO e o ESPORTE instituída pelo Ministério da Educação e o Ministério do Esporte com o propósito de balizar as ações conjuntas;

CONSIDERANDO o caráter intersetorial das políticas de inclusão social e de formação para a cidadania, a co-responsabilidade de todos os entes federados em sua implementação, bem como a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local; e

CONSIDERANDO a importância das práticas esportivas, das atividades físicas e de lazer para a promoção da saúde, o aprendizado da convivência democrática, a participação social e o exercício da cidadania; resolvem:

Art. 1º Estabelecer as diretrizes para cooperação entre os Ministérios da Educação e do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando a construção de quadras esportivas ou infra-estrutura esportiva nos espaços escolares, diretamente ou em articulação com Estados, Distrito Federal e Municípios.

Art. 2º Na definição dos critérios mencionados no artigo anterior os Ministérios da Educação e do Esporte observarão as seguintes diretrizes:

I - priorizar escolas com maior número de alunos;

II - participação do proponente no Programa Mais Educação;

III - inexistência de espaço adequado para a prática de esportes na escola;

IV - avaliação de vulnerabilidade do território por intermédio do índice de repetência e evasão escolar;

V - disponibilidade de recursos humanos para otimizar a utilização da quadra pela comunidade escolar;

VI - disponibilidade de infra-estrutura de lazer na comunidade beneficiária; e

VII - plano de utilização da quadra pela comunidade, propiciando a integração escola-comunidade.

Art. 3º Na execução das etapas da construção das quadras esportivas ou infra-estrutura esportiva nos espaços escolares participarão:

I - o Ministério do Esporte, na qualidade de Gestor;

II - o Ministério da Educação, na qualidade de co-Gestor;

III - os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, na qualidade de proponentes, diretamente ou por meio de órgãos de sua administração.



Art. 3º O REHUF orienta-se pelas seguintes diretrizes aos hospitais universitários federais:

I - instituição de mecanismos adequados de financiamento, igualmente compartilhados entre as áreas da educação e da saúde, progressivamente, até 2012;

II - melhoria dos processos de gestão;

III - adequação da estrutura física;

IV - recuperação e modernização do parque tecnológico;

V - reestruturação do quadro de recursos humanos dos hospitais universitários federais; e

VI - aprimoramento das atividades hospitalares vinculadas ao ensino, pesquisa e extensão, bem como à assistência à saúde, com base em avaliação permanente e incorporação de novas tecnologias em saúde.

Art. 4º O financiamento dos hospitais universitários federais será partilhado, paritariamente, entre as áreas da educação e da saúde, na forma deste artigo.

§ 1º Para os efeitos do disposto no caput, considera-se o financiamento como sendo o montante total das despesas correntes alocadas para esses hospitais, bem como das despesas de capital necessárias à sua reestruturação e modernização, excluindo-se deste montante as despesas com inativos e pensionistas.

§ 2º O financiamento de que trata o caput será partilhado entre os Ministérios da Educação e da Saúde, sendo que:

I - para o exercício de 2010, o Ministério da Saúde alocará oitenta e cinco por cento do valor consignado no orçamento anual do Ministério da Educação para as finalidades previstas no § 1º;

II - para o exercício de 2011, o Ministério da Saúde alocará noventa e dois inteiros e cinco décimos por cento do valor consignado no orçamento anual do Ministério da Educação para as finalidades previstas no § 1º; e

III - a partir de 2012, o Ministério da Saúde alocará o mesmo valor consignado no orçamento anual do Ministério da Educação para as finalidades previstas no § 1º.

Art. 5º Para a realização dos objetivos e diretrizes fixados nos arts. 2º e 3º, serão adotadas as seguintes medidas:

I - modernização da gestão dos hospitais universitários federais, com base em transparência e responsabilidade, adotando-se como regra geral protocolos clínicos e padronização de insumos, que resultem na qualificação da assistência prestada e otimização do custo-benefício dos procedimentos;

II - implantação de sistema gerencial de informações e indicadores de desempenho a ser disponibilizado pelo Ministério da Educação, como ferramenta de administração e acompanhamento do cumprimento das metas estabelecidas;

III - reformas de prédios ou construção de unidades hospitalares novas, com adequação às normas da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA e às disposições específicas do Ministério da Saúde sobre espaços destinados à atenção de média e alta complexidade;

IV - aquisição de novos equipamentos de saúde e substituição dos equipamentos obsoletos, visando a utilização de tecnologias mais modernas e adequadas à atenção de média e alta complexidade;

V - implantação de processos de melhoria de gestão de recursos humanos;

VI - promoção do incremento do potencial tecnológico e de pesquisa dos hospitais universitários federais, em benefício do atendimento das dimensões assistencial e de ensino;

VII - instituição de processos permanentes de avaliação tanto das atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica, como da atenção à saúde prestada à população;

VIII - criação de mecanismos de governança no âmbito dos hospitais universitários federais, com a participação de representantes externos às universidades.

§ 1º Os Ministérios da Saúde, da Educação e do Planejamento, Orçamento e Gestão elaborarão, em conjunto, grupo de parâmetros que contribua para a definição dos quadros de lotação de pessoal, à luz da capacidade instalada e das plataformas tecnológicas disponíveis.

§ 2º Deverá ser mantida permanente atualização da infraestrutura física e do parque tecnológico, de modo a conter a depreciação.

Art. 6º A universidade apresentará aos Ministérios da Educação e da Saúde plano de reestruturação do hospital universitário, aprovado por seu respectivo órgão superior, ouvida a instância de governança de que trata o inciso VIII do art. 5º.

Parágrafo único. O Plano de Reestruturação do Hospital Universitário deverá conter:

I - diagnóstico situacional da infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos;

II - especificação das necessidades de reestruturação da infraestrutura física e tecnológica;

III - análise do impacto financeiro previsto para desenvolvimento das ações de reestruturação do hospital;

IV - elaboração de diagnóstico da situação de recursos humanos; e

V - proposta de cronograma para a implantação do Plano de Reestruturação, vinculando-o ao desenvolvimento de atividades e metas.

Art. 7º A relação dos hospitais universitários federais com o Ministério da Educação, o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, o Ministério da Saúde e demais gestores do SUS será formalizada por meio do regime de pactuação global.

§ 1º Entende-se, para os fins do caput, pactuação global como o meio pelo qual as partes pactuam metas anuais de assistência, gestão, ensino, pesquisa e extensão.

§ 2º Os recursos de investimento destinados pelas áreas da saúde e da educação para os hospitais universitários federais serão aplicados sob acompanhamento direto dos Ministérios da Educação e da Saúde.

Art. 8º As disposições necessárias para implementação deste Decreto, bem como o cronograma do REHUF, serão fixados por ato conjunto dos Ministérios da Educação e da Saúde, e do Planejamento, Orçamento e Gestão quando couber, no prazo de cento e vinte dias.

Art. 9º As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas nos orçamentos dos órgãos envolvidos.

Art. 10. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de janeiro de 2010; 189ª da Independência e 122ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
Fernando Haddad  
José Gomes Temporão  
Paulo Bernardo Silva

#### DECRETO Nº 7.083, DE 27 DE JANEIRO DE 2010

Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso de atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 34 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009,

#### D E C R E T A :

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º 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 em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;

IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.

## PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL IMPRESA NACIONAL

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
Presidente da República

DILMA VANA ROUSSEFF  
Ministra de Estado Chefe da Casa Civil

ERENICE ALVES GUERRA  
Secretária Executiva da Casa Civil

FERNANDO TOLENTINO DE SOUSA VIEIRA  
Diretor-Geral da Imprensa Nacional

### DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO SEÇÃO 1

Publicação de atos normativos

JORGE LUIZ ALENCAR GUERRA  
Coordenador-Geral de  
Publicação e Divulgação

ALEXANDRE MIRANDA MACHADO  
Coordenador de Editoração e  
Divulgação Eletrônica dos Jornais Oficiais

FRANCISCO DAS CHAGAS PEREIRA  
Coordenador de Produção

A Imprensa Nacional não possui representantes autorizados para a comercialização de assinaturas impressas e eletrônicas

<http://www.in.gov.br> ouvidoria@in.gov.br  
SIG, Quadra 6, Lote 800, CEP 70610-460, Brasília - DF  
CNPJ: 04196645/0001-00  
Fone: 0800 725 6787



Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação:

I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;

II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;

III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;

IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e

V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.

Art. 4º O Programa Mais Educação terá suas finalidades e objetivos desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica.

§ 1º No âmbito federal, o Programa Mais Educação será executado e gerido pelo Ministério da Educação, que editará as suas diretrizes gerais.

§ 2º Para consecução dos objetivos do Programa Mais Educação, poderão ser realizadas parcerias com outros Ministérios, órgãos ou entidades do Poder Executivo Federal para o estabelecimento de ações conjuntas, definindo-se as atribuições e os compromissos de cada partícipe em ato próprio.

§ 3º No âmbito local, a execução e a gestão do Programa Mais Educação serão coordenadas pelas Secretarias de Educação, que conjugarão suas ações com os órgãos públicos das áreas de esporte, cultura, ciência e tecnologia, meio ambiente e de juventude, sem prejuízo de outros órgãos e entidades do Poder Executivo estadual e municipal, do Poder Legislativo e da sociedade civil.

Art. 5º O Ministério da Educação definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao índice de desenvolvimento da educação básica de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes.

Art. 6º Correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas ao Ministério da Educação as despesas para a execução dos encargos no Programa Mais Educação.

Parágrafo único. Na hipótese do § 2º do art. 4º, as despesas do Programa Mais Educação correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas a cada um dos Ministérios, órgãos ou entidades parceiros na medida dos encargos assumidos, ou conforme pactuado no ato que formalizar a parceria.

Art. 7º O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE prestará a assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, instituído pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de janeiro de 2010; 189ª da Independência e 122ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
Fernando Haddad

#### DECRETO Nº 7.084, DE 27 DE JANEIRO DE 2010

Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso VII, ambos da Constituição, e no art. 4º, inciso VIII, da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996,

#### D E C R E T A :

##### CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Os programas de material didático executados no âmbito do Ministério da Educação são destinados a prover as escolas de educação básica pública das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita.

Parágrafo único. As ações dos programas de material didático destinam-se aos alunos e professores das instituições citadas no **caput**, devendo as escolas participantes garantir o acesso e a utilização das obras distribuídas, inclusive fora do ambiente escolar no caso dos materiais designados como de uso individual pelo Ministério da Educação, na forma deste Decreto.

Art. 2º São objetivos dos programas de material didático:

I - melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a consequente melhoria da qualidade da educação;

II - garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas;

III - democratização do acesso às fontes de informação e cultura;

IV - fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos; e

V - apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.

Art. 3º São diretrizes dos programas de material didático:

I - respeito ao pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;

II - respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;

III - respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino;

IV - respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e

V - garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras.

Art. 4º Os programas de material didático serão executados em estrita observância aos princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, cabendo ao Ministério da Educação dispor sobre normas de conduta a serem seguidas pelos participantes que coíbam as seguintes atitudes, sem prejuízo de outras vedações:

I - oferta de vantagens, brindes ou presentes de qualquer espécie por parte dos autores, titulares de direito autoral ou de edição, ou seus representantes a pessoas ou instituições vinculadas ao processo de seleção e escolha das obras;

II - divulgação, apresentação ou entrega pessoal das obras diretamente nas escolas;

III - participação, direta ou indireta, ou ainda patrocínio, dos autores, titulares de direito autoral ou de edição, ou seus representantes em eventos relacionados à seleção e escolha dos livros; e

IV - práticas tendentes a induzir que determinadas obras são indicadas preferencialmente pelo Ministério da Educação para adoção nas escolas.

Parágrafo único. Fica vedada a realização de publicidade, propaganda ou outras formas de divulgação que utilizem logomarcas oficiais, selos dos programas de material didático do Ministério da Educação, ou marcas graficamente semelhantes, ou, ainda, que façam referência direta ao processo oficial de escolha, durante toda a execução da etapa de que trata o art. 10, inciso V.

Art. 5º As escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal participarão dos programas de material didático de que trata este Decreto mediante adesão formal, observados os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação.

Parágrafo único. Os programas deverão garantir atendimento a todos os alunos e professores das escolas participantes, previamente cadastradas no censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

##### CAPÍTULO II DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 6º O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD tem por objetivo prover as escolas públicas de livros didáticos, dicionários e outros materiais de apoio à prática educativa.

§ 1º Os livros didáticos serão escolhidos pelas escolas, de acordo com os procedimentos estabelecidos neste Decreto e em resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, enquanto os dicionários e materiais de apoio à prática educativa serão selecionados pelo Ministério da Educação.

§ 2º O processo de avaliação, escolha e aquisição das obras dar-se-á de forma periódica, de modo a garantir ciclos regulares trienais alternados, intercalando o atendimento aos seguintes níveis de ensino:

I - 1ª ao 5ª ano do ensino fundamental;

II - 6ª ao 9ª ano do ensino fundamental; e

III - ensino médio.

§ 3º O quantitativo dos exemplares de livros didáticos para os alunos e professores e dos acervos de materiais complementares e dicionários para as salas de aula será definido com base nas projeções de matrículas das escolas participantes.

§ 4º O Ministério da Educação poderá encaminhar reserva técnica de livros didáticos e outros materiais às secretarias de educação das capitais, do Distrito Federal e dos Estados, inclusive às unidades regionais destas últimas, para atendimento das matrículas adicionais ou não computadas nas projeções.

§ 5º Fica o FNDE autorizado a realizar aquisições adicionais de livros didáticos habilitados, mediante novas negociações, para a complementação de atendimento às novas matrículas, à reposição de obras reutilizáveis danificadas ou não-devolvidas, bem como de obras consumíveis.

§ 6º As escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que não desejarem receber livros didáticos, inclusive aqueles que optarem pela utilização de material didático apostilado ou similar, deverão informar esta condição ao Ministério da Educação, na forma e prazo definidos em ato próprio, para exclusão do cadastro de atendimento do PNLD.

Art. 7º As obras adquiridas no âmbito do PNLD serão destinadas às secretarias de educação e às escolas participantes, mediante doação com encargo.

§ 1º O encargo de que trata o **caput** corresponde à obrigatoriedade das secretarias de educação e escolas participantes de manter e conservar em bom estado de uso o material sob sua guarda, até o término do respectivo ciclo trienal de atendimento, cabendo ao Ministério da Educação expedir orientação sobre os procedimentos a serem tomados para a conservação dos livros.

§ 2º Durante o prazo referido no § 1º, os livros didáticos serão repassados aos alunos e professores para uso no decorrer do período letivo, a título de cessão definitiva, no caso de material consumível, ou cessão temporária, no caso de material reutilizável, situação em que será obrigatória sua conservação e devolução à escola ao final de cada ano.

§ 3º As secretarias de educação e as escolas participantes deverão instruir os alunos, pais ou responsáveis sobre a guarda, conservação e devolução dos livros ao final do período letivo, inclusive por meio de campanhas de conscientização.

§ 4º Decorrido o prazo estabelecido no § 1º, o bem doado passará a integrar, definitivamente, o patrimônio das escolas participantes, facultando-se a elas conservá-lo ou descartá-lo.

§ 5º As disposições contidas nos §§ 1º ao 4º não se aplicam aos livros definidos como consumíveis pelo Ministério da Educação, cuja guarda definitiva caberá aos alunos e professores beneficiados.

§ 6º As escolas deverão informar à respectiva secretaria de educação sobre a existência de livros não utilizados ou excedentes, bem como a carência de livros, a fim de possibilitar seu remanejamento entre as unidades de ensino.

##### CAPÍTULO III DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA

Art. 8º O Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE tem como objetivo prover as escolas públicas de acervos formados por obras de referência, de literatura e de pesquisa, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa.

§ 1º As obras de que trata este artigo serão avaliadas e selecionadas de acordo com as diretrizes e procedimentos estabelecidos neste Decreto e em ato próprio.



**PORTARIA Nº 1.144, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016**

**Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e

**CONSIDERANDO:**

Que o inciso I do art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

Que o art. 34 da LDB, Lei nº 9.394, de 1996, determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola;

Que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, nos termos do art. 227 da Constituição;

Que vinte e quatro por cento das escolas do ensino fundamental, anos iniciais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB em 2015;

Que quarenta e nove por cento das escolas do ensino fundamental, anos finais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo IDEB em 2015;

Que o Brasil não alcançou a meta estabelecida pelo IDEB para os anos finais do ensino fundamental em 2013 e 2015; e

Que as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, determinam a ampliação da oferta de educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas, resolve:

**CAPÍTULO I  
DOS OBJETIVOS**

Art. 1º Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contrarturno escolar.

Parágrafo único. O Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional.

Art. 2º O Programa tem por finalidade contribuir para a:

I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;

II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e

IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

**CAPÍTULO II  
DA EXECUÇÃO**

Art. 3º O Programa Novo Mais Educação será implementado nas escolas públicas de ensino fundamental, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação - MEC.

Parágrafo único. A participação no Programa Novo Mais Educação não exime o ente federado das obrigações educacionais estabelecidas na Constituição Federal, na LDB e no PNE.

**CAPÍTULO III  
DAS DIRETRIZES DO PROGRAMA**

Art. 4º São diretrizes do Programa Novo Mais Educação:

I - integrar o Programa à política educacional da rede de ensino;

II - integrar as atividades ao projeto político pedagógico da escola;

III - priorizar os alunos e as escolas de regiões mais vulneráveis;

IV - priorizar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem;

V - priorizar as escolas com piores indicadores educacionais;

VI - pactuar metas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes;

VII - monitorar e avaliar periodicamente a execução e os resultados do Programa; e

VIII - estimular a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

**CAPÍTULO IV  
DAS COMPETÊNCIAS**

Art. 5º Compete ao MEC:

I - promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre o MEC, os governos estaduais, distrital e municipais, visando ao alcance dos objetivos do Programa; e

II - prestar assistência técnica e conceitual na gestão e implementação do Programa.

Art. 6º Compete aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios que aderirem ao Programa Novo Mais Educação:

I - articular as ações do Programa com vistas a alfabetizar, ampliar o letramento e o desempenho em língua portuguesa e matemática, de acordo com a política educacional da rede de ensino;

II - articular, em seu âmbito de atuação, ações de outros programas de atendimento às crianças e aos adolescentes, com vistas ao cumprimento das finalidades estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Portaria;

III - colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com o MEC;

IV - gerenciar, na sua rede de ensino, as ações do Programa, com vistas ao cumprimento das finalidades estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Portaria; e

V - observar as diretrizes do Programa, em conformidade com o art. 4º desta Portaria.

Art. 7º Compete às escolas participantes do Programa Novo Mais Educação:

I - articular as ações do Programa, com vistas a alfabetizar, ampliar o letramento e o desempenho em língua portuguesa e matemática, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola;

II - mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa; e

III - observar as diretrizes do Programa, em conformidade com o art. 4º desta Portaria.

Art. 8º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MENDONÇA FILHO

**PORTARIA Nº 1.145, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016**

Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso II, parágrafo único, da Constituição Federal, e considerando o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e

**CONSIDERANDO**

A necessidade de promover ações compartilhadas, com os estados e o Distrito Federal, para a melhoria do ensino médio e a perspectiva de universalização do acesso e permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da educação básica, de forma a atender a meta 3 do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005, de 2014;

A necessidade de apoiar os sistemas de ensino público para oferecerem educação em tempo integral, de forma a atender a meta 6 do PNE, Lei nº 13.005, de 2014;

A necessidade de apoiar os sistemas de ensino público na operacionalização de ações voltadas à melhoria da qualidade da oferta do ensino médio, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, de forma a atender a meta 7 do PNE, Lei nº 13.005, de 2014;

A necessidade de apoiar os estados e Distrito Federal a utilizarem critérios técnicos de mérito e de desempenho na gestão escolar, de forma a atender a meta 19 do PNE, Lei nº 13.005, de 2014, resolve:

**CAPÍTULO I  
DO PROGRAMA**

Art. 1º Fica instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em conformidade com as diretrizes apresentadas pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal.

§ 1º A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

§ 2º A pactuação com cada ente federado será formalizada por meio do preenchimento de planos de implementação e outros instrumentos a serem disponibilizados pelo Ministério da Educação - MEC, tratando-se de condição para participar do Programa.

**CAPÍTULO II  
DO OBJETIVO**

Art. 2º O Programa tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio nos estados e Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Portaria, por meio da transferência de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação - SEE que participarem do Programa.

**CAPÍTULO III  
DA ADESÃO**

Art. 3º Cada edição do Programa terá duração de 48 (quarenta e oito) meses, para a implantação, acompanhamento e mensuração de resultados.

Art. 4º A adesão dos Estados e Distrito Federal será formalizada por meio da assinatura do Termo de Compromisso e elaboração do Plano de Implementação.

Parágrafo único O Termo de Compromisso a que se refere o caput deste artigo consta do Anexo I desta Portaria.

Art. 5º Cada SEE poderá aderir ao Programa atendendo ao número mínimo de 2.800 (dois mil e oitocentos) alunos e no máximo ao número de alunos por estado estabelecido pela tabela constante do Anexo II desta Portaria.

§ 1º Na hipótese de a SEE pleitear um número de escolas ou de alunos acima do previsto no Anexo II, a participação será analisada pelo MEC priorizando-se os estados que tenham alcançado menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB no ensino médio, respeitada a disponibilidade orçamentária.

§ 2º Cada escola indicada pela SEE para participar do Programa deverá atender no mínimo 350 (trezentos e cinquenta) matrículas integrais de ensino médio após um ano (no caso de migração de todas as séries) ou 120 (cento e vinte) alunos de ensino médio (no caso de migração somente do primeiro ano do ensino médio, conforme dados oficiais do Censo Escolar).

**CAPÍTULO IV  
DO PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO**

Art. 6º O Plano de Implementação será composto por:

I - Listagem dos marcos legais já instituídos;

II - Plano de adequação dos marcos legais;

III - Informações da equipe de implantação;

IV - Detalhamento dos cargos e salários da equipe escolar no estado;

V - Escolas que irão participar do Programa, com suas informações gerais;

VI - Proposta de gestão escolar;

VII - Matriz curricular;

VIII - Plano político-pedagógico;

IX - Proposta de plano de diagnóstico e nivelamento;

X - Plano de participação da comunidade nas escolas;

XI - Plano detalhado de implementação (dois primeiros anos); e

XII - Plano para distribuição da verba prevista pelo Programa.

§ 1º O Plano de Implementação será preenchido em formulários específicos conforme critérios detalhados no Caderno de Orientações a serem divulgados pelo MEC no sítio eletrônico [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

§ 2º Os Planos de Implementação serão submetidos à análise e aprovação de Comitê Gestor instituído pelo MEC, conforme definido no art. 15º, como condição para recebimento de recursos.

Art. 7º No Plano de Implementação, a SEE deverá:

I - Indicar equipe de implantação conforme o perfil descrito nos Anexos III e VI desta Portaria, com a seguinte composição e carga horária de dedicação ao Programa: