

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT03.011)

## EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM CABEDAL DAS FORÇAS ATIVISTA E ESCOLANOVISTA

### Patrícia dos Santos Costa de Oliveira

Pedagoga. Mestranda em Educação e integrante do Grupo de Pesquisa Pedagogia da Diferença; faz parte do grupo do CNPq Educação, Filosofia e Multiplicidade pela Contemporaneidade, na Universidade de Caxias do Sul (UCS), RS. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino em Lauro de Freitas/BA. E-mail: pattideoliveira@hotmail.com; pscoliveira@ucs.br

### Luciana Figueredo Almeida

Pedagoga. Mestranda, pelo Mestrado Profissional em Educação, UNASP, Engenheiro Coelho, SP, Brasil. E-mail: lucianafialgo@gmail.com

## RESUMO

O presente artigo inscreve-se no cenário da educação integral, com recorte que focaliza o Brasil. Nesse sentido, analisou os movimentos das escolas novas e ativas na educação, a fim de compreender o que transcorre numa educação nativizada dos movimentos das escolas novas e ativas. Para tanto, apresenta na sua estrutura três momentos: fazer uma retomada de algumas das bases históricas teórico-filosóficas das escolanovistas e ativistas nos movimentos europeus e norte-americanos; abordar o movimento escolanovista no contexto brasileiro; e discorrer conceitualmente sobre a educação integral no Brasil, levantando seus embates. Consideramos que os movimentos ativistas e escolanovistas c à beira do século XX impulsionaram forças para a educação brasileira a partir do movimento escolanovista brasileiro na década de 30. Este estudo é de caráter bibliográfico, de natureza qualitativa, e consubstancia-se dentre outros autores em Cambi (1999), a fim de discutir sobre as escolas novas e ativas; Teixeira (1967) e Arroyo (2012) para pensar sobre a educação integral e seus

embates. As conclusões deste estudo apontam que as forças engendradas pela educação, desde a última década do século XIX ao século XX, atingiram e inspiram a educação integral nos tempos atuais, a qual é uma concepção de educação que aspira o desenvolver das dimensões do indivíduo que perpassam as camadas interrelacionadas que se referem não somente à cognição, mas à emoção, à subjetividade, à inteligibilidade, à sociabilidade, dentre outras, ao buscar reconhecer na totalidade e não em fragmentariedade. Por fim, precisou-se considerar que as pautas em torno da educação integral, ainda são pontuais e carregam ambiguidades e contradições no que tange à associação à proteção social, jornada ampliada e formação integral, requerendo efetivações de políticas públicas.

**Palavras-chave:** Escolas Novas. Ativismo. Manifesto dos Pioneiros. Educação Integral.

## INTRODUÇÃO

A educação é a potência capaz de transformar uma sociedade, eis que, há processos educativos, desde que existe a vida humana. Por conseguinte, é secular, a busca de inventivos educativos que atrelem a teoria e a prática, em busca de um melhor aprendizado e por maior capacidade transformadora.

Nesse pensar, adentra-se ao período histórico mais potente das transformações educativas. O período dos movimentos econômicos, sociais, políticos e culturais que tem a agitação das massas sociais e camponesas, a ascensão das mulheres ao trabalho e a força de intelectuais, ao considerar que são esclarecedores para entender a conjuntura da educação.

As forças dos movimentos escolanovista e ativista<sup>1</sup> constituíram-se no intercruzamento das ideologias, do instrumentalismo, da fluidez da ciência pedagógica, da renovação da escola, e nos tantos movimentos demarcados desde a última década do século XIX ao século XX, influenciando o ideário do movimento escolanovista ou escolanovismo<sup>2</sup> no Brasil, atingindo e inspirando a educação integral até os tempos atuais. Educação essa, que aspira o desenvolver das dimensões global do indivíduo, porém é uma educação desafiadora no que tange aos embates para seu cumprimento na educação pública ao longos dos tempos.

Adentrar nestes movimentos fazendo recorte para algumas das bases históricas teórico-filosófica foi imperioso para a pretensão da pesquisa, ao considerar que tais movimentos embora fora do Brasil, influenciaram o movimento renovador da educação, a ponto de figurar um cadebal de uma educação aliançada sobre a égide do educar para a democracia tecido desde a modernidade, na contramão da hegemonia passiva imputada ao indivíduo e arraigada na escola tradicional.

1 Escolanovista e ativista, são termos utilizados para se referir aos movimentos educacionais das escolas novas e escolas ativas europeus e norte-americanos, a beira do século XX.

2 Escolanovismo é um termo utilizado para se referir aos movimentos educacionais dos pioneiros da educação nova e comumente utilizado também o termo escolanovista, ou ainda movimento da escola nova, além de se referi aos progressitas da educação nova que pregaram a reconstrução educacional na década de 30 no Brasil.

Logo, a presente escrita consubstanciada dentre outros em Cambi (1999), Teixeira (1967) e Arroyo (2012), tentou dar conta de responder a seguinte problemática: o que transcorre numa educação nativizada dos movimentos das escolas novas e ativas? Para tanto, buscou-se analisar os movimentos das escolas novas e ativas na educação, desenvolvendo-se na estrutura em que retomou algumas das bases históricas teórico-filosófica das escolanovistas e ativistas nos movimentos europeus e norte-americanos; abordou o movimento do escolanovista no contexto brasileiro; e discorreu conceitualmente sobre a educação integral no Brasil, de modo a levantar reflexão sobre seus embates.

Por fim, espera-se que a presente escrita, mesmo possuindo deixar lacunas em virtude da amplitude da matéria, mas observado as intenções da pesquisa e o cuidado para com o entendimento do leitor sobre o tom das narrativas, possa oportunizar embasamento da educação integral aos operadores da educação, a comunidade acadêmica, e a todos que se preocupam com a educação pública com fito de se aprofundar nessa literatura.

## **METODOLOGIA**

Com efeito, empregou-se a metodologia para tornar o caminhar mais factível aos fins almejados deste estudo foi o levantamento bibliográfico sobre a temática educação integral. Essa, que está concatenada aos estudos ocorridos no decorrer dos estudos do Curso de Mestrado em Educação.

Nesse sentido pôde-se classificar a presente escrita como uma pesquisa bibliográfica, cuja abordagem é a qualitativa, e que em sua construção seguiu algumas vias como: o levantamento de referências bibliográficas para esclarecer acerca da matéria em consonância a questão de partida, por assim dizer a problemática, e aos objetivos, de maneira crítica e científica; e a busca de experiências de educação integral enquanto práticas de sensibilidade político-pedagógica desenvolvidas na educação básica pública do Brasil desde da década de 20.

Salienta-se que a revisão bibliográfica se materializa como meio que permite identificar documentos impressos ou registrados em materiais formados por elementos fundamentais e

complementares. Assim, a revisão bibliográfica atua como uma revisão de pesquisas e debates de autores sobre determinado assunto, favorecendo as teorias para a elaboração de um estudo, sendo caracterizada por uma meticulosa análise de publicações correntes na área do conhecimento específico.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### AS FORÇAS DA EDUCAÇÃO ATIVISTA E DA ESCOLANOVISTA

O período da crise que abeirou o século XX, adentrou ao período histórico mais potente das transformações educativas. O dos movimentos econômicos, sociais, políticos e culturais que teve a agitação das massas sociais e camponesas, a ascensão das mulheres ao trabalho e a força de novos intelectuais XX, trazendo para escola, processos transformadores em que se fundiu às massas, advogou-se à ideologias educacionais, fluiu-se à ciência pedagógica e gradativamente a escola se posicionou no centro da sociedade moderna, sendo ainda tocada pela influência do iluminismo para promessas do progresso em que se preconizou domínio da razão, igualdade e libertação numa tendência mais democrática, incumbindo ao Estado o dever de assumi-la. Nesse processo, o movimento renovador ativista e escolas novas, que se conceberam no intercruzamento do instrumentalismo, do pragmatismo, da renovação da escola, e nos tantos movimentos demarcados desde a última década do século XIX ao século XX, figuram potente voz no sentido vivo e ativo da escola, sendo:

[...] voz da pedagogia novecentista, pelo menos até os anos 50, e alimentou toda uma série de posições que deixaram sua marca na escola contemporânea e na pedagogia atual. Além disso, foi um movimento internacional, embora sobretudo europeu e norte-americano, que teve vastíssima influência nas práticas cotidianas da educação, especialmente escolar, uma continuidade de desenvolvimento pelo menos cinquenta anos. Enfim, realizou uma reviravolta radical na educação, colocando no centro a criança, as suas necessidades e as suas capacidades; o fazer que deve

preceder o conhecer, o qual procede do global para o particular. (CAMBI, 1999, p. 513)

Trata-se, de um movimento renovador que rompe com o obsoleto, com educação escolar livresca, disciplinar, verbalista e desprovida da interação entre prática e teoria. Acompanha o percurso pedagógico, organizativo e institucional em todo mundo. Notadamente, esse movimento revelou-se na pedagogia, experiências inspiradas em princípios formativos divergentes dos vigentes, e em experiências voltadas para inovar o papel escolar e o perfil educativo elitista, tanto no campo da psicologia quanto no movimento de emancipação das massas populares. Tornou-se inovador o perfil educacional ativista para a sociedade moderna, aquele que requer alicerçar-se em assuntos como: o puericentrismo, o fazer, a motivação, e o estudo de ambiente em que preza pelo reconhecimento do papel básico e dinâmico do indivíduo, numa interação com a matéria em estudo de forma que a aprendizagem real e funcional estejam atreladas ao desejo autêntico deste indivíduo e ao mesmo tempo do estudo do meio, eis que o concreto como realidade agencia experiência e a sociabilização, deste, propiciando o desenvolvimento autônomo, de forma a reparar distintas maneiras severas e ríspidas de relacionar, sobrepondo a liberdade nas relações da vida. (CAMBI, 1999)

Nesse percurso, as escolas novas, embora emergiram como insulados experimentos voltados a condições excepcionais de educadores, por reverberação instantânea propiciaram pesquisas na área educativa, a fim de mudar a escola, mas, não somente na vertente organizativa e institucional, como na vertente formativa e cultural. Com difusão predominantemente na Europa Ocidental e Estados Unidos, as escolas novas, projetaram na escola profundas mudanças à aprendizagem. A tendência do cenário da escola passou a ser em contato com ambiente externo, mais distanciada do espaço da grande cidade e mediante não somente atividades cognitivas, mas principalmente de manipulação da matéria, observado o desenvolvimento global da criança, de forma que saber e fazer se revezem, forjando, portanto, um ideal comum de educação ou escola ativa. (Cambi, 1999) O supracitado autor relata que as escolas novas também são:

[...] voz de protesto, às vezes de sabor quase tardo-romântico, contra a sociedade industrial e tecnológica. Elas se nutrem predominantemente de uma ideologia democrática e progressista, inspirada em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política, de desenvolvimento no sentido libertário das próprias relações sociais, ainda que ligadas a uma concepção fundamentalmente individualista do homem, segundo a qual as relações de comunicação com os outros são certamente essenciais, mas sem que venham prejudicar a autonomia da consciência e a liberdade pessoal de escolha (CAMBI, 1999, p. 515).

Em verdade, observou-se que os ideais individualistas são verdadeira liberdade, eis que, se pauta na lógica individualizante imbuída na autonomia e escolha do sujeito, para uma escola mais assertiva na sociedade. O movimento dessas escolas novas, caminharam em direção a uma escola mais assertiva à sociedade, mesmo que tenham distinções territorialmente geográficas em suas propostas, os objetivos que visam em linhas amplas têm proximidade, ao considerar que vislumbram uma escola pública eclética e democrática nas práticas educativas e que trazem nesses movimentos marcas do surgimento à consolidação.

Segundo Cambi (1999), surgem:

- **Exordiais escolas nos Estados Unidos e na Europa** – de 1889 a 1893. Na Inglaterra emergem Cecil Reddie (1858-1932) com uma escola para jovens, que prega o desenvolvimento harmônico das capacidades do sujeito sob o olhar que a escola atender-se-á às demandas da sociedade. Seu admirador John Haden Badley (1865 - 1967) com a escola Bedales, em Sussex, e a valorização no seu próprio interior um organismo autogovernamental e a coeducação como princípio. Na Europa, Edmond Demolins (1852-1907), na École des Roches, divulgada na Normandia, defende afazeres aos professores e alunos em espaço que ressoa sentimento de vida saudável, familiar e feliz. Na Alemanha - Paul Geheeb (1870-1961), defende experimento de escola atrelada ao ideal de neo-humanismo; Nos Estados Unidos, John Dewey (1859-1952) apresenta o mais refinado e inspirador experimento ativista pragmático.

- **Formulação de ideário das escolas** - de 1900 a 1907, momento em que desenvolvem substanciais correntes. Uma calcada no pragmatismo Deweyano, por Georg Kerschensteiner (1854-1932) que elabora na Alemanha, de maneira mais original ideais de uma renovação educativa, intitulada a escola do trabalho, que se espelha nas orientações educacionais de Dewey; e a outra, prega um modelo pedagógico antiburguês e libertário, com o intuito de banir a autoridade familiar, a tirania, os métodos didáticos conformistas e a valorização de iniciativas de jovens em organizarem-se, autonomamente, pelo Gustav Wyneken (1875-1964), que formula o ensino ativista.
- **Teorização de métodos** - de 1907 à 1918, período em que surge métodos ativistas: Dewey (1859-1952) teórico educacional potente pelo rigor filosófico de seu pensamento, formula modelo pedagógico mais durável grafando sua identidade laboratorial e papel civil-político, igualitário e emancipatório; Maria Montessori (1870-1952), em Roma, doutrina em psicologia e pedagogia atrelado a clima cultural positivista, organiza abrigos populares e funda Casa das Crianças; Ovide Decroly (1871-1932), parte dos problemas educativos na pedagogia diferencial. Em Bruxelas, funda a École de l'Ermitage, escola percussora em abastado e complexificado aparato didático, um dos mais notáveis centros educativos; com Edouard Claparede (1873-1940) cria-se em Genebra, a Escola de Genebra, que contava com outros nomes, bem como a obra de Claparede desenvolvida em torno dos princípios de educação funcional; e William H. Kilpatrick (1871-1954) cria na didática, um método de projetos, inspirado no método de problemas deweyano, ao articular o equilíbrio da sensibilidade faltante no ceio das escolas novas em geral.
- **Consolidação de métodos** - a partir de 1918, o movimento das escolas novas faz interpretação rica e equilibrada dos próprios princípios por Roger Cousinet (1882-1973) e Célestin Freinet (1896-1966). Estes, constroem métodos didáticos e tecem reflexões dos fundamentos teóricos e implicações políticas da educação nova. (CAMBI, 1999)

Destarte, não se teve intenção aqui e elencar todas as escolas nos movimentos ativista e das escolas novas, mas pontuar significativas contribuições e transformações escolares que adotam o ideário desses movimentos em vários países, que de certo modo, filigranou, ou seja, abrasilianou nosso pensar educativo. Logo, é desse ideário, especialmente transplantado de John Dewey, que, foi lançado sobre a corrente liberal inspirada no ativismo pragmático que concebe educação como reconstrução da experiência, e também das escolas novas, que na América do Sul - o Brasil inspirou-se para escrever suas linhas no movimento escolanovista, conforme discorre-se a seguir.

## AS FORÇAS DO ESCOLANOVISMO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Como todo e qualquer movimento, há suas contradições, disputa ou equilíbrio de forças, assim, sucedeu no movimento da escola nova, escolanovista ou escolanovismo entre os anos de 1920 e 1940 no Brasil. Desse modo, tecer discussões em torno desse período marcado pela disputa hegemonia de pensamentos pedagógicos dos católicos e dos renovadores, é um tanto desafiador, tendo em vista que, para envergadura de uma escrita como a que, a presente se propõe é complexo em virtude dos limites de formatação de espaço dessa proposta, por assim, dizer de laudas e dos muitos debates travados para entendimento e dissolução de questões de desigualdade que afligia e ainda hoje aflige a sociedade brasileira, que requeria amplitude de abordagem como evidenciado na ampla literatura sobre a matéria.

Em face disso, esclarece-se aqui, que a matéria tão ampla e paradoxal quanto as discussões entre os católicos e liberais acerca da educação e do escolanovismo, abordar-se-á de madeira um tanto lacunar, sem pretensão da inetibilidade, mas observado as intenções da pesquisa e o cuidado para com o entendimento do leitor sobre o tom das narrativas. Isto posto, vale trazer que as disputas políticas no cenário educação, que já não mais cabia conflitos, haja vista que era imperioso traçar uma "uma política escolar e cultural que fosse o programa do governo, na parte educacional, para a obra de reorganização do país. [...] e fixar dessa maneira o sentido

fundamental da política brasileira de educação”. (AZEVEDO, 1976, p. 174)

O imperativo dos intelectuais católicos e liberais caminham juntos na luta coletiva acerca das proposições educacionais brasileira mesmo que convergentes fossem com os desafios da preparação profissionalizante e da psicologia infantil dos tempos porvir era urgente. Tão assim, nesse movimento de debate político-filosófico, social em torno da educação – renovador movimento escolanovismo, os conhecidos colegas de escola: Manuel Lourenço Filho (1897-1970) atuou colaborando em distintas formas, tendo como mais potente as discussões em torno das bases psicológicas do desenvolvimento do indivíduo; e Fernando de Azevedo (1894-1974), atuou validando a Constituição de 1937 quanto a ser imperiosa base democrática para a educação no momento, mas que ainda assim, precisara de avanços, e então se debruçou sobre as bases sociológicas e o desenvolvimento do ensino, tornando-se o célebre propagador do movimento no quesito redacional dos documentos.

Além do singular papel desses dois intelectuais, outros tiveram imprescindíveis papéis como na atuação das bases filosóficas e políticas do ensino, defendida pelo Anísio Teixeira (1900-1971). Apesar de ele ter tido oportunidade de se enveredar noutras atividades, Anísio escolheu a educação como combate de luta, e elegeu-a como primordial para a reconstrução mais igual da nação brasileira, visto:

considerar a educação elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade que em alguns contextos ele denomina processo revolucionário. Portanto, para ela a educação aparecia como elemento-chave no processo revolucionário. [...] enfrentou obviamente obstáculos. Esses obstáculos decorriam basicamente das resistências que forças sociais ainda dominantes no Brasil contrapunham às transformações da sociedade brasileira que visassem a superar o grau de desigualdade que sempre marcou a nossa sociedade. E esse grau de desigualdade refletia-se na educação, que na verdade era tratada como privilégio das elites. Contrapondo-se a essa situação, a vida de Anísio Teixeira foi sempre marcada pelo entendimento segundo o qual, a educação é direito de todos e não é jamais um privilégio. [...] Admitia, portanto, que uma adequada gestão das

atividades econômicas e sociais permitiria, respeitar os direitos dos trabalhadores à sobrevivência e a uma vida digna, absorvendo, assim, as reivindicações potencialmente vigorosas das classes trabalhadoras. (SAVIANE, 2008, 221-223)

Anísio Teixeira, jurista, gestor público e educador brasileiro à beira da pós-modernidade tornou-se o pioneiro do pensamento do ideal liberal na educação do Brasil, ao voltar suas atenções as questões de subdesenvolvimento existentes, sob a ótica de que, tais questões, não podiam ser superadas sem educação. Para tal, a condição basilar era a universalização da escola pública de qualidade, laica, gratuita, obrigatória e livre de privilégios, ofertada não mais no viés das baixas horas e da baixa qualidade, não contribuindo para formação do sujeito.

Patente é o movimento escolanovista e ativista, calcado em ideologia democrática, pragmática e progressista, que chega ao Brasil pela voz anisiana, e que o possibilitou uma chave de leitura da educação e da sociedade brasileira na década de 30 do século XX. Teixeira (1967) defende a escola pública de qualidade, que possa desenvolver o sujeito globalmente, e por conseguinte, valoriza o ensino que atrela questões socioeconômicas e políticas, em prol da mitigação das desigualdades e ideal da reconstrução democrática. Eis aí, um cabedal educacional das forças inspiradas por esses movimentos escolanovista e ativista.

Nesse sentido, Teixeira (1967), desprovido de pretensões originais, cunhou-se especialmente no ativismo, pragmatismo filosófico de John Dewey (1859-1952), sua principal inspiração filosófica, que vem a traduzir seus escritos (1976, 1978), que “embora seguindo [...], estava atento as condições brasileiras e não transplantava, simplesmente, o sistema americano. Por isso, diferentemente da experiência americana, advogou em nosso país a organização de serviços centralizados de apoio ao ensino”. (SAVIANE, 2008, 226) Somou-se a linha de pesquisa de Teixeira (1967) à inspiração didático-pedagógica de projetos de Kilpatrick (1871-1954), que o inspirou didaticamente na pedagogia. Tais influências resulta em um pilar do seu ideário libertário.

Ideário este, que foi marcado pelo Movimento liderado por Anísio Teixeira, em 1932 em defesa da escola pública, estatal, gratuita e de

qualidade, intitulado “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que uniu intelectuais em prol de reformas no campo educacional do país, promovendo debates em prol da escola que servisse a todos, especialmente, aos mais carentes economicamente.

O Manifesto dos Pioneiros, elaborado por intelectuais, dentre o redator deste Manifesto, Fernando de Azevedo, que somado ao esforço do líder Anísio Teixeira, ao adotar a corrente filosófica pragmática. Esta que foi a principal influência filosófica estadunidense e de educação, qual seja, reconstruir as estruturas sociais em prol do progresso democrático, sobretudo, na defesa da educação escolar ampliada, na universalização do ensino público e laico da escola, que coadune a colaborar com a construção do Brasil moderno.

Nesse sentido, o Manifesto transformou-se em uma base política e moderna, que sempre inspira a educação e a sociedade brasileira. Mesmo sendo uma época onde não continha os mesmos ideais dos dias atuais, já existia o pensamento em organizar um sistema educacional que se adequasse à estrutura moderna que o país estava construindo na época. Pensava-se que para a nova escola, a mudança devia ser urgente, ou o fracasso se espalharia mais tarde. Medidas imediatas e de curto prazo não fariam mais sentido. A esse respeito o pensamento de Arroyo (2012) é plausível, ao considerar a urgência e da imperiosidade de reparar a precarização das formas de viver na educação, não sendo mais possível pensar educação como medida pontual, omentanea ou condição parcial. Vejamos que o pensamento do escalnovismo de mais de cinquenta décadas atrás, ainda persiste na necessidade atualmente como bem falou Arroyo.

Destarte, o Manifesto ocupou uma posição central no ideário libertário, expressado num duplo e concomitantemente movimento: romper com as resistências do processo educacional burguês e formular o próprio processo de constituição filosófica do escolanovismo. Para tal, atentou-se para as questões da realidade educacional e sociocultural do Brasil, e propôs possíveis soluções teóricas e práticas.

Evidencia-se que os Pioneiros já teciam um olhar para educação integral, miraram na educação integral. Essa educação que teve sua origem marcada no movimento operário, que emergiu com a Revolução Francesa, quando os operários- trabalhadores

passaram a pleitear que o Estado fornecesse um sistema educacional que propiciasse condições de educação para si e para seus filhos. Os Pioneiros extrapolaram a reivindicação de sistema educacional ao reivindicar a formação do sujeito enquanto direito biológico e dever do Estado. Essa concepção é evidenciada nos escritos do manifesto de 1932, à medida que propõe uma reconstrução educacional e estabelece como princípio, o direito de educação integral, de escola enquanto instrumento social de caráter público, gratuito, subsidiada e nutrida pelo Estado.

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais (MANIFESTO, 1932, in 2010, p. 43).

Nesse passo, o Manifesto empregou ao Estado a incumbência a dotar meios para que se efetive o tempo pedagógico e se observe o princípio do direito biológico do sujeito. Logo, com o advento desse Manifesto, em seu período de vivência democrática entre 1945 a 1961, os princípios dos pioneiros são renovados e profundas reformas são pensadas, eis que a discussão nesse período centrou-se no debate de que a escola passasse a ser um caminho para subtrair questões sociais, formar o sujeito nos ideais democráticos e libertários, em prol do progresso democrático. O Manifesto reivindica a proposta de educação integral ao Estado, para que este desenvolva a potencialidade vital do sujeito, respeitado as distintas fases de seu desenvolvimento para sua plena formação. (AZEVEDO, 1932)

Em verdade, trouxe significativos subsídios para base conceitual de educação integral e de estrutura de ensino por preconizar o global desenvolvimento das dimensões do aluno, com valorização ao modelo de ensino que atrela as questões sociais, econômicas e política em prol do ideal da reconstrução social democrática. O que faz suscitar uma educação concebida numa perspectiva crítico-emancipadora, com o propósito do sujeito ser crítico e ativo, capaz de construir e de aplicar seus conceitos. Um ideal esse, influenciado pelas marcas do pensamento escolasnovista e ativista, embora

transplantado numa adequação condizente à realidade brasileira da época.

Mesmo que não em sua totalidade, foi referendando na Constituição Cidadã de 1988, de forma que o contexto da educação recebeu um perfil mais nitido e legalista, embora isto tenha ocorrido com a expansão das pautas populares, que impulsionou a aceleração das transformações sociais na reivindicação de direitos.

Nessa história constitucional, os direitos sociais obteve enfoque central na educação e concedeu-lhe seção típica entre os arts. 205 à 214. Foi então, que com a constitucionalização desses direitos, o indivíduo passou a ser detentor de poderes de agir, com prerrogativa para cobrar ao Estado as prestações positivas prometidas na Constituinte. Logo, mais uma vez provoca a pensar sobre o cabedal sucedido do percurso escolanovista e ativista, bem como do escolanovismo, que por conseguinte impulsiona a um breve clarificar conceitual dessa educação no Brasil.

## AS FORÇAS QUE EMANAM À EDUCAÇÃO INTEGRAL

Discorrer conceitualmente a respeito da educação integral, pressupôs pensar de que educação se fala? Quais forças emana? E o que ela pode, no quesito poder fazer na educação?

Pois bem! Pertinente se fez abrir aqui um parêntese para melhor entender as forças que emanaram para a educação integral no cenário brasileiro. Requerendo, portanto, fazer breve e antecedente retomada ao movimento escolanovismo no Brasil, ao considerar ser a junção chave para entendimento da questão. Dito isto, a ideia chegou segundo Saviani (2008), com os europeus imigrantes no século XIX em virtude da busca dos mesmos, por trabalhar na cafeicultura dos grandes cafezais dos “Senhores do Café”, originando posteriormente os operários das cidades polo, por assim dizer, grandes cidades brasileiras ao início do século XX. Eis então, que o pensamento dessa educação emergiu entre égide de ideias não-hegemônica das ideias libertárias difundidos no Brasil na forma de correntes reverberadas pela feição dos meios literários (anarquista) e pela feição aos movimentos de operários, que como já citado acima, o fluxo provinha do movimento imigratório (anarcossindicalista), expressando numa duplicidade simultânea

de movimento: a crítica à burguesa educacional vigente, essa que tinha a escola como meio de atendimento aos seus interesse e a elaboração da sua concepção educacional que se materializada em instituições escolares autônomas, de um lado denunciado a escola como mecanismo de submissão da atividade laboral ao regime estatal, canônico e partidário; e do outro lado a propositura anarquista de estudar pensamento libertário e absorver deste pensamento as ferramentas educacionais conceituais.

Nesse caminhar, a partir da década de 20, a hegemonia dos movimentos operários foi cedendo espaço para os movimentos comunistas libertários que tinham na base a comunhão com o anarcossindicalista. E chegado à década de 30 emerge o desequilíbrio dentre a pedagogia tradicional e pedagogia nova, qual centra-se na concepção das bases sociais para o desenvolvimento democrático, sendo fortemente combatida no período compreendido entre 1932-1947 (Saviani, 2008), o qual sucede heranças até os atuais dias e já discutida anteriormente.

Tão assim, a concepção de educação integral é presente no discurso anisiano. Ainda que não utilize o termo “educação integral”. Expressa-se em entrelinhas, como sendo a educação que conceba articular os aspectos cognitivos, políticos, físicos, sociais, afetivos, estéticos, culturais e éticos do sujeito. Que faça sentido e o prepare para ser um cidadão crítico e democrático. Desse modo, a educação não pode acontecer numa:

[...] escola de tempo parcial, nem numa escola somente de letra, nem numa escola de iniciação intelectual, mas numa escola, sobretudo prática, de iniciação ao trabalho de formação de hábitos de pensar, [...] de fazer, [...] de trabalhar, [...] de conviver e de participar em uma comunidade democrática. [...] Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe 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. (TEIXEIRA, 1967, p. 36-66)

Tal entendimento de Anísio Teixeira (1997), também é expresso sobre essa educação quando relata:

Haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança. Em dois turnos para crianças diversas de há muito vem funcionando. Daqui por diante será diferente: no primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis. (TEIXEIRA, 1997, p. 243)

Cristalino, é o entendimento a partir do projeto educacional que vislumbra um fazer pedagógico pela via do educar democraticamente e cultivar aspirações sociopolíticas, além de possibilitar saúde e alimentação, visto não ser possível uma educação sem escola de qualidade, ante ao grau de desnutrição e abandono do excludente mapa das classes populares da época. Desse modo, a formação do sujeito perpassa por aspectos não só cognitivo, mas também físico, afetivo, político e social numa estrutura de espaço e tempo. Cavaliere (2002) descreve essa compreensão de educação, como uma educação escolar ampliada em tarefas sociais e culturais com fito na restituição das estruturas sociais e política democrática para desenvolvimento da nação brasileira. Coaduna ao pensamento de Moll (2012), que a educação integral se movimenta no plano da intermediação de experiências entre o saber e o humanizar operado no polo democrático, e por isso caminha no embate e confronto das desigualdades societária com olhar sensível a vulnerabilidade social. Não à toa, Arroyo (2012) traz a educação integral como uma sensibilidade política, ética e pedagógica.

Tal proposta educacional é evidenciado por Anísio Teixeira na idealização do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque na década de 50, em Salvador na Bahia. Uma experiência de educação integral pública, com tempo pedagógico ampliado para dois turnos, em que o ideário escolanovista aparece na busca da autonomia, da aprendizagem para vida do aluno e nas experiências concretas. Não bastando dar acesso à escola, pois era preciso mais do que isso, era preciso formar o aluno para trabalho e

para sociedade, dando mínimas condições de alimentação, saúde, acesso ao esporte e cultura, ainda que sendo custoso e caro o objetivo da educar. Tal proposta que influenciou e serviu de alicerce para outras experiências educacionais no Brasil.

Como a experiência da década de 80 no Rio de Janeiro. Um projeto educacional ousado, pensado e idealizado por Darcy Ribeiro, um homem de fazimentos. Assim, materializou-se os Centros Integrados de Educação Pública, os conhecidos CIEPs. Ribeiro (2018) apresentava uma proposta de escola aberta a todos, pública, com caráter arrojado, em jornada integral, que pretendia um salto de qualidade na educação de base. Uma proposta emancipatória. Uma proposta para mitigar o caos social envolto as crianças das classes populares dessa década. Uma proposição para reaver a educação cessada pelo golpe de 64, mas que reuniu expressivas críticas no Brasil. Ribeiro (2018), construtor dessa proposta de escola pública de qualidade que se pretendia democrática, incorporou ideias peculiares do ideário escolanovista, ancorou-se não só na crença que essa escola impulsiona a preparação da criança nas atividades sociais de tratamentos e relações inclusivas para vida numa sociedade de mudanças, como também, na crença do fundamento metodológico da formação continuada dos docentes, eis que, sintonizados e comprometidos com pesquisa e prática, tanto são mecanismo de qualificação docente, quanto de melhoria ao atendimento a clientela.

Na década de 90, concebe a experiência dos Centros de Atenção Integral à Criança ao Adolescente- CAICs, no Governo de Fernando Collor de Melo. Já nos anos 2000, datado 2007, emerge o Programa Governamental Mais Educação no Governo petista Lula, sendo a formulação na visão da educadora Jaqueline Moll, um “ideal de uma educação pública nacional e democrática”. (MOLL, 2007 in SCOCUGLIA, A., 2009, p. 27). Essa proposta trouxe como definição da educação integral, no caderno Mais Educação – Gestão Intersectorial no Território (BRASIL, 2009), uma educação que proporciona o desenvolver “da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo”. (BRASIL, 2009, p.19) Uma proposta que carregou embates em torno da sua execução em virtude da

precarização estrutural das muitas instituições escolares públicas Brasil a fora, as dificuldades orçamentárias e que infelizmente foi sendo paulatinamente mitigada nos governos posteriores.

Nessa esteira, a educação integral diz respeito a necessidade das experiências de aprendizagens e tempo articuladas em espaços educativos. Concatena a esse entendimento, o de Moacir Gadotti (2009) ao entender que a educação cabe ser concebida numa lógica integral, integrada e integradora; ao levar em consideração o envolvimento do indivíduo, da concepção pedagógica e instituição escolar como um todo e da sociedade civil organizada, respeitando a diversidade de vivências deste indivíduo.

Por conseguinte, requer nesse sentido, uma valorização do reconhecimento do indivíduo como um sujeito integral, mediante uma prática que privilegie o desenvolvimento global do indivíduo. Miguel Arroyo (2012), faz provocação quanto a operacionalização dessa educação quer requer políticas, todavia, essa mesma política e o sistema por vezes desvirtua práticas boas práticas, e que diante da instrumentalidade institucional do sistema de ensino evidencia que isoladas experiências com propostas de projetos tende a não se afirmarem quando divergem aos valores e lógicas preconizado pelo Estado, sendo portanto, aconselhável “eivar esses programas à condição de política de Estado com força mais compulsória”. (ARROYO, 2012, p. 34). Nessa ótica, há um embate nessa educação que veio de desenhando, se constituindo desde os movimentos ativistas, escolavistas e escolanovismo, visto, se passar em seu movimento, a imperiosidade de políticas estatais para o carecido cumprimento.

Ainda, ao se reportar a relevância da educação integral na instituição pública como um direito social e mecanismo de correção da precarização de vidas das classes menos assistidas nas formas de viver do indivíduo, mas que sobretudo necessita de condição de espaços e tempos de aprendizagem ampliados, observado desenvolvimento dos mesmos e evitando destituídas intencionalidade educativa, Arroyo (2012, p. 35), defende a urgência de “equacionar essa precarização das formas de viver como um problema social, político, moral, de negação do direito mais básico de grandes setores de nossa sociedade, [...] traduzido em política de Estado, políticas

estruturais, compulsórias” para atender as vidas que lançam as margens da precarização Brasil a fora.

Nessa senda, a educação integral concebida com ampliação de espaços e tempos formativos, é um caminho a ser perseguido, para mitigar as malezas da precarização da educação e sociedade que infelizmente não é uma questão pontual, visto as discussões aqui tratadas no Brasil. Logo, amparada por Arroyo (2012) tal situação não pode ser infelizmente sanada com programas pontuais, tampouco por condicionante de parcela ínfima de escolas na sociedade com oferta de ampliação de jornada em turnos extra.

Isso vai de encontro a realidade brasileira, eis que, foram pontuais as mais distintas experiências e proposições legais do Estado acerca da educação integral no Brasil. E atualmente experienciamos pela Base Nacional Comum Curricular- BNCC, como abrangência formativa, o desenvolvimento humano global do sujeito para educação básica, preconizando a educação integral enquanto concepção educativa, que integra as dimensões do sujeito enquanto ser humano integral, compreendido em sua totalidade e condição global (BRASIL, 20017).

Mas, de que educação falamos? Que forças a alicerça? Uma educação que conceba o desenvolvimento global do sujeito nas dimensões formativas, numa jornada escolar ampliada, por dizer, integrada, com uma concepção formativa aliada ao tempo pedagógico. Emanada esta, das forças do ativismo pragmático e escolanovismo.

Dito isto, cabe colocar que a concepção de educação que veio sendo tecida ao longo do percurso é um potente cabedal que sucede do percurso da pedagogia ativa e escolas novas fora do Brasil, e aqui no Brasil do movimento da escola nova, e projeta a inventivas formas de pensar qualificar a educação, mesmo com embates no quesito precariedade para o cumprimento. Prova disso, é a força das discussões, retomada no século XXI, acerca do entendimento da educação integral. Sua defesa atrelada a expansão do tempo escolar, por vezes, abre brechas para distintos pontos de vista: a de cunho assistencialista, ou seja, de amparo ao sujeito que vincula a educação vulnerabilidade e precarização social; e a de cunho formativo, ou seja, ideia de homem integral que possibilita trazer esse ser ao centro de indagações, em que a extensão do tempo

pedagógico não é o elemento determinante para a processo formador, mas deste é elemento agregador.

É possível, a partir dessas discussões pensar, o que pode e faz essa educação? Sim! Uma educação concebida pelo viés integral tem o poder de transformar uma nação e a conduzir a ser mais justa e igualitária. Então, fica o advogar! Por uma educação escolar que conceba o aliar da ideia filosófica de sujeito integral ao desenvolvimento global deste, nas suas dimensões formativas, como a cognitiva, a social, a afetiva, a física e a cultural, em que estas sejam preservadas e nutridas.

Por fim, pôde-se compreender que a educação integral precogniza a integração das dimensões do sujeito enquanto ser humano integral compreendido em sua totalidade. Esta tem o poder transformador de uma sociedade ao considerar que pode conduzi-la a ser mais justa e igualitária.

## **CONSIDERAÇÕES**

Patente é o cabedal educacional que as forças dos movimentos das escolas novas e ativas deixam não só ao Brasil, mas a países afora. Destarte, é possível considerar que transcorre na educação nativizada dos movimentos ativistas e escolanovista uma educação moderna e intitlada no Brasil como educação integral, que de certa forma caminha debilitada no decorrer dos tempos, embora tenha força para se reinventar e contribuir para transformar nossa sociedade tão complexificada pelas desigualdades e diversidades, tornando-a mais justa e igualitária.

Todavia, o desafio de educar na pós-modernidade com as forças da modernidade, em uma organização societária que evolutivamente se complexifica, evidencia o quão potente é esse cabedal, que se funde do movimento ativista e escolavonista, por assim, dos movimentos das escolas novas e ativas europeus e norte-americanos e, do movimento escolanovista no Brasil, ao levar em consideração que os antecedentes movimentos impulsionaram forças para a educação brasileira, a partir desse movimento brasileiro nos anos 30.

Tais forças, abriram discussão para uma educação que aspira o desenvolver das dimensões do indivíduo perpassando pelas

camadas interrelacionadas que se referem não somente à cognição, mas a emoção, subjetividade, inteligibilidade, sociabilidade, dentre outras ao buscá-lo reconhecer na totalidade e não em fragmentariedade. Assim, conceitualmente essa educação aspira a formação global e socioeconômico do sujeito em todas suas dimensões emocionais, econômicas, cognitivas, físicas, socioculturais e políticas, enquanto condição fundante de vida em sociedade, e por conseguinte contribui para melhoria educação no Brasil.

Uma educação de qualidade, integral, emancipativa e democrática, implica em fazeres da escola que talvez estejam no tempo inventivo, integrado, interventivo e transformador, que impõe novos contornos ao relacionar as aprendizagens e o vivenciar a instituição escola. Além disso, urge sanar as ambiguidades e contradições que carrega no que tange a associação a proteção social do indivíduo, jornada ampliada enquanto tempo-espço de aprendizagem e formação integral no que tange ao desenvolvimento global.

Ademais, é preciso considerar que as pautas das políticas educacionais, a respeito da educação integral, que se fundem no Brasil do percurso ativista e escolavonista, ainda são pontuais e esporádicas, cabendo seguir sendo aspecto de movimento de luta social e por certo um grande desafio, requerendo efetivações de políticas públicas com força compulsória. Fica-se então, o advogar! Pela sensibilidade política, ética e pedagógica de uma educação.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **O direito a tempos-espços de um justo e digno viver.** In Caminhos da Educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos/Jaqueline Moll... [et al.]. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZEVEDO, Fernando. **A transmissão da cultura:** parte 3ª da 5ª ed. da obra A Cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos: Brasília, INL, 1976.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial [da] União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 12 mai.2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. MEC. DOU. Brasília, 2017.

BRASIL. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional.** (Série Mais Educação). Brasília: MEC\Secad, 2009. (Série Mais Educação).

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira.** Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.81, p.247-270, dez. 2002.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Tradução: Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DEWEY, John. **Vida e Educação.** Tradução: Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

**O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA: A Reconstrução Educacional no Brasil - Ao Povo e ao Governo, 1932.** et al. Manifestos dos pioneiros da educação nova (1931) e dos educadores 1959. Fernando de Azevedo... [et al]. In Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Massangana, 2010.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos/Jaqueline Moll... [et al].** Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI.** In: SCOCUGLIA, Afonso. Prefeitura Municipal de Gravataí. I Encontro Internacional de Educação:

educação e direitos humanos. Gravataí: SMED, 2007, p.139-148. In Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **Uma ousadia necessária.** In: CUNHA, Célio da et al. Pensamento Pedagógico: textos e contextos. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. UCB, 2018, cap. VII, 149-161 p.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação não é privilégio.** 2. ed. São Paulo: Nacional, 1967.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação para a democracia.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.