

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARY LÚCIA M. BALDANÇA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE TEMPO INTEGRAL:
DE ANÍSIO TEIXEIRA E DARCY RIBEIRO**

**CURITIBA
2015**

MARY LÚCIA M. BALDANÇA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE TEMPO INTEGRAL:
DE ANÍSIO TEIXEIRA E DARCY RIBEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Maria Elisabeth Blanck Miguel

CURITIBA

2015

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

Baldança, Mary Lúcia M.
B175e Educação integral e de tempo integral : de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro /
2015 Mary Lúcia M. Baldança ; orientadora, Maria Elisabeth Blanck Miguel. – 2015.
104 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2015
Bibliografia: f. 101-104

1. Educação integral. 2. Teixeira, Anísio, 1900-1971. 3. Ribeiro, Darcy,
1922-1997. I. Miguel, Maria Elisabeth Blanck. II. Pontifícia Universidade
Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 766
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE

Mary Lúcia Medeiros Baldaça

Aos vinte e quatro dias do mês de agosto do ano de dois mil e quinze, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel, Prof. Dr. Geysy Dongley Germinari e Prof.ª Dr.ª Rosa Lydia Teixeira Corrêa para examinar a Dissertação da candidata **Mary Lúcia Medeiros Baldaça**, ano de ingresso 2013, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE TEMPO INTEGRAL: DE ANÍSIO TEIXEIRA E DARCY RIBEIRO", que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16:10hs Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: Recomenda-se apresentar os resultados em eventos ou publica-los em artigos.

Presidente:
Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel M. Miguel

Convidado Externo:
Prof. Dr. Geysy Dongley Germinari Geysy D. Germinari

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Rosa Lydia Teixeira Corrêa Rosa

Torres

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço ao meu esposo Marcelo pelo carinho, companheirismo e por todo o incentivo.

A minha filha Luiza por sua compreensão e pelos momentos em que deixamos de estar juntas para que pudesse estudar.

Agradeço aos meus pais: Vera e Fernando por tudo que me ensinaram e que levarei comigo para sempre.

A Prof^a Maria Elisabeth Blanck Miguel pela paciência, generosidade e toda a atenção concedida durante a construção da dissertação.

Agradeço também aos profissionais e de modo muito especial aos Diretores da Escola Municipal Dr. Osvaldo Cruz, Professores Márcio Bodziak e Luci Bodziak pela compreensão e confiança em mim depositada, imprescindíveis para a realização deste estudo. Muito obrigada!

Às professoras da Unidade de Educação Integral Dr. Osvaldo Cruz, sei que qualquer palavra será pouca diante da colaboração, do incentivo, da palavra amiga e da reponsabilidade com que desenvolveram o trabalho na minha ausência. Tenham a certeza de que este estudo fortaleceu ainda mais nosso trabalho, afirmando tudo que acreditamos e almejamos para uma educação de tempo integral. Dedico esta dissertação a vocês e às nossas crianças!

RESUMO

Inserido na linha de pesquisa História e Políticas da Educação procuramos problematizar no presente trabalho quais os significados dos conceitos de educação integral e educação de tempo integral na educação brasileira, em Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e como suas propostas integraram as políticas educacionais. Apresentamos enquanto objetivo geral, analisar como os conceitos desses dois educadores influenciaram a escola de tempo integral atual. A metodologia baseou-se na investigação histórica que contou inicialmente com as obras de Anísio Teixeira: Educação não é privilégio (1957), Educação é um direito (1967) e Educação no Brasil (1976), além de: O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 (1984) e a obra de Darcy Ribeiro O livro dos CIEPs (1986), enquanto fontes primárias que permitiram uma aproximação inicial desses conceitos. Contou ainda com: Azevedo (1976), Carvalho (1988), Nagle (1974) e Saviani (1989) entre outros, considerando a relevância das primeiras décadas da República, inserida no período de organização do trabalho nacional determinante à política educacional do país. Abordamos também as obras de Darcy Ribeiro, considerando a sua aproximação com Anísio Teixeira na realização de alguns trabalhos e principalmente a sua proposta de educação de tempo integral, um importante referencial ao objeto desta Dissertação. Ribeiro trouxe à pesquisa valiosas contribuições do ponto de vista sociológico e antropológico, e de alto alcance histórico em suas obras: Os Brasileiros (1983) e O povo brasileiro (1995), permitindo analisar fatores preponderantes à formação econômica do país que influíram em todo o processo de organização do trabalho e nas configurações histórico-sociais, principalmente na educação, no modo como ela foi pensada permitindo entender como estava organizada no início do século XX. Atendendo ainda ao objeto de estudo, tecemos considerações a respeito das políticas educacionais mais recentes que integram a escola de tempo integral atual, justificando a sua importância para a sociedade hoje, e observando em que aspectos essas políticas trazem em suas propostas características da escola de tempo integral de Anísio e Darcy. A pesquisa trouxe respostas às indagações em relação à aproximação dos conceitos de educação integral e de educação em tempo integral em Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro enfatizando pontos fundamentais para esses educadores, como uma educação integral baseada na ciência, na prática e na tecnologia. Portanto, para que a educação integral concebida por eles se concretizasse seria necessário uma escola de dia completo, ou seja, de tempo integral, enquanto condição essencial para que a formação e preparação do indivíduo para o mundo do trabalho acontecesse.

Palavras-chave: Educação integral. Educação de tempo integral. Anísio Teixeira. Darcy Ribeiro.

ABSTRACT

This work has been inserted in the research line of History and Education Policies and questions the meanings of the concepts of integral education and full-time education in the Brazilian education system, in Anísio Teixeira and Darcy Ribeiro and how their proposals integrated the educational policies. This work aims to analyze how the concepts of these two educators have influenced the current full-time education. The methodology was based on historical research that initially had the works of Teixeira: *Educação não é privilégio* (1957), *Educação é um direito* (1967) and *Educação no Brasil* (1976), and also: *O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932* (1984) and the work of Darcy Ribeiro's *O livro dos CIEPs* (1986), as primary sources that permitted an initial approach of these concepts. It also had the work of Azevedo (1976), Carvalho (1988), Nagle (1974) and Saviani (1989) among others, considering the relevance of the first decades of the republic that were included in the national labor organization period which was important to the country's educational policy. We also analyzed the work of Darcy Ribeiro taking into consideration its similarities to Teixeira's work and his proposal for a full-time education, which was an important reference to the proposed theme. Ribeiro sociological and anthropological point of view had valuable contributions for this research with high historical significance, such as *Os Brasileiros* (1983) and *O povo brasileiro* (1995), which permitted an analyze of important factors with regards to the Brazilian economic formation that had influenced throughout the work organization process and the historical and social settings, mainly in education, the way it was planned which permitted a better understanding of how it was organized at the begin of the twentieth century. Whereas the object of study, it was made considerations regarding the most recent educational policies that integrate the current full-time school, justifying its relevance to society today, and noting the aspects this schools have and the similarities to those proposed by Anísio and Darcy. The research brought the answers to the inquiries in relation to the similarities of Teixeira and Ribeiro's concepts towards integral education and full-time education by emphasizing the key points from these educators as an integral education based on science, practice and technology. Thus, for the integral education designed Teixeira and Ribeiro occur it would be necessary a full time school that would give students better conditions for being trained and prepared for future employment.

Keywords: Integral education. Full-time education. Anísio Teixeira. Darcy Ribeiro.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABL	Academia Brasileira de Letras
BBE	Bibliografia Brasileira de Educação
CAIC	Centros de Atenção Integral à Criança
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CDP	Centro de Documentação Pedagógica
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
ECA	Estatuto da Criança e ao Adolescente
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
RBEP	Revista Brasileira de Educação
UDF	Universidade do Distrito Federal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM ANÍSIO TEIXEIRA	14
2.1	UM BREVE RECORTE HISTÓRICO DO INÍCIO DO SÉCULO XX	14
2.2	A TRAJETÓRIA DE ANÍSIO TEIXEIRA	18
2.3	AS IDEIAS PRINCIPAIS DE ANÍSIO TEIXEIRA EM: EDUCAÇÃO NÃO É PRIVILÉGIO, EDUCAÇÃO É UM DIREITO E EDUCAÇÃO NO BRASIL	22
2.4	A INFLUÊNCIA DE DEWEY SOBRE ANÍSIO TEIXEIRA.....	39
3	A DIFERENÇA ENTRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM ANÍSIO TEIXEIRA.....	51
3.1	O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM ANÍSIO TEIXEIRA	51
4	AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE DARCY RIBEIRO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	61
4.1	A TRAJETÓRIA DE DARCY RIBEIRO	61
4.2	DARCY RIBEIRO, O BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO...63	
4.3	A INFLUÊNCIA DE ANÍSIO TEIXEIRA SOBRE DARCY RIBEIRO.....	72
4.4	DARCY RIBEIRO E OS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA – CIEPS	77
5	EXPERIÊNCIAS E LEGISLAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	83
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
	REFERÊNCIAS.....	101

1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar educação integral e educação de tempo integral, decorre do trabalho como coordenadora em uma unidade de educação integral, no município de Curitiba. Nesse universo, algumas questões começaram a surgir, principalmente sobre a origem desses conceitos e como eles foram construídos ao longo da história. Diante dessas indagações, pensamos num projeto de pesquisa que atendesse e procurasse responder tais questões.

Com um caminho por inteiro a ser percorrido, para o projeto de pesquisa valemo-nos de referências da historiografia da educação brasileira. A partir desse contato inicial com a escrita da história foi se desenhando um objeto de estudo mais definido. Com um pouco mais de subsídios, e com as questões mais organizadas, problematizamos a seguinte pergunta: Quais os significados dos conceitos de educação integral e educação de tempo integral, na educação brasileira em Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e como suas propostas se integram às políticas públicas educacionais?

A partir desta pergunta, a pesquisa tem como objetivo geral analisar como os conceitos de educação integral e de tempo integral presentes no pensamento educacional desses dois educadores influenciaram a escola de tempo integral atual.

Para melhor investigarmos esta abordagem, apresentamos os objetivos específicos:

- a) estudar o desenvolvimento dos conceitos de educação integral e de tempo integral no pensamento de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro;
- b) analisar como tais conceitos de educação integral e de tempo integral, estão presentes hoje, na política educacional que configura a escola de tempo integral.

A metodologia de cunho histórico e documental procurando manifestos, revisitando obras, textos, propostas e leis educacionais, viabilizou a compreensão dos conceitos de educação integral e educação de tempo integral. Essas fontes foram contextualizadas e relacionadas com as transformações que aconteciam/acontecem na sociedade e que faziam/fazem com que a educação fosse/seja “integral” ou “em escola de tempo integral”.

Após termos aproximados das obras de Anísio Teixeira enquanto fontes primárias, o objeto estudado exigiu maior ênfase na década de vinte, período onde encontramos o país imerso na doutrina liberal e vinculado à política de organização do trabalho nacional, baseado no modo de produção capitalista. Foi nesse cenário, mais singularmente nas décadas de 1920 e 1930 que interpretamos a partir de O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 como esses conceitos foram construídos e quais os seus significados para a educação brasileira. Nesse período da primeira República, também aconteceram os primeiros movimentos político-sociais a respeito da escola e da sua função na sociedade. Portanto, foi num projeto de nacionalidade que o papel da educação foi anunciado e por conta disso, as reformas da educação pública dessa época foram palco para fomentar tais questões. Depois de analisarmos esse momento histórico, retomamos as obras de Anísio Teixeira, considerando a importância do seu pensamento, atuação e o alcance e o seu legado. Nesse sentido, buscamos com mais propriedade entender essas concepções, como estavam fundamentadas, em quais visões de mundo, e em que contexto histórico, político e econômico elas apareceram. No decorrer da interpretação de suas obras identificamos que suas ideias filosóficas estavam fundamentadas nos ideais da Escola Nova e no pensamento do filósofo norte-americano John Dewey. Desse modo, ampliamos a interpretação da pesquisa para que fosse possível esclarecer a concepção em Anísio Teixeira. Em torno das proposições de Dewey, salientam-se questões de ordem filosófica, com particular atenção a alguns elementos do liberalismo, que por sua vez, constituíram-se em fundamentos essenciais para formular suas teses sobre educação tomando a democracia como pressuposto para a construção de uma sociedade mais justa na perspectiva liberal.

Com um aporte teórico mais consolidado foi possível entendermos as raízes dos conceitos de educação integral e de educação de tempo integral. Na sequência, buscamos compreender como esses conceitos se refletiam em leis, normativas e decretos, formulados na tentativa de serem traduzidos em ações e políticas públicas educacionais. E dentre essas tentativas, destacamos a própria experiência de Anísio Teixeira na concretização de uma escola de tempo integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia (1950) e também a experiência de Darcy Ribeiro com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro (1986). Para Tanto, recorreremos às obras: Os Brasileiros (1983) e O povo brasileiro (1995) de

Darcy Ribeiro, trazendo elementos sociológicos à pesquisa e necessários à interpretação histórica e política do Brasil, contribuindo para uma melhor compreensão dos acontecimentos que antecederam ao século XX. Para trabalharmos o conceito e a política de educação em tempo integral em Darcy Ribeiro, foi analisada a obra: O livro dos CIEPs (1986).

A pesquisa valeu-se de preciosas referências para o objeto investigado. Inicialmente, com o intuito de contextualizar o período estudado, contamos com os autores da história da educação brasileira como: Azevedo (1976), Carvalho (1989), Freitas (2011) e Nagle (1974). Posteriormente com base em: Miguel (1997), Saviani (1989), Souza (1998) para nos aproximarmos e analisarmos as reformas de vinte (séc. XX). Para trabalharmos as ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, além das suas próprias obras já citada anteriormente, foram valiosas as contribuições de Brandão e Mendonça (2008) e de Villar e Castioni (2012). No âmbito das políticas e legislações, além das fontes oficiais, Paro et al. (1988) e Saviani (2011) possibilitaram o contraponto nesse campo.

A tentativa foi de construir um aporte teórico que possibilitasse contextualizar e ampliar as formulações acerca da educação integral e de tempo integral, entendendo que não se constituem por meio de teorias elaboradas, mas, concepções construídas teoricamente no tempo e que influenciam as propostas e políticas educacionais do presente.

Quando, a partir da prática em uma escola de educação em tempo integral, começaram os questionamentos acerca de como se organiza esse espaço e quais princípios e concepções que levam uma escola de tempo integral a se constituir dessa ou daquela maneira, foi necessário refletirmos e buscarmos aprofundamento. Tais indagações vão além das questões administrativas locais, abrangendo políticas educacionais e formulações muito mais amplas. Essas formulações estão enraizadas em políticas e filosofias que traduzem visões de mundo que são preponderantes na história da educação no Brasil.

Podemos contar com valiosas fontes (livros, pesquisas, inventários, memórias) que se constituem como fontes de imensurável importância no campo teórico, quando tratamos da história da educação brasileira. Ao recorrermos à historiografia da educação, inevitavelmente nos deparamos com orientações filosóficas que tentam explicar os eventos históricos ocorridos, e por conta disso, nos

levam a compreender as ações políticas e demais formulações a respeito do objeto pesquisado.

Para corroborar, Carvalho (1978, p. 8 apud SAVIANI, 2013, p. 24) afirma: “procurar fazer História da Educação sem buscar o sentido íntimo, a *Filosofia*, que animou os propósitos dos reformadores, é tentar construir um castelo sobre movediços alicerces”.

No terreno da historiografia da educação brasileira as obras de Anísio Teixeira tornaram-se consubstanciais à pesquisa, uma vez que essas fontes traziam muito do conhecimento histórico, dos quais, fatos e elementos são considerados imprescindíveis para a linha de investigação de história e políticas da educação. No aporte teórico dessas fontes, desvelamos o caminho a ser percorrido para compreendermos a concepção da educação integral e qual a influência da mesma nas políticas para escolas de tempo integral atual. Nessa trajetória, as obras: *Educação não é privilégio* (1957), *Educação é um direito* (1967) e *Educação no Brasil* (1976) mostraram-se de grande importância para uma pesquisa que busca por meio da historiografia, contextualizar questões atreladas aos fatos históricos e que são pertinentes no presente.

Em destaque, uma breve consideração sobre construção historiográfica, por Saviani (2013, p. 13):

as fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história.

Quando as obras de Anísio Teixeira, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 e demais fontes como legislações (que se aproximam ou discutem a educação em tempo integral) e outras bibliografias foram sendo trabalhadas ocorreu-nos que no âmbito da interpretação, um aspecto filosófico se destacou e atravessou a pesquisa, a visão de mundo liberal, que está inserida em toda a historiografia consultada. Ao longo da investigação sobre o conceito de educação integral e de tempo integral construídas historicamente, o liberalismo é peça fundamental para compreensão desses conceitos.

Assim, em Le Golf (2013, p. 121) encontramos referência à importância de considerar a globalidade e a totalidade como ferramentas de trabalho para o historiador:

qualquer investigação, por mais restrita que seja, não pode ser conduzida, menos ainda bem conduzida, se não levar em consideração a globalidade do passado em que se integra seu objeto e a totalidade dos instrumentos que o presente oferece ao historiador.

Levando em conta as considerações acima, ocorreu-nos à necessidade de irmos às ideias educacionais de Dewey que as fundamenta no liberalismo¹ para interpretar a globalidade do passado e perceber os elementos que compõem a totalidade dos conceitos de educação integral e de tempo integral em períodos históricos diferentes, aproximando questões que para Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro constituem as unidades desses conceitos.

Foi então a partir dessas questões que organizamos os capítulos. O primeiro compreende a introdução. O segundo capítulo denominado “A educação integral e a educação de tempo integral em Anísio Teixeira”, tem o propósito de realizar um breve recorte histórico do início do século XX, mais precisamente das décadas de 10, 20 e 30 situando em que momento político e econômico esses conceitos aparecem, e como o pensamento educacional de Anísio Teixeira vai tratar dessas questões nas obras utilizadas para esta Dissertação. O terceiro capítulo intitulado “A diferença entre educação integral e educação em tempo integral em Anísio Teixeira”, tem o objetivo de esmiuçar o conceito de educação integral concebida como aquela educação que prepara o indivíduo para a vida e para o mundo do trabalho, analisando a categoria tempo como uma condição para que a educação integral aconteça. O quarto capítulo chamado “As contribuições do pensamento de Darcy Ribeiro para a educação brasileira”, traz as ideias deste intelectual no campo da sociologia, permitindo uma aproximação com a educação e o estudo dos fatores históricos determinantes na configuração econômica e social do Brasil. Traz ainda, os pontos nucleares entre Darcy e Anísio que compõem a educação integral enquanto uma estratégia de educação popular que promovesse uma educação voltada para a sociedade contemporânea. O quinto capítulo apresenta o texto

¹Este termo “liberalismo” é utilizado em todas as obras que se referem à concepção liberal do mundo no modo de produção capitalista. Tentamos nos aproximar das ideias liberais, para melhor entender o pensamento de Dewey bem como de Anísio Teixeira, no item 2.4 desta Dissertação.

“Experiências e legislações para a educação integral e educação em tempo integral”, e busca situar esses conceitos no cenário nacional a partir das experiências de educação em tempo integral de Anísio com o Centro Carneiro Ribeiro em 1950 e Darcy com os CIEPs na década de 1980. Analisa também como as políticas educacionais se alinham a partir da racionalidade de cada período histórico. E como essas políticas, bem como as legislações mais recentes traduzem a questão da ampliação de jornada escolar atualmente. E por fim, as considerações finais estabelecem pontos de contato entre esses dois pensadores da intelectualidade brasileira acerca dos conceitos trabalhados ao longo da pesquisa, ressaltando o papel da educação em tempo integral com sua função bem definida, que é apropriação do conhecimento.

2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM ANÍSIO TEIXEIRA

2.1 UM BREVE RECORTE HISTÓRICO DO INÍCIO DO SÉCULO XX

Para compreendermos o conceito de educação integral e de tempo integral construídos historicamente na educação brasileira, foi preciso estudarmos inicialmente a conjuntura da década de vinte e depois as obras de Anísio Teixeira buscando a gênese dessas concepções, onde elas estavam fundamentadas, quais visões de mundo e em que contextos histórico, político e econômico elas aparecem.

Inserido na linha de pesquisa História e Política da Educação e de amplitude eminentemente histórica, o presente estudo primeiramente destacou as ideias principais de três obras de Anísio Teixeira: **Educação não é privilégio** (1957), **Educação é um direito** (1967) e de **Educação no Brasil** (1976). Tais obras trouxeram elementos históricos e de diferentes contextos para entendermos os conceitos e significados de educação integral e de educação em tempo integral. Foi a partir dessas fontes que tentamos explicar esses conceitos trabalhados por Anísio Teixeira. Por conta desse caminho percorrido é inevitável trazermos o pensamento de Le Goff (2013, p. 12): “situar, fazer compreender, elucidar as palavras dos homens do passado é uma das tarefas primordiais do historiador”.

Mas, antes do estudo das obras propriamente ditas, é necessário um recorte histórico das primeiras décadas do século XX, pois foram momentos importantes que constituíram contextos determinantes, no que diz respeito à organização socioeconômica brasileira.

A educação integral e a educação de tempo integral se apresentam diferentemente em determinados períodos históricos: ora aparecem como opção de formação integral para os filhos de famílias mais abastadas, ora apresentam-se como preparação da população para o trabalho. Não se pode ignorar a História do pensamento educacional no Brasil no início do século XX, circunscrito em uma política de organização do trabalho nacional baseado no modelo de produção fabril que via na educação o caminho para responder aos anseios sociais. As reformas educacionais foram acontecendo em esferas estaduais e no governo federal alimentando o ideário republicano de que a escola era a ponte para o progresso. O

conceito de educação também se modificava, valorizando a formação e o preparo para o mercado de trabalho. Para ressaltar, Nagle (1974, p. 125) acrescenta:

a crença nos poderes da escolarização difundiu-se amplamente no período, o que se demonstra pela ocorrência de várias iniciativas e reformas, dos Governos Federal e Estadual, no campo da escolarização; durante todo o período da história brasileira, até 1930, não se encontra outra etapa de tão intensa e sistemática discussão, planejamento e execução de reformas da instrução pública.

A concepção de educação integral tem significados diferentes no decorrer da história da educação brasileira e parece modificar-se de acordo com os interesses do Estado. Passaria por um plano de sociedade, que estava inserida no movimento de modernização no início do século XX.

Miguel (1997, p. 16) explica que, desde a década de 20 (séc. XX):

desse modo, a educação não poderia mais restringir-se apenas à instrução, mas deveria fundamentar-se na 'tríplice base: moral, higiênica e econômica' (LYRA citado por CARVALHO, 1998, p. 46) que ao lado da alfabetização e da transmissão de alguns conhecimentos, comporia a educação integral. Expressava assim, um projeto de nacionalidade.

É esse projeto que na Era Vargas (1930-1945) eivado de nacionalidade² reconhecia na escola, o instrumento a serviço da transformação do homem em cidadão brasileiro, capaz de colaborar para o desenvolvimento da sociedade.

A concepção de educação no período republicano trazia na sua base de sustentação os ideais do liberalismo que proclamava uma escola para todos. Nos anos finais do século XIX por volta de 1890, na primeira reforma da instrução pública no Estado de São Paulo, o termo educação integral era empregado para destacar as mudanças anunciadas por Gabriel Prestes. Conforme Souza (1998, p. 31):

em realidade, na origem da escola graduada encontra-se um processo de profundas transformações sofridas pela escola primária: da existência de um conjunto de escolas sem uniformidade para um sistema mais ordenado, estandardizado e de caráter estatal de uma escola de ler-escrever-contar

²Assim, desde o início do período de 1930-1945, a educação ocupa um lugar importante nos discursos oficiais. Neles, destacam-se certos temas que, mesmo não constituindo um programa educacional estruturado, serão acentuados à medida que se intensifica o caráter autoritário do regime. Ao mesmo tempo, tanto no discurso quanto na legislação, esses temas evoluirão sempre no mesmo intuito: colocar o sistema educacional a serviço da implantação da política autoritária. São os seguintes: a concepção da educação como problema nacional, a ligação entre educação e saúde e a ênfase na educação moral. HORTA, José S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 4.

para uma escola de educação integral com um programa enriquecido e enciclopédico; de acesso restrito para uma de acesso obrigatório, generalizado e universalizado.

O exemplo da reforma ocorrida em São Paulo às décadas seguintes, demonstraram que a educação se tornou palco de grande disputa³ ideológica de governos, grupos religiosos e de intelectuais, que buscavam influenciar e consolidar através da escola, interesses de um novo estado. Para Freitas (2011, p. 166):

a década de 1920 foi palco de inúmeras reformas estaduais lideradas por jovens como Sampaio Dória, Manuel B. Lourenço Filho, Antonio Carneiro Leão, Anísio Teixeira, Francisco Campos, Mario Casassanta, Fernando de Azevedo, entre outros, os quais, mesmo com identidades políticas e inclinações teóricas diferentes, em muitas ocasiões foram identificados como se fossem homogeneamente defensores dos princípios da 'escola nova', como se o adjetivo 'escola novista' fosse suficiente para indicar as características da ação educacional de todos.

É imprescindível realizar essa leitura histórica para reconstituir a intencionalidade com que a escola foi organizada.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação apresentou à sociedade novas diretrizes educacionais, baseada em novos ideais pedagógicos contrapondo-se à escola tradicional e pensada para uma civilização urbano-industrial.

Diante do exposto nos remetemos a Azevedo (1976, p. 175):

a defesa do princípio de laicidade, a nacionalização do ensino, a organização da educação popular, urbana e rural, a reorganização da estrutura do ensino secundário e do ensino técnico e profissional, a criação de universidades e de institutos de alta cultura, para o desenvolvimento dos estudos desinteressados e da pesquisa científica, constituíram alguns dos pontos capitais desse programa de política educacional, que visava fortalecer a obra do ensino leigo, tornar efetiva a obrigatoriedade escolar, criar ou estabelecer para as crianças o direito à educação integral, segundo suas aptidões, facilitando-lhes o acesso, sem privilégios, ao ensino secundário e superior, e alargar, pela reorganização e pelo enriquecimento do sistema escolar, a sua esfera e os seus meios de ação.

Desde o início do século XX, a educação esteve sempre atrelada a projetos de sociedade mais amplos, que conferiam à escola, a função social de preparar o indivíduo para o trabalho.

³O campo de luta se estenderá em duas frentes principais: em primeiro lugar, mostra-se a necessidade de ministrar os ensinamentos religiosos aos fiéis, pela atuação da hierarquia católica; em segundo lugar, trata-se de mostrar que as escolas oficial ou particular não podem prescindir do ensino cristão (NAGLE, 1974, p. 106).

Neste sentido, Carvalho (1989, p. 17) completa: “é neste quadro que a educação ganha estatuto de peça fundamental de uma política de valorização do homem como fator de produção e de integração nacional”.

A questão da organização do trabalho nacional permeia o conceito de educação integral a ser discutido e permite interpretar com rigor, as políticas públicas vinculadas a ela.

O projeto de modernização nacional, na década de 1920 teve suas implicações também nas reformas educacionais no Estado do Paraná que alicerçavam-se no mesmo propósito. Como aponta Miguel (1997, p. 17-18):

a tentativa de romper com o ensino tradicional e a valorização da educação integral (entendida como o domínio das técnicas básicas de leitura e escrita, de um mínimo de conhecimento e a aquisição de hábitos de higiene e formação moral alicerçada na disciplina e no trabalho, a organização racional do sistema escolar), eram ideias que permeavam as reformas estaduais de cunho renovador e coadunavam-se com o projeto de nacionalidade, pois a educação constituía-se em instrumento por excelência para tal tarefa. Tratava-se de preparar a população para o advento da sociedade urbano-industrial.

No início do século XX, o Brasil modificava suas relações de produção. O modelo econômico vigente passava por mudanças, do modelo extrativista para o modelo fabril de produção. Tal industrialização influenciou a educação daquele momento histórico. Tais ideias condensavam atitudes políticas, que percebiam a necessidade de organizar o trabalho nacional, uma vez que a população configurava-se em homens livres pós-abolição, empobrecidos sem escolarização e em condições de se inserirem no mundo do trabalho.

A questão da organização do trabalho se fortalecia a partir do lema nacionalista, pois a República trazia essa marca, com o intuito de regenerar o povo brasileiro. É nesse quadro que a educação ganha papel essencial para fazer cumprir os desejos sociais, pois segundo Carvalho (1989, p. 10), tratava-se de:

regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional. Regenerar o brasileiro era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações.

Consolidava-se então a construção de uma educação a partir do modo de produção fabril. E a escola por sua vez, vinha legitimar um plano político educacional

que daria conta de tornar os sujeitos saudáveis, disciplinados e produtivos para o novo modelo de sociedade que se instalava no cenário republicano.

É a partir desse contexto que Anísio Teixeira e outros reformadores da época, escreveriam sobre as intenções e o papel da educação num Estado liberal⁴.

2.2 A TRAJETÓRIA DE ANÍSIO TEIXEIRA

Antes de trabalharmos as diferenças desses conceitos em Anísio Teixeira, seria conveniente resgatarmos de maneira muito breve a sua biografia, com propósito de elucidar a trajetória desse educador.

Anísio Spínola Teixeira⁵ nasceu em 12 de Julho em 1900, na Cidade de Caitité, Bahia, filho de médico e fazendeiro Deocleciano Pires Teixeira e Anna Souza Spínola Teixeira.

Em 1911 foi para Salvador estudar no Colégio São Luiz Gonzaga, ginásio de preparatórios organizado pelos padres jesuítas, que lhe possibilitou o domínio da escrita, o treinamento caligráfico, diferentes tipos de leitura, a realização de operações mentais analíticas e sintéticas. Ampliou seu pensamento para o campo filosófico e estimulou o contato com os livros.

Em 1914, mudou-se para o Colégio Antônio Vieira a fim de concluir os estudos secundários; ambos os colégios jesuítas. Transferiu-se, mais tarde, para o Rio de Janeiro, bacharelando-se em Direito, na antiga Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade do Rio de Janeiro, em 1922.

Em 1924, recebeu o convite do governador Francisco Marques de Góes Calmon para ocupar o cargo de inspetor-geral do ensino da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública, cargo que exerceu de 1924 a 1929. Nesse cargo promoveu a reforma da instrução pública no Estado da Bahia, e em 1927, foi ao EUA para estudos de organização escolar. Ainda no exercício dessa função,

⁴Em termos mais amplos, o nacionalismo que então se desenvolve participa, também, do caráter contraditório das forças sociais existentes, nessa passagem, já indicada, de uma sociedade agrário - comercial para uma sociedade urbano-industrial. Ele serve tanto à velha ordem agrária, quanto à nova classe industrial; não é por acaso que algumas de suas orientações ao mesmo tempo que defendem a "civilização agrária", [...] bem como outras se esforçam para que se realizem os ideais político e da democracia, e outras proclamem a importância de um regime autoritário e antidemocrático cada qual a seu modo participa da coexistência de tábuas de valores conflitivos, característicos do período (NAGLE, 1974, p. 55).

⁵Ver biografia: Acervo de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec). Disponível em: <<http://inep.gov.br/cibec>>.

retornou à América do Norte em meados de 1928, para um curso de dez meses no Teachers College (Escola de Professores) da Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque. Foi nesse período que se aproximou de John Dewey, pensador que muito influenciou as ideias educacionais no mundo na primeira década do século XX. Anísio tornou-se tradutor de suas obras, e em 1930, publicou pela Edições Melhoramentos a primeira tradução de ensaios de Dewey, que reunidos receberam o nome de *Vida e Educação*, com prefácio de sua autoria.

Em 1931, transferiu-se, para o Rio de Janeiro, como funcionário do Ministério da Educação e Saúde que fora criado no ano anterior, atuando como membro da comissão encarregada dos estudos relativos à reorganização do ensino secundário no País. Logo depois, assumiu a convite do Prefeito, o cargo de diretor-geral do Departamento de Educação e Cultura do Distrito Federal. Neste cargo, no período de 1931 a 1935, teve a oportunidade de conduzir a reforma educacional que o projetou nacionalmente, dando início a um conjunto de medidas organizacionais no sentido de dar uma estrutura ao ensino nos vários níveis, do primário ao superior.

Fundou em 1932, o Instituto de Educação que integrou a antiga Escola Normal com jardim de infância, primário e secundário em único estabelecimento. À frente do Instituto continuou a defender uma educação pública.

Foi um dos líderes do movimento pela renovação do sistema educacional brasileiro. Em 1932, assinou O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – manifesto cujo relator foi Fernando de Azevedo. Os signatários desse documento preconizavam a educação pública, universal, gratuita e laica; pública porque seria administrada pelo Estado; universal, significava a mesma educação básica para todos; gratuita, porque só assim, todos teriam acesso ao mesmo tipo de educação; laica, sem a ingerência da Igreja ou religião. Integrou a Associação Brasileira de Educação (ABE)⁶ em 1933, e durante quarenta anos se dedicou à Associação ocupando diversas funções, inclusive a de Presidente. Na sua gestão, empreendeu uma série de levantamentos e inquéritos que levariam a uma análise detalhada das condições do ensino em cada Estado. Iniciou também um trabalho da literatura

⁶ABE: Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada no Rio de Janeiro em 1924, foi projetada como organização nacional. Seus organizadores esperavam que em cada Estado brasileiro fossem criados núcleos similares ao instalado no Distrito Federal. A ação local desses núcleos seria integrada por Conferências Nacionais realizadas anualmente como forma de debate e troca de informações. Sua importância residiu em ter funcionado como canal de comunicação entre os educadores empenhados na reforma dos sistemas estaduais de educação (CARVALHO, 1989, p. 45).

educacional, com a elaboração de livros didáticos e guias de ensino para a distribuição maciça em todo o País. Anísio lançou então, a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino e cabia ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)⁷ a realização dos levantamentos necessários à elaboração dos livros e a sua publicação. Em 1953, criou-se o Centro de Documentação Pedagógica (CDP).

Anísio Teixeira inaugurou no INEP a etapa de pesquisas sociológicas na educação, pois acreditava que sem pesquisa não seria possível com profundidade, perceber as necessidades do país e do mercado de trabalho. Em dezembro de 1955, fundou no Rio de Janeiro, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), que tinha a tarefa de realizar estudos sociológicos, antropológicos, estatísticos e históricos sobre a realidade brasileira. Durante sua gestão foram inauguradas diversas sedes regionais do CBPE nas cidades de São Paulo, sob a direção de Fernando de Azevedo, em Belo Horizonte, Porto Alegre, Salvador, e Recife em 1957, sob a direção do historiador Gilberto Freyre⁸. Os Centros tinham como objetivos fundamentais: recolher, elaborar e divulgar documentação pedagógica, realizar e estimular estudos e pesquisas pedagógicas.

Atendendo ao convite do secretário-regional da Organização dos Estados Americanos (OEA) viajou, em 1958, aos EUA para integrar uma comissão de peritos em assuntos educacionais, para fazer um levantamento crítico do Programa de Educação da União Pan-Americana.

Vale notar que, enquanto diretor do INEP ofereceu vários cursos para professores e especialistas do Brasil e da América Latina. Realizou pesquisas e aperfeiçoamento de pesquisadores; divulgou a produção de conhecimento e as experiências educacionais por meio de sua linha editorial, inclusive pela Revista Brasileira de Educação (RBEP), e pela Bibliografia Brasileira de Educação (BBE), publicada pela primeira vez em março de 1954.

⁷O INEP foi criado em 1937, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, o órgão iniciou seus trabalhos com a publicação do Decreto-Lei nº 580, modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Em 1952, Anísio Teixeira assumiu a direção do instituto dando ênfase ao trabalho de pesquisa. Disponível em: <portal.inep.gov.br>. Acesso em: 29 jun. 2015.

⁸Gilberto Freyre: nasceu em Recife em 1900. Bacharel em Ciências Políticas e Sociais pela Universidade de Baylor, Texas em 1920. Fez Pós-Graduação em Ciências Políticas, Jurídicas e Sociais pela Universidade de Columbia. Participou do grupo formado por intelectuais, [...] influenciando-os na percepção dos problemas e na descoberta do nordeste brasileiro. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em: 29 jun. 2015.

No governo de João Goulart, em 1962, foi nomeado membro do Conselho Federal de Educação (CFE), sendo relator do Plano Nacional de Educação elaborado pelo CFE/62. No ano seguinte, tornou-se presidente da Comissão Nacional de Ensino Primário. Participou da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, promulgada em dezembro de 1961. Junto com Darcy Ribeiro, idealizou e concretizou a construção da Universidade de Brasília, inclusive participou da sua administração em 1962. Vale lembrar que também já havia contribuído para a construção da Universidade do Distrito Federal em 1935, na antiga capital da República, Rio de Janeiro.

Com a instalação do governo militar em 1964, Anísio Teixeira foi afastado de suas funções. No mesmo ano, viajou para os EUA onde permaneceu até 1966, atendo aos convites das Universidades de Colúmbia (1964), Nova Iorque (1965) e da Califórnia (1966), para lecionar como professor visitante. Retornou ao Brasil no final de 1966 e continuou a dedicar-se à educação. Permaneceu integrando o Conselho Federal de Educação no período de 1966-1971. Tornou-se consultor para assuntos educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV-RJ – 1966-1971). No ano de 1969, publicou seus dois últimos trabalhos: Educação e o mundo moderno e Educação no Brasil. Neste último, chamou atenção da consciência pública e profissional para os problemas e dificuldades mais graves da situação educacional brasileira. Já o primeiro, são reflexões sobre problemas humanos do mundo contemporâneo.

Em 1971, foi indicado à Academia Brasileira de Letras (ABL). E neste mesmo ano, no dia 11 de março, deixou a sede da FGV, rumo ao apartamento de Aurélio Buarque de Holanda, onde não chegou. Foi encontrado morto no poço de elevador do edifício em que morava o escritor.

Com esse breve relato da vida e caminhada profissional de Anísio Teixeira, embora aqui fragmentada, tivemos o intuito de ilustrar o quanto esse educador contribuiu, deixando um precioso legado para a história da educação brasileira com textos sempre atuais à realidade.

2.3 AS IDEIAS PRINCIPAIS DE ANÍSIO TEIXEIRA EM: EDUCAÇÃO NÃO É PRIVILÉGIO, EDUCAÇÃO É UM DIREITO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

As organizadoras do livro: Uma tradição esquecida – Por que não lemos Anísio Teixeira? - Zaia Brandão e Ana Waleska Mendonça levantaram a importância de pesquisar, revisitar e interpretar o pensamento e a atuação de Anísio Teixeira para a história da educação brasileira.

Nesse sentido vale a pena ressaltar:

essa forma de aproximação do pensamento de Anísio Teixeira lhe permite afirmar que, no estudo dos seus fundamentos, mais do que a obra do educador em si, interessam os seus suportes *políticos* e *filosóficos*, partindo-se do princípio de que é preciso inserir o pensamento desse educador no contexto mais do pensamento *liberal* e de que o *liberalismo* conservador é capaz, por si só, de explicá-lo (BRANDÃO; MENDONÇA, 2008, p. 225).

Por esse motivo, consideramos imperiosa a necessidade de resgatar o pensamento desse pesquisador, para entender as questões que norteiam as concepções de educação integral e de tempo integral construídas historicamente. A partir da visão de Anísio Teixeira, que acreditava numa escola pública que contribui para a democracia, iniciamos a análise sobre o caráter político da educação.

Educação não é privilégio foi escrito em 1957, período político de regime democrático, governo do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, cujo cenário econômico desenvolvimentista recomendava ao país que incorporasse a educação aos planos econômicos e sociais. Nessa obra, o autor ressalta elementos essenciais da conjuntura política e econômica desse período.

A sociedade ocidental capitalista já submersa na teoria do capital humano⁹ que via o indivíduo enquanto força produtiva trazia para a escola imperiosa função social de preparar o homem para o trabalho. Essa é uma das ideias principais nessa primeira obra analisada.

Em ***Educação não é privilégio***, o autor destaca as bases da Convenção Revolucionária Francesa que proclamava uma escola universal para todos. Nessa

⁹O conceito de capital humano, tal como utilizado neste estudo, consiste de entidades que tem a propriedade econômica de prestar serviços futuros de um valor determinado. Esse conceito não deve ser confundido com o de capital como uma entidade fungível. [...] É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. SCHULTZ, Theodoro W. **O capital humano investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, p. 53.

formulação o indivíduo poderia buscar na escola, independentemente da sua condição social, uma posição na sociedade. As bases da nascente sociedade liberal modificavam o papel da educação e da escola de ensino tradicional em uma perspectiva fundamentada no pensamento escolástico e dava lugar à multiplicidade de formação que os novos tempos exigiam, fundamentados na ciência moderna.

Assim os ideais escolares se fortaleciam:

o velho conhecimento do senso comum, da natureza empírica, dominava o mundo das artes, e o conhecimento racional, o sistema: o conhecimento empírico produzia as artes empíricas, com que resolvia o homem os seus problemas práticos; o conhecimento racional o conduzia ao mundo das essências, em que aplacava a sua sede de compreensão e coerência. Pelo conhecimento racional, pacificava-se, deleitava-se (TEIXEIRA, 1957, p. 16).

A base de uma ciência experimental também influenciou a escola moderna, fruto da aproximação da observação racional e experiência prática. Para tanto, Teixeira (1957, p. 16) justifica:

quando os hábitos de especular racionalmente se transferiram, no século XVI, para as oficinas, cujos aparelhos e petrechos começaram a ser usados no laboratório, não para a arte de produzir, mas para a arte de conhecer, criou-se um novo tipo de conhecimento, o experimental, destinado a substituir, não as crenças teológicas do homem, mas as suas crenças práticas. O conhecimento experimental, misto de experiência racional e experiência prática, iria tomar o lugar do conhecimento empírico e produzir as tecnologias que, por sua vez iriam substituir as artes empíricas.

Nessa obra, Anísio Teixeira vai buscar nos princípios racionais da ciência moderna positivista todo o seu fundamento para imprimir à escola pública ou escola comum o papel de formação do indivíduo para o trabalho. Ele analisa que uma nova filosofia do conhecimento se instaurou e o pensamento racional foi submetido à comprovação científica através dos métodos científicos, à pesquisa e à tecnologia, esta entendida aqui enquanto ferramenta que dará suporte ao novo modelo industrial da época. Evidentemente que o liberalismo, a formação para o trabalho e a ciência experimental nos aspectos da pesquisa, teoria e tecnologia compõem as ideias principais dessa obra e nesse caminho irão subsidiar mais adiante, a concepção de educação integral e de tempo integral.

Para elucidar esses pontos considerados essenciais retornemos à Teixeira (1957, p. 19):

em face da inspiração de educação para todos e dessa profunda alteração da natureza do conhecimento e do saber, (que deixou de ser a atividade de alguns para, em suas aplicações, se fazer a necessidade de todos), a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou “escolásticos”, e deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados, em técnicas de toda ordem, e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia.

No pensamento educacional do autor na referida obra, a escola primária das primeiras décadas do século XX, trazia princípios liberais, uma vez que esses mesmos princípios redimensionaram o ensino tradicional para um ensino voltado à preparação e formação para o trabalho. Num contexto urbano-industrial sedento por mão de obra, a escola exercia seu papel civilizatório, preparando o indivíduo para o progresso. Por esse viés, Anísio vai defender que a escola que se destinava ao preparo daqueles “homens racionais ou escolásticos”¹⁰ deveria dar lugar ao preparo de um novo homem para uma sociedade de trabalho.

Em ***Educação não é privilégio***, Anísio fez a crítica de que a escola seleciona e classifica os indivíduos. E parte dessa análise sustenta a tese de que os métodos das escolas brasileiras eram arcaicos e que contribuíam para segregar uma parcela da população e privilegiar outra, afirmando o dualismo escolar. Retomemos a obra de Anísio:

arcaicas em seus métodos e ecléticas senão enciclopédicas nos currículos, não são de preparo verdadeiramente intelectual, não são práticas, não são técnico-profissionais, nem são de cultura geral, seja lá em que sentido tomarmos o termo.

Mas são, por força da tradição, escolas que “selecionam”, que “classificam” os alunos. Passar pela escola, entre nós, corresponde a especializar-nos para a classe média ou superior. E aí está a sua grande atração. Ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras (TEIXEIRA, 1957, p. 28).

Evidente que Anísio faz nessa obra uma análise da finalidade da escola enquanto instituição que tem sua função bem definida em uma sociedade que se organiza para um modelo industrial. E como os elementos (currículo, método, estrutura, financiamento, etc.) que compõem a mesma, vão ora constituir um organismo que converge para alcançar os anseios econômicos e sociais, ora, vão

¹⁰O conhecimento é algo de absoluto em si mesmo, a ser ensinado para ser repetido nas ocasiões determinadas pelos exames. [...] Entre os escolásticos, herdeiros do saber grego, o saber era um saber absoluto e completo (TEIXEIRA, 1957, p. 23-24).

ser empecilhos para um projeto de desenvolvimento, em função do caráter dualista na história da educação brasileira. Mas, para o autor, nesse momento seria imprescindível preparar o trabalhador nacional. Isso seria fundamental para que ocorresse um alinhamento da educação com o cenário que se organizava no país. Por conta disso, Anísio iria defender uma escola de tempo integral, que trouxesse em sua base uma formação eminentemente prática, com vistas ao mundo do trabalho. Assim, afirma o autor:

a sua finalidade é, como diz o seu próprio nome, ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. É pois uma escola, que é o seu próprio fim e que só indireta e secundariamente prepara para o prosseguimento da educação ulterior à primária. Por isto mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (TEIXEIRA, 1957, p. 49).

Ainda, sobre escola integral acrescentamos:

precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe 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 (TEIXEIRA, 1957, p. 50).

Em 1956, Anísio participou de uma reunião com Ministros da Educação, convocados pela Organização dos Estados Americanos, em Lima no Peru. Encontro que reuniu representantes dos governos nacionais do nosso continente para discutir sobre a política educacional, mais especificamente o direito a uma escola primária, eficiente e adequada, para todos. Desse encontro nasceu a “Declaração de Lima”, “por uma escola primária de seis anos de curso e dias letivos completos” (TEIXEIRA, 1957, p. 74).

Para o autor, por escola primária, entendia-se uma escola de *dias letivos completos*. Esse modelo de escola pública que permitiria sem privilégios o acesso a uma educação integral, que possibilitasse ao aluno uma formação que lhe garantisse a emancipação pelo trabalho produtivo. A defesa de que a escola não poderia ser privilégio de poucos foi sempre destaque nas discussões políticas de

Anísio Teixeira. A marcha da democracia por uma escola pública, universal e gratuita, embasou a concepção de educação integral encampada pelo reformador:

as democracias, porém, sendo regimes de igualdade social e povos unificados, isto é, com igualdade de direitos individuais e sistema de governo de sufrágio universal, não podem prescindir de uma sólida educação comum, a ser na escola primária, de currículo completo e dia letivo integral, destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado e, além disto, estabelecer a base igualitária de oportunidades, de onde irão partir todos, sem limitações hereditárias ou quaisquer outras, para os múltiplos e diversos tipos de educação, semi-especialização e especializada, ulteriores à educação primária (TEIXEIRA, 1957, p. 124).

Em ***Educação não é privilégio***, podemos observar que a concepção de educação integral aparece atrelada à formação para o trabalho, circunscrita à escola pública de dias letivos completos e que vem atender à organização produtiva do país, naquele período. Mesmo não sendo um termo usado pelo autor, a educação integral permeia toda a filosofia do educador Anísio Teixeira. No seu entendimento, educação integral é aquela que prepara integralmente o sujeito para a vida. Para ele, a educação integral constituir-se-ia em caminho essencial e ferramenta necessária para as mudanças que o país precisava para entrar na modernidade.

Tomando a obra de Brandão e Mendonça (2008) como base da interlocução com as obras de Anísio, parece-nos importante articular com ***Educação é um direito*** a dimensão democrática que permeou tal obra:

a identificação de Anísio Teixeira com o pensamento deweyano, e, por sua vez a identificação acrítica de Dewey com a educação norte-americana, tout court, num contexto de posturas ideológicas, arcadas pelo antiimperialismo, é outro dos fatores que explicaria, a nosso ver, o esvaziamento que se deu da dimensão democrática do pensamento, tanto de um, como de outro. O próprio educador brasileiro rebatia essa ideia assinalando ser a influência de Dewey, mesmo nos Estados Unidos, bastante restrita (BRANDÃO; MENDONÇA, 2008, p. 226).

Educação é um direito foi escrito por Anísio Teixeira em 1967, publicada em 1968 - período de regime militar, governo do presidente Castello Branco e momento econômico fragilizado pela inflação e dependente dos investimentos do capital estrangeiro.

Vivendo num momento de poder centralizador, essa obra foi baseada na teoria do Estado liberal, pressuposto para percorrer o caminho e buscar a igualdade social no entendimento do autor.

É válido apontar que as ideias principais que norteiam essa obra são os princípios do liberalismo, do pragmatismo e educação como um direito. Esses princípios embasaram todo o legado de Anísio Teixeira no campo da educação, a partir de seus estudos sobre o pragmatismo norte-americano do filósofo John Dewey, do qual retomaremos mais adiante.

No início da obra, o autor fez uma análise da passagem do período feudal para o modelo capitalista para explicar como a sociedade incorporou de forma tão subliminar a doutrina liberal. Nesse processo, um discurso muito apropriado com base no liberalismo sustentou a nova ordem econômica: a do indivíduo “soberano”. Soberania esta, subordinada ao poder da nova ordem social.

Para Teixeira (1967, p. 16): “a forma democrática assumiu inicialmente o aspecto de libertação das forças individuais, com a destruição da ordem anterior. O indivíduo sentiu-se livre, sem inibições e sem constrangimentos artificiais”.

Ainda, sobre a soberania do indivíduo, escreve:

com efeito essa liberdade, idealizada pelos profetas da nova fé e simbolizada na “soberania” do indivíduo, não era apropriada para a fase de desenvolvimentos em que estava a entrar a humanidade. Os novos processos de trabalho e a crescente complexidade da sociedade, desenvolvendo em grau jamais conhecido a interdependência entre os homens, estariam a exigir outro tipo de liberdade, antes a liberdade de inteligência, do que a simples ausência de restrições à ação (TEIXEIRA, 1967, p. 16).

Tal afirmação nos permite interpretar que as relações dos princípios democráticos com a liberdade do indivíduo, estavam atreladas às leis “naturais” da economia. Por esse viés, Anísio Teixeira se apropriou desses subsídios para construir a teoria em defesa da educação enquanto um direito. Para esclarecer tal interpretação, retomemos a obra:

não deixa de ser interessante observar quanto de engenhoso há nas teorias sociais da época para que se pudesse, plausivelmente, deixar de reconhecer a necessidade da educação. A teoria “natural” da economia e a teoria “natural” do indivíduo são duas obras primas da interpretação dos fatos a serviço dos interesses em ascensão da nova sociedade. Com as leis econômicas “naturais” e a “natureza individual” do homem dotado, assim “naturalmente” de poderes e capaz, portanto, de abrir caminho por si, desde que tivesse “força de vontade”, foi possível a aceitação nominal dos princípios democráticos sem que se transformassem substancialmente os hábitos, os costumes, e a tranquila ascensão da classe média (TEIXEIRA, 1967, p. 17).

Em ***Educação é um direito***, Anísio vai buscar nos elementos do liberalismo os fundamentos democráticos da educação, e a partir deles explicar o papel da educação que para ele, seria ideal na nova sociedade que se organizava no Brasil no início do século XX. São esses elementos: o indivíduo, a liberdade, a democracia, a igualdade individual a partir de seu entendimento que podemos compreender que o indivíduo é visto aqui como aquele que tem a livre iniciativa individual, a liberdade como condição do próprio indivíduo, a democracia é a participação na experiência social e a contribuição para a sociedade, a igualdade proclamada como fundamental na forma social democrática e na participação política. Com base nesses elementos, Anísio fez uma crítica na forma como a educação foi conduzida no início do processo de industrialização no final século XIX, refutando que a educação brasileira ainda não havia se tornado importante para nova organização social do Brasil.

Diante do exposto:

a chamada crise do indivíduo na ordem social criada pela indústria e pela ciência é o resultado de uma profunda contradição da sociedade, que, de um lado, aceitou a mais revolucionária das formas de transformação e, de outro, recusou considerar-se revolucionária, não permitindo sequer a formação de uma ideologia revolucionária, quanto mais o preparo efetivo, pela educação, do novo tipo de homem que a nova ordem estaria a exigir (TEIXEIRA, 1967, p. 20).

Nesse movimento de uma nova organização social do trabalho, podemos verificar que a educação só foi considerada essencial, quando pensada e organizada para traduzir interesses do modelo de produção capitalista do Estado e da população, interessada em inserir-se no mercado de trabalho. Para complementar Miguel (1997, p. 17) afirma: “as classes trabalhadoras urbanas, à medida que avançavam as relações de produção e a sociedade se complexificava, passavam a ver na instituição escolar um mecanismo de acesso às novas relações de produção”.

De acordo com a visão de mundo liberal, o Estado tem função definida e legítima a voz do modo de produção por meio de mecanismos e instrumentos legais da sua própria organização para defender o que é público. A partir dessa perspectiva o Estado coloca o indivíduo no centro da sociedade, responsável pelo seu desenvolvimento. O indivíduo é livre para buscar suas condições materiais e o interesse de todos os indivíduos passaria a ser considerado interesse público e também do Estado.

Sobre essa colocação destacamos:

sempre que certas transações humanas (todos os atos humanos são transações) passam a interessar de maneira importante não somente os que as praticam, mas a terceiros, surge o “público” são os terceiros e os interesses destes, o interesse público. Se as consequências daquelas transações não afetassem os terceiros, essas transações seriam privadas (TEIXEIRA, 1967, p. 26).

No âmbito dos interesses públicos e à luz do liberalismo, a educação passa a ser dever do Estado enquanto interesse público e direito individual. Em *Educação é um direito*, Anísio estabeleceu relações a respeito do que é um direito individual e em que medida, essa ideia está atrelada à teoria do individualismo numa sociedade liberal. A educação é considerada um direito individual com base no indivíduo livre, naquele que busca a sua formação e seus interesses por si só. Para esclarecer:

somente, então, o direito à educação de todos e cada um se põe diante do homem, como uma reivindicação fundamental. Mas nem por isto o direito à educação se faz efetivo. Outras forças contribuíram para transformar o novo “individualismo” em uma estranha teoria de autossuficiência do indivíduo, pela qual bastaria deixá-lo “livre”, para que, sozinho, atingisse a felicidade, isto é, o saber, o poder e a riqueza (TEIXEIRA, 1967, p. 29).

Para Anísio Teixeira, o Estado democrático promove a liberdade do indivíduo a partir das condições que lhe são oferecidas, assim como a educação por exemplo. Esta premissa é essencial para conceber liberdade num Estado democrático, que confere à educação a tarefa de servir à democracia.

Em face disto:

voltamos a conceber a liberdade como algo que se consegue, se forem dadas ao homem as condições necessárias e suficientes. Um mínimo de oportunidades iguais é indispensável para que as capacidades, melhor diríamos potencialidades, do organismo biológico humano venham a desenvolver-se, produzindo inclusive o que chamamos de mente e inteligência, que, rigorosamente, não é algo de inato, mas um produto social da educação e do cultivo (TEIXEIRA, 1967, p. 30).

Um novo tipo de sociedade se instalava e para ela uma nova escola que formasse um novo homem. Uma sociedade democrática e científica – que segundo Anísio produziria um homem racional, independente e democrático. Deste modo, a educação assumiria imperiosa função no processo de formação do homem. Esta preocupação se constitui num interesse público e um dever de uma sociedade

politicamente organizada. Essa mesma sociedade criada a partir da ciência e pela democracia, exigia dos indivíduos a mesma devoção aos princípios e aos seus ideais. Mas, as teorias democráticas de liberdade individual não eram suficientes para a nova sociedade brasileira que se instalava no início do século XX, mas especificamente nas décadas de 1920 e 1930. O contexto trazia em seu bojo conflitos e condições diversas que exigiam que os indivíduos realmente incorporassem os princípios liberais para que pudessem ser inseridos na nova ordenação social.

De acordo com Anísio, dois fatos foram fundamentais para o curso dessa trajetória: a chamada *natureza individual do homem* e a *mudança da conjuntura social*. A natureza individual do homem depende da condição que lhe é oferecida e das relações que se estabelecem, na mesma proporção de grandeza, a qualidade dessa condição interfere na forma como o homem produz suas relações sociais e materiais. E, na totalidade dessas relações, esses dois fatos modificaram o processo de incorporação desses ideais e princípios.

Remetemo-nos ao trecho de *Educação é um direito*:

reconhecido que a “natureza” individual do homem é algo de social, ou seja, um produto de adequadas condições sociais (sociedade simples, íntegra, com relações de homem a homem) e que a supressão dessas condições é que produziu a nova situação, podemos compreender os problemas novos que se põem para a organização da sociedade e a educação do indivíduo. O processo de integração da grande sociedade se irá gradualmente desenvolvendo, na medida em que os conflitos se resolvam e o conhecimento das consequências das novas estruturas sociais se faça mais completo e mais perfeito. Enquanto essa integração se processa e em complementação a ela, temos de preparar o indivíduo para viver a sua vida entre grandes forças impessoais e distantes, sem, entretanto, perder as qualidades pessoais e o senso de pertencer à sua sociedade. Pode-se ver o grau de educação que se precisa atingir para chegar, verdadeiramente, à compreensão da sociedade, a essa nova intimidade com o impessoal e o remoto (TEIXEIRA, 1967, p. 34).

Diante do exposto, percebemos que a educação recebe um caráter de interesse público e por conta disso, a sociedade é a mais interessada na formação do cidadão e nenhum interesse público exigirá forma tão complexa do Estado na sua organização. Nesse sentido, a teoria democrática num Estado liberal confere à escola o papel de defender e consolidar os interesses do Estado democrático. Esse mesmo Estado, além de promover a escola pública, dela depende para seu funcionamento e perpetuação.

As relações entre democracia e educação se estreitam em *Educação é um direito*, porque na visão de Anísio Teixeira, a educação tem uma finalidade, que é a de formar um homem para as grandes mudanças da sociedade industrial. A democracia é a essência do Estado democrático que tem a função imperiosa de construir e consolidar um sistema educacional brasileiro que tenha uma escola laica, obrigatória e gratuita. Portanto, é o Estado que vai promover esse direito ao indivíduo.

Para endossar o pensamento anterior: “dizer-se que a educação é um *direito* é o reconhecimento formal e expresso de que a educação é um interesse público, a ser promovido pela lei” (TEIXEIRA, 1967, p. 48).

Dessa leitura, vale a pena ressaltar a dimensão política que Anísio enfatizou quando considerou a educação dentro de um Estado liberal, enquanto um direito individual e dever do Estado. Para ele, a escola pública tinha um papel na construção desse cidadão que foi garantido pelas Constituições de 1934 e 1946.

Na Constituição de 1934, Título V, Capítulo II Da Educação e Da Cultura, verificamos assim:

Art. 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-las a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Na Constituição de 1946, Título VI, Capítulo I Da Educação e Da Cultura apresenta-se da seguinte maneira: “Art. 166 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946).

No entendimento de Anísio Teixeira, o direito à educação estava atrelado à formulação da lei.

As questões de como a escola deveria ser de tempo integral e de como tratar esse conhecimento compunha uma proposta de uma nova escola para todos, um novo modelo de escolarização pública. Enquanto reformador da educação brasileira, Anísio vê na escola, a instituição que melhor manifesta o caráter nacional, baseado nos fundamentos democráticos liberais. Fundamentos esses encontrados no liberalismo de Dewey, filósofo que norteou e influenciou os seus estudos. Tais estudos embasaram seus trabalhos e ideais voltados para uma educação

democrática. O liberalismo deweyano forneceu a Anísio subsídios para suas pesquisas voltadas para uma educação democrática.

Assim nos ilustra Moll et al. (2012, p. 73):

educação identificada com a pedagogia de Dewey, com o pragmatismo norte-americano, voltado para o desenvolvimento do indivíduo, a democratização, a liberdade de pensamento e a necessidade a experimentação, com a ciência, com a arte e a cultura popular.

São esses os fundamentos que deram suporte às pesquisas e ao intento de suas reformas na educação brasileira.

Podemos destacar que a teoria de Estado democrático vai imprimir em toda a obra *Educação é um direito*, os pressupostos de uma sociedade organizada nos princípios liberais e que se materializa na construção do sistema educacional brasileiro.

Dialogando ainda com Zaia Brandão e Ana Waleska Mendonça, entre outros motivos que afastaram ou afastam os pesquisadores das leituras de Anísio é o fato deste haver enfatizado em algumas das suas obras, como é o caso de **Educação no Brasil** a dimensão tecnicista, concepção que prevaleceu e prevalece atualmente no campo educacional.

No caso específico de Anísio Teixeira, uma outra via de desqualificação é aquela que coloca sob suspeita o caráter democrático do seu pensamento, ao afirmar ter sido ele o precursor da perspectiva tecno-burocrática que informou a política educacional oficial pós-1964 (BRANDÃO; MENDONÇA, 2008, p. 225).

Educação no Brasil¹¹ (1976) reúne textos e debates após a volta do regime democrático de 1946 e tem um caráter de discussão e denúncia em torno da

¹¹Aborda a crise educacional brasileira e apresenta padrões brasileiros de educação e cultura, analisando os modelos históricos e os vigentes no período. Considera o problema da administração da educação, da transformação da escola secundária e propõe a reconstrução educacional do País. Descreve e comenta os debates em torno do projeto e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação (1961). Reflete sobre as tarefas da Universidade e a inquietação gerada pelo processo de reforma universitária. Analisa ainda a situação educacional em 1967, seis anos após a promulgação da LDB, observando as tendências e perspectivas nos vários setores atingidos pela lei. A segunda e terceira partes do livro reúnem estudos e palestras feitos para atender ao debate educacional brasileiro, entre 1947 e 1967, e destinam-se sobretudo a chamar a atenção da consciência pública e profissional para os problemas da situação educacional brasileira. TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 29 out. 2013.

administração pública da educação e retoma orientações para a reconstrução do sistema educacional brasileiro.

Inicialmente, na primeira parte do livro: *Educação no Brasil*, o autor vai trazer com muita evidência em seus textos a fase tecnicista da Escola Nova, período que em função da economia de base industrial que acometia o Brasil, a sociedade e a educação foram reorganizadas a partir da concepção da formação do capital humano.

Justifica também, que a crise brasileira na educação se deu porque o Estado não estava preparado para as mudanças ocorridas em função do processo de industrialização que o país estava atravessando e o modelo de escola existente, era transplantado da Europa e não dava conta das variáveis e necessidades que o contexto educacional brasileiro apresentava.

Para consolidarmos essa afirmação citamos:

os analistas de nossas escolas sempre assinalaram um impasse: como construir um sistema escolar para uma nação, cuja aspiração de progresso requer, mas cuja situação real não o determina? Precisávamos de educação. Mas, as condições existentes não nos haviam preparado para a espécie de educação de que dispúnhamos, isto é, copiada de modelos alienígenas, sobretudo europeus. A escola, assim, não podia fugir a certo aspecto irreal, se não absurdo, no melhor dos casos, e, nos demais, paternalista, assistencial e salvador (TEIXEIRA, 1976, p. 40).

Anísio vai imprimir nesses textos os pressupostos da última fase da Escola Nova, baseada na educação diferencial sob a influência da psicologia, da biologia e da ciência. Esses pressupostos estão contidos no Documento: O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, do qual Anísio foi um dos signatários, e que segundo Saviani (2011, p. 31): “o Manifesto é um documento de política educativa em que mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública”.

A propósito, nos cabe fazer menção desse documento principalmente na seção, A Reconstrução Educacional no Brasil – Ao Povo e ao Governo, para nos reportarmos às ideias de Anísio:

nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das culturais e o desenvolvimento das aptidões e à iniciativa que são os

fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, 1984, p. 407).

Esses pressupostos deram suporte ao seu discurso em defesa de uma escola para todos, valorizando a capacidade individual, um dos princípios do liberalismo.

Ao mesmo tempo em que criticava o Estado pela sua falha na administração pública e por promover um sistema escolar dualista, defendia nas entrelinhas, uma escola que trazia na sua formação, respostas ao modelo de produção.

Conforme Teixeira (1976, p. 45):

em todos os países democráticos, os sistemas escolares tendem a construir um único sistema de educação, para todas as classes, ou, melhor, para uma sociedade verdadeiramente democrática, isto é, sem classes, em que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educarem e se redistribuírem, depois, pelas ocupações e profissões, de acordo com a sua capacidade e as suas aptidões, demonstradas e confirmadas.

Sobre a escola dualista (particular e pública) vale acrescentar seu posicionamento, denunciando o Estado por beneficiar a escola secundária às elites, sendo esse modelo livresco e escolástico menos dispendioso, com vista a uma formação acadêmica que classificava socialmente e permitia a ascensão às profissões liberais, ao contrário das escolas técnico-profissionais que eram aparelhadas e dispendiosas, por exigirem laboratórios e métodos modernos. Dessa forma o Estado afirmava o prestígio do ensino secundário sobre o popular e prático. Essa maneira de conduzir o sistema educacional para Anísio foi facilitada em função de uma legislação que permitia tal dualismo e que mais adiante, trouxe uma discussão que, para ele determinou padrões de educação e cultura a serem superados por país que aspirava progredir.

Esse entendimento é também o de Saviani, a respeito da concepção dualista:

a característica dessa política educacional, cuja expressão mais acabada foram as reformas Capanema, é uma concepção dualista de ensino. Na reforma do ensino secundário estabeleceu-se que seu objetivo era a formação das elites condutoras. Ora, daí se infere que o objetivo do ensino técnico seria a formação do povo conduzido. E, de fato, esse dualismo se expressou de forma rígida, pois apenas o ensino secundário dava direito de acesso, mediante vestibular, a todas as carreiras do ensino superior. O ensino técnico só dava direito de acesso às carreiras correspondentes ao mesmo ramo cursado pelo aluno. Para ter acesso a outra carreira o aluno teria que recommençar o ensino médio cursando todas as séries do ensino secundário ou do ramo técnico específico correspondente á carreira de nível superior desejada. Essa política preconizava, pois uma separação entre o ensino das elites que se destinaram ao trabalho intelectual e ao ensino

popular voltado para a preparação e o adestramento dos trabalhadores manuais (SAVIANI apud STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 33).

Segundo Anísio, historicamente transplantados, os padrões de educação e cultura trazidos desde a monarquia e que se estenderam na república, um modelo de escola calcado no ensino de letras. Tal padrão, não promovia a participação e nem a integração da criança e do jovem na comunidade. Esse modelo de escola serviu para um determinado momento histórico e subordinado aos interesses de forças políticas e da Igreja. Para ele, a tradição escrita deveria estar atrelada à inserção do homem na cultura, na comunidade e promover a sua formação integral.

Assim concebia:

pelas alturas da década dos vinte, já neste século, *descobrimos* nós aquela ideia de simples alfabetização e entra a agitar os crônicos debates educacionais brasileiros o *novíssimo*¹² conflito entre “educação” e “alfabetização”. E este é o primeiro conflito real de conceitos ou padrões educacionais (TEIXEIRA, 1976, p. 66).

Mas o cenário econômico e político do país não permitia avançar nas discussões e inovações pedagógicas que as reformas estaduais da década de 20 tentaram implantar nas escolas. Nas primeiras décadas da República, o momento exigia o simples ler, escrever e contar do povo, que precisava ser inserido no modelo fabril de produção que crescia no país. Daí vem a crítica que Anísio fez aos padrões educacionais que não acrescentavam a formação e nem habilitavam o indivíduo ao progresso.

Dessa forma criticava:

esse “padrão” educacional vigorante em nossas escolas primárias é sem dúvida, para não dizer mais, insuficiente, porque não corresponde às necessidades educativas da fase de desenvolvimento que já estamos vivendo nas principais áreas urbanas do país e representa, sob ares de expansão ou difusão ampliada, um pungente retrocesso social (TEIXEIRA, 1976, p. 67).

Ainda sobre as principais ideias dessa obra, talvez a que mais se destaca nos estudos desse reformador é a maneira como ele trata as questões da Pedagogia da Escola Nova¹³, que especialmente no Brasil articulou-se com os interesses

¹²Conforme original.

¹³Aqui, como em outros lugares, o escolanovismo não surgiu, primeiro, como processo de especulação ou de teorização sobre a escolarização, para depois impregnar as instituições; no

populares, expandindo a propagação do seu ideário reformista e remodelador principalmente no âmbito das reformas estaduais, foi embasada num dos elementos do liberalismo que é o método experimental, que entre outras questões, salienta no indivíduo as suas aptidões. É evidente como a sua visão de educação enquanto formação do homem passa eminentemente pelo pragmatismo da filosofia empirista, não o empirismo tradicional; mas, aquele em que o conhecimento e a verdade são construídos a partir da experiência humana.

Moreira, ao referir-se a perspectiva pragmática apresenta:

segundo a perspectiva pragmática, a filosofia não é um saber apenas especulativo. Nesse sentido, os pragmatistas tendem a explorar questões que mantêm relações com a experiência, pois a noção de verdade é relativa ao tempo, ao lugar, à finalidade e ao uso e ao resultado das investigações. Assim, na obra de Dewey, por exemplo, as teorias educacional e filosófica formam um mesmo texto (MOREIRA apud BRANDÃO; MENDONÇA, 2008, p. 183).

Desse modo, Teixeira (1976, p. 70) completa:

com efeito, desde que o homem verifica que o seu espírito não era apenas uma máquina especulativa e contemplativa, que criara o método dedutivo, mas um instrumento de observação e descoberta, pensamento e ação se fizeram a mesma coisa, não podendo ninguém pensar sem agir, nem agir sem pensar. A imensa conciliação assim operada pelo método experimental teria de unir o trabalho e o pensamento, a oficina e a escola, prática e a teoria. Pensar já não era contemplar, mas investigar, e investigar nada mais é que trabalhar com a atenção necessária para descobrir o que se passa no trabalho e daí extrair a *teoria*, que vai depois orientar o trabalho reconstruído e progressivo de todos os que, sem capacidade de descobrir, tenham a capacidade de compreender, pelos resultados, o alcance da descoberta, na prática aplicando-a, por ela orientando-se e com ela elevando o seu pragmatismo.

Brasil praticamente existiu sincronia entre a propagação das ideias e as mudanças institucionais comprometidas com essa nova corrente, o que pode ser observado pelo estudo do movimento reformista e da literatura educacional da década dos vinte. Uma particularidade, no entanto, vai-se apresentar quando se compara o movimento da Escola Nova na dimensão universal com o modo de penetração no Brasil: aqui, as primeiras iniciativas foram de caráter público, pois apareceram com o movimento reformista da instrução pública que se deu nos Estados e no Distrito Federal, enquanto nas origens e na dimensão universal as primeiras iniciativas foram de caráter privado. [...] Do ponto de vista histórico, tanto no caso brasileiro como em outros, o liberalismo trouxe consigo não só a mensagem como a instrumentação institucional de remodelação da ordem político-social. [...] Ao estabelecer a doutrina do não-constrangimento nas diversas esferas da vida social – política, econômica, social e cultural – a não a doutrina liberal firmou, ao mesmo tempo, o princípio básico das liberdades. Dessa forma, não surpreende observar que o enraizamento da Escola Nova se tenha processado pouco depois do triunfo das ideias liberais; na verdade, o escolanivismo representou, ortodoxamente, o liberalismo no setor da escolarização (NAGLE, 1974, p. 241-242).

São esses aspectos que Anísio vai anunciar e defender como concepções que contribuiriam na formação do homem moderno ao invés daqueles padrões educacionais considerados por ele anacrônicos, e que favoreciam um sistema escolar dualista e de métodos ultrapassados. E ainda, que o país transplantou tal padrão educacional de forma equivocada, salientando o preconceito de que as escolas técnico-profissionais (de ofícios, de artífices ou aprendizes) eram empíricas ou somente práticas consideradas como educação popular destinada à classe empobrecida, enquanto o ensino dos colégios ou ginásios era prestigiado e neles predominava uma educação literária, intelectualista e teórica destinada à elite dirigente. No seu entendimento, a educação experimental tem uma intencionalidade, que é despertar no indivíduo suas aptidões, desenvolvê-las e aprender a partir de suas experiências. A escola tem a função de lhe oferecer as ferramentas para que ele aprenda a fazer algo. Isso deveria acontecer tanto na escola técnico-profissional como nos colégios ou ginásios, sem o desenvolvimento desigual da educação presente no dualismo educacional.

Assim, afirma seu pensamento:

o debate entre os dois tipos de ensino, quando brotava ou se tornava agudo, era, assim algo de anacrônico, baseado em dois conceitos superados, pois, nem a educação de intelectuais podia ser intelectualista, nem a educação dos trabalhadores, podia ser “empírica” mas, antes, deviam ambas ter o mesmo novo caráter da educação experimental, buscase a escola, nos seus vários graus, formar o cientista ou o humanista, o profissional superior ou o operário qualificado. O novo conhecimento era um só. A teoria do maior dos sábios num laboratório de pesquisas, mesmo os do tipo “ciência pura” já era a mesma que dirigia o trabalho do menor dos operários de uma fábrica moderna (TEIXEIRA, 1976, p. 71).

Educação no Brasil traz também valiosos artigos, depoimentos, estudos e análises que Anísio Teixeira, escreveu quando do período da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61). Em alguns momentos participou de depoimentos e debates junto à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. São ricos esses registros, pois revelam suas principais considerações diante da lei. Podemos destacar os aspectos mais pertinentes considerados por Anísio e que, no seu entendimento tinham um grande peso na lei.

Segundo Anísio as grandes linhas desta lei assim se poderiam resumir:

I – **Unidade da educação brasileira** – Toda a educação brasileira, em todos os seus níveis e ramos, terá diretrizes e bases comuns, constituindo um sistema contínuo, diversificado e uno, a ser executado por particulares e pelos poderes públicos, sob a administração dos Estados e a supervisão discreta, mas eficaz, do Governo Federal.

II – **Divisão de competência** – [...] No momento, a prudência administrativa aconselha que se vá a descentralização até o Estado, mas sem desconhecer que os próprios Estados ainda constituem unidades demasiado amplas para uma ação centralizadora até os municípios, que deverão ser, no final as unidades administrativas básicas do ensino.

III – **Poder supervisor e normativo da União** – A União não perde nenhum dos seus poderes, que antes se ampliam, com a inclusão – pela primeira vez – do ensino primário dentro de sua órbita normativa. Seu poder se exercerá pela própria lei de diretrizes e bases e por uma ação extraordinária nos casos de cassação e revisão de atos dos governos estaduais, e contínua e permanente, na ação supletiva, por meio da qual assistirá financeira e tecnicamente os governos dos Estados, exercendo indiretamente a mais profunda influência sobre o ensino, que, de fato, se quiser, poderá dirigir, pela forma mais fecunda de direção, que é a da demonstração, do estímulo e da sugestão.

IV – **Flexibilidade, liberdade e descentralização** – Não será preciso repetir aqui coisas sedições sobre o processo educativo. É sabido que só adestramento se pode fazer sem participação do educando. Educação e ensino só se conseguem com plena autonomia do aluno - porque ele realmente é que se educa. Isto é verdade em relação a todo o processo educativo. [...] (TEIXEIRA, 1976, p. 177-179).

Em linhas gerais podemos perceber que Anísio em suas análises acentua a necessidade do Brasil ter seu sistema educacional regido por uma lei maior, porém, com suas peculiaridades estaduais e municipais preservadas. Considerava que a descentralização iria romper com a burocratização e a centralização do ensino pelo segmento federal, ressaltava o compromisso financeiro do Estado, ainda que nessa lei não houvesse punição para tal descumprimento. Interpretou a aprovação como *“meia vitória, mas vitória”*, segundo suas palavras. Vitória, pois tratava-se de uma Lei complementar à Constituição, à maneira do Código Civil, destinada a regular a ação dos Estados, dos Municípios, da União e da atividade particular no campo do ensino e por se contrapor à centralização e totalitarismo do regime ditatorial.

Sendo assim afirmava:

mas cuidado. Se persistirem os hábitos da imposição do governo federal e os hábitos de dependência dos Estados, tudo poderá perder-se, vencendo a máquina administrativa, que ainda aí está, todo o extraordinário esforço que representaram os treze anos de luta por essa lei de meia vitória, mas de qualquer modo de vitória contra a centralização e o totalitarismo do Estado Novo (TEIXEIRA, 1976, p. 228).

2.4 A INFLUÊNCIA DE DEWEY SOBRE ANÍSIO TEIXEIRA

Seria audacioso demais querer discutir o liberalismo em toda sua amplitude nesse trabalho. Por conta disso, houve a exigência de se extrair o que de fato era relevante aos objetivos da pesquisa, o que nos levou a recorrer ao pensamento de John Dewey, devido ao seu aprofundamento nas questões liberais. Cabe-nos situar brevemente a trajetória de Dewey para entender o caminho construído acerca das suas formulações.

Tomando como referência Cunha (1994), John Dewey nasceu em Burlington, cidade do estado americano de Vermont, a 20 de Outubro de 1859. Sua família professava o credo protestante congregacionalista, que tinha por norma atribuir autonomia a cada comunidade quanto aos assuntos religiosos e não estabelecer sequer uma ordem hierárquica para nortear as relações entre os seus adeptos. Prevalcia, de certa maneira uma democracia religiosa entre os membros dessa igreja. Para Cunha (1994), o que tudo indica, é que não foi nos ensinamentos estritamente teológicos que John Dewey encontrou a principal base de apoio para seu pensamento. O que parece ter de fato se consolidado em sua personalidade foi a experiência democrática e igualitária vivenciada em sua comunidade de origem.

Aos 15 anos de idade, Dewey conclui os estudos secundários e ingressa na Universidade de Vermont. Lá, cursou a disciplina de Fisiologia e ficou interessado pelas ideias de T.H. Huxley a respeito das teses darwinistas, o que influenciou o jovem a despertar nessa época para a filosofia.

Em 1879, bacharelou-se em artes e passou a lecionar nas escolas de região. Sob orientação de H. Torrey, seu professor, caminhou em direção aos estudos filosóficos. Em 1882, Dewey ingressou na Universidade de John Hopkins, nos Estados Unidos onde se doutorou mais tarde em 1884, com uma tese a respeito da Psicologia de Kant. Ainda, nessa mesma Universidade entrou em contato com G.S Morris, natural de sua cidade natal. Esse professor marcou bastante sua formação intelectual; com ele Dewey estudou Hegel. A convite de Morris, foi lecionar na Universidade de Michigan, onde permaneceu até 1894. Em Michigan, tomou contato com as teses psicológicas de A.H. Loyd e G. H. Mead. Segundo Cunha (1994), Dewey guardou dessa convivência com as ideias de Mead a noção de que a mente é uma instância dotada de função instrumental, encarregada de mediar as relações do organismo com o meio social.

Michigan realmente fomentou seus estudos, Dewey teve acesso aos escritos de William James, particularmente *Princípios de Psicologia* (1890). As teses de James levaram Dewey a reorientar todo seu estudo filosófico.

Nas palavras de Cunha (1994, p. 19):

William James (1842-1910) e George H. Mead (1863-1931), juntamente com Charles S. Pierce (1839- 1914) e o próprio John Dewey, são considerados os fundadores do movimento filosófico conhecido como pragmatismo, tido como genuinamente americano; os traços definidores desse pensamento têm estreita relação com os fatos que marcaram o desenvolvimento da nação estadunidense e que contribuíram para formar a alma de seu povo. Esses pensadores foram testemunhas do avanço dos colonizadores em direção ao Oeste e da consequente luta pelo desbravamento deste território inóspito; vivenciaram a experiência das transformações sociais e tecnológicas, além do esforço em prol da construção de um sistema político democrático. Tais circunstâncias históricas trouxeram à mentalidade coletiva a descrença no fatalismo e a certeza de que só a ação humana, movida pela inteligência e pela energia, pode alterar os limites da condição humana.

No entendimento do referido autor, os princípios básicos da escola filosófica pragmática consistem na crença de que o pensamento e a ação devem formar um todo indivisível, o que implica tratar qualquer formulação teórica como hipótese ativa que carece de demonstração em situação prática de vida; as constantes transformações sociais fazem com que a realidade não se constitua em um sistema acabado e imutável; a inteligência garante ao homem capacidade para alterar as condições de sua própria existência.

Em 1894, Dewey ingressou na Universidade de Chicago e lá organizou uma escola elementar onde pudesse verificar na forma de laboratório, a aplicabilidade da prática de suas ideias filosóficas e psicológicas no campo da educação. Tal escola tinha uma organização diferente da escola tradicional, fundamentada na ordem e na disciplina. Nessa escola-laboratório, os alunos, com auxílio do professor iriam organizar o ambiente escolar de acordo com seus interesses, praticando a relação ensino-aprendizagem num ambiente democrático, de liberdade e de ajuda mútua. Essa iniciativa pedagógica concreta teve como sustentáculo, duas importantes figuras que antecederam a geração de Dewey e que tiveram grande influência em sua formação. Foram eles: o jurista Oliver W. Holmes e o Professor Francis W. Parker, ambos também de Vermont. Para Cunha (1994), a contribuição do primeiro foi no sentido de afirmar noções fundamentais do liberalismo, como a confiança na inteligência, na liberdade de pensamento e no caráter experimental da vida

enquanto forças orientadoras da ação humana. Tais princípios estiveram à frente da trajetória liberal estadunidense e certamente coincidiram com o espírito renovador de John Dewey. Quanto a Parker, sua influência se deu por meio do exemplo de sua personalidade afetuosa no trato com professores e alunos, conduzindo a relação ensino-aprendizagem num clima de liberdade, de ajuda mútua, de simpatia e amor que deveriam estar sempre presentes.

Finalizando a caminhada desse educador, lembramos sua passagem pela instituição de assistência social *Hull House*, presidida à época por Jane Adams, regida por princípios democráticos que acrescentaram ainda mais, mesmo estando distante de suas funções profissionais e acadêmicas, o modo como Dewey enxergava as relações sociais daquele tempo. Em 1904, ele rompeu com a Universidade de Chicago devido a discordância frente à diretoria da instituição quanto à condução da escola-laboratório que dirigia.

Em 1905, Dewey ingressou na Universidade de Colúmbia, em Nova York onde permaneceu até 1930, quando passou à categoria de professor emérito. Nesse período fez uma viagem¹⁴ à União Soviética, onde ficou por duas semanas.

John Dewey faleceu em Nova York a 1º de Junho de 1952, aos noventa e dois anos de idade deixando inúmeros livros, artigos e revistas dos quais podemos citar alguns: *Meu Credo Pedagógico* (1897), *Escola e Sociedade* (1899), *A Criança e o Currículo* (1902), *A Situação Educacional* (1902), *Democracia e Educação* (1916), *Ensaio sobre Lógica Experimental* (1916), *Reconstrução em Filosofia* (1920), *A Busca da Certeza* (1925), *Vida e Educação* (1933), *Liberalismo, Liberdade e Cultura* (1935) entre outros.

Após revisitarmos sucintamente a trajetória de Dewey, percebemos a influência do liberalismo no que diz respeito às relações familiares e pessoais, comunidades e instituições com vivências mais democráticas, fundamentadas nos elementos liberais. Dessa maneira, foi incorporando e aprofundando seus estudos e por esse caminho buscou construir suas próprias concepções filosóficas. Concepções estas que foram preponderantes para o Movimento da Escola Nova no Brasil e que paralelamente contribuíram para as pesquisas e estudos de Anísio

¹⁴Depreende-se dos escritos de seus estudos que publicou a respeito de sua curta estadia, que Dewey não teve condições de obter dados rigorosamente exatos sobre muitos aspectos da vida no país; entretanto, ficou favoravelmente impressionado, tanto quanto possível, pela transformação psicológica e moral oriunda do esforço empreendido em prol da valorização da classe trabalhadora (BRICKMAN apud CUNHA, 1994, p. 23).

Teixeira, que por sua vez, tomou contato com essas formulações incorporando-as ao seu trabalho reformador da escola pública brasileira. E que, ainda, mais à frente inspirou Darcy Ribeiro quando da proposta para educação de tempo integral no Estado do Rio de Janeiro.

Em decorrência da influência do filósofo norte-americano sobre o pensamento de Anísio Teixeira tornou-se imperioso recorrer ao liberalismo em John Dewey para compreender aspectos intrínsecos às obras desse reformador.

Dewey, em sua obra *Liberalismo e Ação Social* (1935), traduzido por Anísio Teixeira em 1970, traz a explicação do que ocorreu em meados do século XIX, quando o cenário político e econômico modificava drasticamente o modo de organização social e a doutrina liberal, justificava o *status-quo* de toda a sociedade.

as mudanças políticas e econômicas por que lutaram estavam tão amplamente efetivadas, que se haviam tornado, por sua vez, interesses adquiridos, e as suas doutrinas, especialmente as do liberalismo do *laissez-faire*, constituíam agora a justificação intelectual do *status-quo* (DEWEY, 1970, p. 41).

Segundo Dewey, a partir desse momento não bastava aos liberais entenderem somente das atividades econômicas, mas exigia dispersem dos seus credos considerados por eles valores duradouros: **a liberdade, o desenvolvimento das capacidades inerentes dos indivíduos, tornado possível pela liberdade, e o da função central da inteligência**. Para os liberais, esses valores eram historicamente condicionados apenas para seu tempo, desconsiderando os elementos adventícios. Ao contrário do que pensava Dewey, faltaram aos liberais o senso e o interesse histórico frente aos valores, dificultando a interpretação dos problemas ocorridos pela organização social fundamentada na liberdade econômica.

Assim argumenta:

mas, se os primeiros liberais tivessem tido o senso histórico da relatividade de sua própria interpretação do significado de liberdade, a resistência posterior estaria certamente privada do seu principal apoio intelectual e moral. A tragédia está em que esses liberais, embora fossem os inimigos jurados do absolutismo político, eram eles próprios absolutistas do credo social que formularam.

Não queremos, por certo, com esta afirmação significar que eles se opunham à mudança social; o contrário era, evidentemente, o caso. Mas a afirmação significa que sustentavam ser meio único para a mudança social benéfica, o da iniciativa econômica privada, não-dirigida socialmente, baseada na propriedade privada, isto é, livre do controle social, daí resultando a sua santidade. Deste modo, os que professam hoje esse tipo

de liberalismo atribuem a este só fator todo o melhoramento social que ocorreu, tais como o aumento de produtividade e a melhora dos padrões de vida. Os liberais não procuravam impedir a mudança, mas tentavam limitar o seu curso a um canal único e a imobilizar esse canal (DEWEY, 1970, p. 41-42).

No entanto, na constituição de uma nova organização social, os elementos externos deveriam ser considerados, é o que Dewey chamou de *interpretação sujeita à relatividade histórica*. Esse modo de interpretar a **liberdade** possibilitaria aos liberais distinguir liberdade puramente formal e legal de liberdade efetiva de pensamento e ação.

Em sua obra coloca:

se tivessem feito isto, teriam sabido que, assim que as relações econômicas se tornassem as forças predominantemente controladoras dos padrões das relações humanas, a necessidade de liberdade dos indivíduos, que proclamavam, dependeria do controle social das forças econômicas, no interesse da grande massa dos indivíduos (DEWEY, 1970, p. 42).

Dewey (1970) vai nos dizer que essas falhas dos liberais contribuíram para a crise do primeiro liberalismo, doutrina baseada no regime de liberdade econômica, na atividade de competição, ainda que tal atividade tenha percebido que poderia substituir a competição, por combinações de capital não competitivo. Isso ocorreu quando “os liberais supuseram que a motivação do interesse próprio do indivíduo libertaria tais energias produtoras marchando-se para uma crescente abundância” (DEWEY, 1970, p. 43). Para o filósofo norte-americano, os liberais falharam em prever a importância do controle privado dos meios de produção e distribuição sobre a liberdade efetiva das massas tanto na indústria como nos bens culturais, mais uma vez deixaram de perceber a posição histórica da interpretação da **liberdade**, facilitando mais tarde para a consolidação do controle político dos governantes sobre as forças econômicas.

Ao explicar sobre a crise do liberalismo, Dewey recorre a Bentham¹⁵ para esclarecer:

ninguém jamais viu melhor que os benthamistas que o interesse político dos governantes, se fosse deixado livre do controle social, levaria à destruição da liberdade para a massa do povo. A sua percepção deste fato constituía o

¹⁵O trabalho mais conhecido de Bentham tem por título: Principles of Morals and Legislation. No seu tratamento da matéria, “moral e legislação” constituem uma só coisa. A preocupação era com a moralidade da lei, da ação política em geral e a sua norma era simples e uma única: a da determinação do seu efeito sobre a maior felicidade possível do maior número possível de indivíduos (BENTHAM apud DEWEY, 1970, p. 25).

principal fundamento para advogarem o governo representativo, pois viam nessa medida pelo qual o interesse próprio dos governantes seria forçado a se conformar com os interesses de seus súditos. Mas, nem sequer vislumbram o fato de que o controle privado das forças de produção, forças que afetam a vida de cada um, haveria de operar do mesmo modo que o livre controle privado do poder político. Viram a necessidade de novas instituições legais e de condições políticas, como meios de assegurar liberdade política. Mas deixaram de perceber que o controle social das forças econômicas é igualmente necessário, para que algo aproximado de igualdade e liberdade econômica se possa efetivar (BENTHAM apud DEWEY, 1970, p. 44).

Podemos interpretar como que essa fase do liberalismo foi marcada por disputa política e pelas forças do modo de produção capitalista: de um lado os liberais que defendiam o princípio da livre iniciativa econômica dos indivíduos ou *laissez-faire*, sem a ação governamental. Do outro lado, os liberais da escola de Bentham, que se distanciaram da crença do *laissez-faire* integrando-se no movimento pelo uso da ação governamental na ajuda aos desfavorecidos economicamente e no alívio de suas condições. Na passagem de um período para outro, os novos liberais alimentavam que o Estado tinha a responsabilidade de criar instituições, pelas quais os indivíduos pudessem realizar as potencialidades de que seriam capazes. A partir desse momento podemos trabalhar o segundo valor liberal que se tornou argumento entre os liberais e proprietários dos meios de produção: **do desenvolvimento das capacidades inerentes dos indivíduos**. Esse argumento toma forma quando os liberais se dão conta que a disparidade, e não a igualdade é a maior consequência do liberalismo.

Por conta disso, Dewey (1970, p. 45) escreve:

quando se tornou evidente que disparidade, e não igualdade, era a real consequência do liberalismo do *laissez-faire*, os seus defensores desenvolveram um duplo sistema de justificação apologética. Em uma das frentes, recuaram para as desigualdades naturais dos indivíduos em suas estruturas morais e psicológicas, afirmando que a desigualdade de fortuna e status econômico é a consequência “natural” e justificável do livre jogo dessas diferenças inerentes.

Nesse período, sob forte influência da psicologia dos séculos XVIII e XIX o Estado apropriou-se desse discurso para arregimentar soluções para o controle do modo de produção e dos indivíduos, realçando a individualidade de cada um, utilizando da natureza moral e psicológica para justificar as desigualdades entre os indivíduos.

Para esclarecer, nos reportamos ao autor:

imagino que hoje haverá muito poucos com bastante coragem, mesmo admitindo o ponto das desigualdades naturais, para afirmar que as disparidades de propriedade e renda estejam em qualquer proporção mensurável com as desigualdades das constituições inatas dos indivíduos. [...] A outra frente de defesa é a da incessante glorificação das virtudes de iniciativa, independência, escolha e responsabilidade, virtudes que se julgam centrais e inerentes aos indivíduos como tais (DEWEY, 1970, p. 45).

Vale ressaltar que Dewey reconhece que o liberalismo teve sua importância na Era Moderna, quando rompeu com dogmas, costumes e tradições abrindo caminho para a ciência e para nova forma de produtividade. Mas, ele reconhece que os liberais não contavam com os próprios desafios que a nova organização social suscitava. Por conta disso, Dewey vai repensar as formulações liberais à realidade e as necessidades da sociedade. Cunha alicerçado em Dewey, afirma (1994, p. 70):

faz-se urgente uma profunda reformulação de abordagem liberal dos problemas contemporâneos, afirma Dewey; para que seja verdadeiramente assegurada a liberdade para todos os homens, é preciso garantir “a base material da vida”, pois só assim os indivíduos poderão “partilhar ativamente da riqueza de recursos culturais” disponíveis na sociedade.

A partir dessa afirmação podemos perceber que Dewey começa a estreitar a relação entre indivíduo e sociedade, avançando da fase inicial do liberalismo que acreditava que o bem-estar coletivo seria alcançado por meio da ação isolada dos indivíduos. Dewey vê que é preciso inverter essa perspectiva: é o trabalho coletivo – a “economia socializada” – que conduzirá ao “livre desenvolvimento do indivíduo” (CUNHA, 1994, p. 70).

A concepção de sociedade liberal do filósofo norte americano imbuída de pressupostos democráticos desfaz a dicotomia entre indivíduo e sociedade, trazendo para sua filosofia, a importância da vida compartilhada e o trabalho coletivo sob a orientação da inteligência. Para Dewey (1936, p. 118), isso só é possível numa sociedade democrática: “uma democracia é mais do que uma forma de governo; é primacialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”.

Considera ainda, que a democracia é o único sistema de vida que pode promover a condição indispensável ao florescimento da inteligência.

Tal proposição trouxe valiosa contribuição para a educação, pois, segundo Cunha (1994, p. 35):

encontra-se em Dewey a certeza de que a democracia desfaz a tradicional dicotomia entre o indivíduo e a sociedade; nesse sistema político, o caráter individual é social, uma vez que os fins coletivos brotam da ação conjunta, da experiência, e não constituem uma imposição estranha.

No contexto desse raciocínio, a filosofia educacional de Dewey influenciou o cenário democrático dos reformadores, que assim como Anísio Teixeira pleiteavam uma escola democrática.

Para exemplificar remetemo-nos a Fernando de Azevedo quando se refere à reforma de 1928¹⁶:

o que, por essa reforma, baseada numa concepção democrática da existência e no respeito da pessoa humana, se pretendeu alcançar, na capital do país, era aquela “educação universal” a que se refere J. Dewey e que põe ao alcance de todos as suas vantagens e satisfaz à imensa variedade das exigências sociais e das necessidades e aptidões individuais, ou, para empregar as suas palavras, “o panorama de uma vida mais ampla e rica para o homem, em geral, uma vida de maior liberdade e de iguais oportunidades para todos, a fim de que cada um possa desenvolver-se e alcançar tudo o que possa chegar a ser” (AZEVEDO, 1976, p. 165).

Vale a pena notar que as questões sobre aptidões individuais às quais vínhamos discutindo, aparece na citação anterior vinculada à sociedade e aos interesses individuais, como propõe o próprio Dewey. Esse modo de pensar é concebido pela educação e traduzido no Documento do Manifesto dos Pioneiros¹⁷ da Escola Nova de 1932, na seção de Finalidades da Educação:

a educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral de ser humano em cada uma das etapas do seu crescimento,” de acordo com uma certa concepção do mundo (O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1984, p. 407).

¹⁶REFORMA DE 1928: Decreto nº 3.281, de 23 de janeiro, de 1928, que reformou o ensino público no Distrito Federal. AZEVEDO, Fernando. A reforma do ensino no Distrito Federal. In: _____. **A transmissão da cultura**: parte 3. 5. ed. da obra A cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1976, p. 166.

¹⁷São raras as reconstituições históricas relacionadas à educação brasileira que, de passagem pelos anos 1930 do século XX, não se sentem obrigadas a descrever o momento de divulgação do Manifesto dos Pioneiros, ocorrido em 1932, como um fato investido de importância estratégica porque, entre outras razões, tratar-se-ia de um momento “divisor de águas”, “definidor do campo da educação no âmbito das políticas públicas” e indicador do lugar de uma “nova inteligência educacional” (FREITAS, 2011, p. 167).

Essa corrente da Pedagogia da Escola Nova também sustentou os argumentos a respeito do terceiro valor: **a inteligência**. Os primeiros liberais entendiam a inteligência como uma atividade isolada resultante de sensações e percepções que iam se organizando; restava à mente combinar essas informações de forma passiva diante do meio e do conhecimento.

Nessa perspectiva liberal, Dewey (1970, p. 49) explica: “a concepção da inteligência como algo que nascia da associação de elementos isolados – sensações e sentimentos – não deixava lugar para experimentar de alcance [sic] na construção de uma nova ordem social”.

E mais adiante sobre a inteligência, acrescenta:

a concepção social da natureza da inteligência é ainda imatura; em consequência o seu uso como diretora da ação social é ainda incipiente e esporádico. A tragédia do liberalismo dos primeiros tempos foi exatamente esta: ao tempo em que o problema da organização social era mais urgente, os liberais nada puderam trazer para a sua solução, salvo a concepção que a inteligência é um bem individual (DEWEY, 1970, p. 51).

Dewey vai buscar na dialética econômica de Marx¹⁸ a explicação para a inteligência. “Em sentido amplo, esse refazer o velho por meio de sua união com o novo é precisamente o processo inteligente, é justamente o que chamamos de inteligência” (DEWEY, 1970, p. 55).

E mais adiante completa:

consiste em converter a experiência passada em conhecimento e projetar esse conhecimento em ideias e propósitos que antecipam o que está por vir no futuro e indicam como realizar o que é desejado. Cada problema que surge, pessoal ou coletivo, simples ou complexo, somente será resolvido mediante a seleção de elementos contidos no conhecimento acumulado pela experiência passada, que, reelaborados, entram em jogo com os hábitos já formados. Conhecimentos e hábitos têm, assim, de ser modificados para atender às novas condições que surgiram. [...] O ofício da inteligência em cada problema, que uma pessoa ou a comunidade confronte, é o de efetuar uma conexão funcional entre as novas condições e os velhos hábitos, costumes, instituições e crenças. O que chamei a função mediadora do liberalismo é exatamente esse trabalho da inteligência. Este fato é o fundamento, seja compreendido conscientemente ou não, da

¹⁸Marx nasceu em 1818 em Treves, capital da província alemã do Reno e faleceu em 1883, em Londres. Sua principal obra é “O Capital”, na qual tece uma crítica da economia política clássica e aponta um novo caminho para essa disciplina. Mas, principalmente, Marx utilizando-se do materialismo histórico e da dialética, explica o processo de produção capitalista, considerando importantes categorias como o trabalho, a luta de classes, a alienação e, sobretudo, a importância da estrutura econômica enquanto base para o desenvolvimento das demais estruturas políticas e sociais. Mais informações, consultar: MARX, Karl. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ênfase posta pelo liberalismo na função da inteligência livre, como método de direção da ação social (DEWEY, 1970, p. 55-56).

Diante disso, podemos extrair das palavras de Dewey a concepção da inteligência livre como o caminho para a organização social, um ativo social, que se reveste de uma função coletiva, que tem como objetivo os interesses da maioria dos indivíduos.

Verificamos então que Dewey situa o homem no contexto da interação com o meio, pois ele parte do princípio, de que o homem vai sendo talhado pelo meio social e cultural. A inteligência e a experiência exercem papéis essenciais na relação do homem com o conhecimento. O conhecimento possui um caráter “operante”, o que confere ao organismo a característica de não se restringir à mera contemplação passiva e desinteressada do mundo (CUNHA, 1994, p. 31).

No pensamento deweyano, atitude experimental é premissa para dominar o conhecimento, pois é desta atividade que decorrem as alterações diante das situações. “Sem essa precondição, nossas ideias são unicamente hipóteses, teorias, sugestões, conjecturas”, elementos úteis apenas como indicadores de atividades experimentais a serem efetivadas” (CUNHA, 1994, p. 32).

Sendo assim, o método experimental de pensar compreende a noção de que:

o pensamento tem utilidade, que ele é útil exatamente no grau em que a previsão de consequências futuras é feita baseada na observação completa das condições presentes. A experimentação, por outras palavras, não equivale a reações cegas (DEWEY, 1959, p. 371 apud CUNHA, 1994, p. 32).

Diante do exposto, compreendemos que o conhecimento serve para estabelecer uma conexão entre nós e o mundo em que vivemos. Em função disso, o trajeto percorrido nessa interação é denominado por Dewey de pensamento reflexivo. Para melhor explicar:

a atividade reflexiva não se submete a qualquer instância que não seja definida pela experiência de organizar o mundo concreto de acordo com as necessidades da vida humana e, complementarmente, pela capacidade genuinamente humana de ajustamento às condições oferecidas pelo meio (CUNHA, 1994, p. 32).

Podemos dizer que a percepção da relação entre homem, meio, inteligência, experiência e conhecimento, levou Dewey a formular teses fundamentais sobre

educação, partindo do pressuposto que a vida se renova através da ação e reflexão sobre o meio que está inserida. Sobre esse contínuo processo, buscamos em sua obra *Vida e Educação*, também traduzida por Anísio Teixeira, melhor definição:

a experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas.

Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais.

A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida.

E é nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem (DEWEY, 1978, p. 17).

Por conta dos valores da liberdade, do desenvolvimento das capacidades inerentes dos indivíduos e da função central da inteligência, considerados duradouros e fundamentais para o liberalismo, Dewey alerta que a crise liberal foi um conjunto de acontecimentos históricos somados à falta de relatividade histórica, ou seja, da desconsideração às necessidades as quais a nova organização social aspirava. Esses valores transitaram como elementos dos princípios liberais, circunscritos numa visão de mundo que apesar de atravessar suas crises, vai se reorganizando conforme necessita o modo de produção capitalista. Para Dewey, essas ideias de liberdade, de individualidade e de inteligência livre eram valores considerados duradouros ao liberalismo em meados do século XX. Afirma que o liberalismo tem uma função necessária a cumprir, que é ser mediador das transições sociais.

Ao tecer uma pesquisa voltada para a perspectiva histórica, foi indispensável recorrer ao liberalismo, visão de mundo que perpassa o objeto estudado no âmbito universal. Tal trabalho está direcionado ao âmbito nacional condicionado ao universal. As questões liberais de amplitude universal permeiam o pensamento de Anísio Teixeira enquanto um dos representantes do movimento da Escola Nova no Brasil, que se encontra em terreno nacional, e em função disso, se fez necessário alargar a interpretação da pesquisa buscando embasamento em John Dewey para melhor compreender as obras analisadas.

Para ilustrar o papel da influência da filosofia de Dewey sobre Anísio Teixeira, e que ambos nas suas singularidades traduzem em suas obras os princípios e elementos do liberalismo, Alves (2000, p. 164) explica:

o universal corresponde ao movimento dado pelas leis da totalidade, isto é, da sociedade capitalista, e o singular cinge-se ao *locus* em que esse movimento se realiza: uma região, uma instituição educacional, obra teórica e/ou prática de um educador etc. Portanto, universal e singular são indissociáveis e os objetos de pesquisa só são suficientemente captados quando revelam essa indissociabilidade.

3 A DIFERENÇA ENTRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM ANÍSIO TEIXEIRA

3.1 O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM ANÍSIO TEIXEIRA

Estudar o desenvolvimento dos conceitos de educação integral e de tempo integral no pensamento de Anísio Teixeira e procurar compreender como esses conceitos estão presentes hoje na política educacional que configura a escola de tempo integral, torna imprescindível buscar na historiografia da educação brasileira como era concebida a **educação integral** e qual a definição de **tempo** nesse campo.

Foi no contexto das reformas estaduais que o conceito de educação integral esteve mais presente. Essa formulação está circunscrita na organização do trabalho nacional, como descrevemos anteriormente no primeiro capítulo. Mas, faz-se necessário retomar brevemente, com o objetivo de dar ênfase ao nosso objeto.

Com a certeza de remodelar e reestruturar a educação no início do período republicano, satisfazendo os anseios e interesses do Estado, era preciso alfabetizar a população e inseri-la no mundo trabalho. Mas, ao contrário do que pensavam alguns grupos e intelectuais da época, e aqui fazemos referência a ABE, tal associação posicionou-se de forma mais contundente em relação à alfabetização pura e simples do povo. Carvalho (1989, p. 59) expõe com propriedade tal questão:

a remodelação e a reestruturação do sistema escolar era tema dos debates que se constituíram como objetivo central da ABE, com vistas à formulação e implementação de uma política nacional de educação. [...] Cuidados com a formação cívica apareciam a eles como garantia do 'trabalho metódico, adequado, remunerador e salutar', de disciplina consciente e voluntária e não apenas automática e apavorada", como também da "ordem sem necessidade do emprego da força e de medidas restritivas ou supressivas da liberdade". Tais cuidados deveriam necessariamente incorporar-se ao que se preconizava como educação integral, em oposição ao que se entendia por instrução pura e simples. Amplamente forjada por rituais de constituição de corpos saudáveis e de mentes e corações disciplinados, a educação cívica era garantia de que a educação não viesse a tornar-se fator de desestabilização social. [...] Colocá-la nas mãos da população requeria medidas que preparassem quem a recebesse [...] Educação do sentimento, dos gestos, do corpo e da mente, assim se diferenciava a educação integral preconizada da instrução pura e simples, arma perigosa. Era esse poder disciplinador atribuído à educação prescrita que fazia com que a questão da organização do trabalho no país [...] dependesse fundamentalmente dos recursos educacionais.

É nessa atmosfera de organização do trabalho nacional que, segundo Carvalho (1989), o conceito de educação integral aparece como resposta política dos setores da intelectualidade, opondo-se à alfabetização pura e simples. Essa nova organização social uma vez estabelecida, gerou a necessidade de repensar o papel da escola que prioritariamente para o Estado era vista como um instrumento político. Essa preocupação foi denominada por Nagle (1974) de entusiasmo pedagógico. Para sublinhar esse período Saviani (1989, p. 62), acrescenta:

ora, o importante ponto de vista político a salientar aqui é que nessa fase do entusiasmo pela educação se pensava a escola como instrumento de participação política, isto é, se pensava a escola como uma função explicitamente política; a primeira década desse século, a segunda, a década de 10, e a terceira, a década de 20, foram muito ricas em movimentos populares que reivindicaram uma participação maior na sociedade, e faziam reivindicações também do ponto de vista escolar.

Diante de uma conjuntura socioeconômica em recomposição, também a década de 30 foi palco de muitos movimentos organizacionais como as manifestações operárias, as opiniões divergentes de alguns setores da intelectualidade e destacando aqui a aglutinação dos educadores da ABE, que por sua vez alimentaram a renovação educacional. A partir dessa preocupação, o movimento da Escola Nova surge como resposta aos propósitos do Estado. Com efeito, além do caráter da organização econômica, o caráter político que aqui assinalamos rapidamente, também influenciou o curso das mudanças. O entusiasmo pedagógico passa, segundo Nagle (1974) a dar lugar ao otimismo pedagógico, movimento que desloca o interesse da participação política e democrática para a dimensão pedagógica. Para esclarecer tal deslocamento recorreremos a Saviani (1989, p. 62):

passou-se do “entusiasmo pela educação”, quando se acreditava que a educação poderia ser um instrumento de participação das massas no processo político, para o “otimismo pedagógico”, em que se acredita que as coisas vão bem e se resolvem nesse plano interno das técnicas pedagógicas. [...] Com efeito, se na fase do “entusiasmo pela educação” o lema era “Escola para todos”, essa era a bandeira de luta, agora a Escola Nova vem transferir a preocupação dos objetivos para os métodos e da quantidade para a qualidade. [...] Nesse sentido advogar escola para todos correspondia ao interesse da burguesia, porque era importante uma ordem democrática consolidada e correspondia também ao interesse do operariado, do proletariado, porque para eles era importante participar do processo político, participar das decisões.

Antes ainda desse movimento, alguns estados saíram na frente no que diz respeito às mudanças na área da educação e logo começaram a empreender reformas educacionais, mais precisamente em suas capitais, com o propósito de preparar a população para a sociedade industrial. Dentre as Capitais, podemos destacar Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Salvador e São Paulo como as reformas mais discutidas ao longo da história. Mas, para enfatizar a definição de **tempo**, tomamos a reforma paulista como referencial, considerando a densidade de sua população e o caráter mais industrial e urbano de sua sociedade. Cumpre observar que o **tempo** discutido na escola graduada é diferente do sentido que Anísio Teixeira empregou para designar o tempo na escola de tempo integral. Mas, importante para entender a inserção da escola na sociedade fabril.

Como mencionamos no início deste trabalho, foi na primeira reforma da instrução pública¹⁹, realizada em São Paulo, em 1892 que o termo educação integral foi empregado, para assinalar a formação integral do indivíduo no sentido de um programa enriquecido e enciclopédico. Embora o conceito de tempo utilizado nesse período seja diferente do conceito usado por Anísio, analisamos o uso do termo **tempo**, aplicado naquele momento para designar de que forma se pensava a nova escola graduada, que trazia a organização da escola em grupos escolares, implantada por Gabriel Prestes. “Um amplo projeto civilizador foi gestado nessa época e nele a educação popular foi ressaltada como uma necessidade política e social” (SOUZA, 1988, p. 27).

Tradução de um projeto de nacionalidade, a implantação do modelo dos grupos escolares vai ao encontro dos ideais republicanos, uma vez que os liberais viam na escola a instância que iria imprimir à sociedade o caráter ideológico²⁰ de modernização econômica. Dentre os elementos considerados ideológicos podemos elencar os valores, a moral, o mérito, os símbolos nacionais entre outros, que teriam a função de consagrar a República. Nesse contexto, a construção da escola graduada não só no Brasil, mas, em todas as nações, exigiu esforço para organizar esse modelo de escola. Enquanto valiosa fonte que descreve esse momento da história, recorremos a Souza:

¹⁹A primeira reforma da instrução pública realizada no Estado de São Paulo, no período republicano, instituiu, em 1892, o curso primário compreendendo dois cursos: o preliminar e o complementar. Ver: SOUZA, Rosa F. de. **Templos de civilização**: a implantação da escola graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

²⁰A ideologia é o processo pelo qual as ideias da classe dominante tornam-se ideias de todas as classes sociais, tornam-se ideias dominantes (CHAUI, 2001, p. 84).

o século XIX foi o cenário de experimentação e construção da escola graduada, dotada de uma estrutura coerente e durável da escola graduada à universalização do ensino primário. Configurar uma organização pedagógica racional tendo em vista o ensino simultâneo foi um desafio enfrentado por todos os países que iniciaram a constituição dos sistemas nacionais de ensino nessa época. Tal organização, segundo Buisson, compreendia três elementos fundamentais: a classificação dos alunos, um plano de estudos e o emprego do tempo²¹ (SOUZA, 1998, p. 32).

Com base na citação anterior, verificamos que a classificação dos alunos, plano de estudos e o emprego do tempo eram considerados imperiosos para organizar a escola, sendo o último elemento por ocasião, enfatizado em nosso estudo.

Considerando a grande influência da Pedagogia Escola Nova que ocorreu na Europa e nos Estados Unidos e tudo que esse movimento representa na educação brasileira, vale notar que mudanças significativas ocorreram na estrutura física, equipamentos, laboratórios entre outros pontos os quais já discorreremos nesta pesquisa; o emprego do tempo aparece também em decorrência da renovação pedagógica.

Souza (1998) analisa com muita propriedade as mudanças educacionais do século XIX, trazendo a essa reflexão, como a racionalização do modo de produção capitalista foi incorporada à educação. No seu entendimento, a escola foi “mergulhada” na lógica da divisão do trabalho. De modo geral, a classificação dos alunos estava condicionada à uniformização dos princípios da industrialização. No que diz respeito ao plano de estudos, foi organizada uma divisão dos programas de maneira que existisse uma correlação entre série escolar e idade aluno. E por fim, analisamos com mais rigor a questão do tempo:

o emprego do tempo tornou-se um aspecto extremamente relevante para a racionalização das atividades pedagógicas. Tratava-se de fixar a jornada escolar – início e término das aulas -, estabelecer cadências, ritmos, intervalos, descansos. Implicava os períodos de ocupação e descanso de professores e alunos nos diversos momentos da aula e a fragmentação do saber em matérias, unidades, lições e exercícios, reforçando mais os aspectos que distinguiam uma matéria da outra do que daqueles que as aproximavam. Procedia-se, ainda, à hierarquização de cada matéria, de

²¹Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire, organizado por F. Buisson, Librairie Hachette ET Cie. 1911 (a primeira edição é de 1874). No verbete correspondendo à organização pedagógica esta é defendida como “um conjunto de regras que determinam racionalmente e de forma precisa o modelo de funcionamento das escolas, a saber: as condições de admissão dos alunos, a maneira de classificar, os programas de ensino e o emprego do tempo a consagrar a cada uma das matérias que estes programas comportam” (GIOLITTO, 1983, p. 84 apud SOUZA, 1998, p. 32).

acordo com o espaço de tempo que lhe teria sido destinado (SOUZA, 1998, p. 36).

Segundo Souza, no Brasil a escola graduada do ensino primário aparece no ensino público, no Estado de São Paulo, somente na década de 1890. Mas, para analisarmos mais detidamente a questão do tempo neste trabalho, sendo o mesmo elemento que permeia a concepção de educação em tempo integral, iremos nos deter na configuração da Escola-Modelo²², tomada como parâmetro de organização escolar da época.

Como já assinalamos antes, a escola moderna do final do século XIX e início do século XX estava atrelada aos anseios da sociedade industrial e aos ideais liberais daquele momento. O modo como se organizava a vida, as instituições, a política e a sociedade fabril estavam condicionadas ao processo de racionalização capitalista. De acordo com Souza, a distribuição do tempo passou a ser unidade básica para organizar a escola, desde regime de trabalho, a distribuição das matérias e do tempo, aspectos disciplinares, calendários entre outros assuntos relacionados ao funcionamento da escola.

Souza (1998) toma como referência a citação do relatório do diretor da Escola-Modelo, Gabriel Prestes, referente ao ano de 1895, apresentado ao secretário dos Negócios do Interior, a respeito da organização do ensino. Dessa citação, podemos observar o valor dado ao elemento “tempo” na configuração da escola:

o ensino do primeiro ano, todo intuitivo quanto aos processos empregados, tem por objetivo principal inspirar às crianças os hábitos da ordem e de trabalho, cultivando-se o poder de atenção de que elas são susceptíveis. Mas como a natural atividade infantil faz com que seu espírito não possa aplicar-se demoradamente sobre um mesmo objeto, o tempo escolar é subdividido em períodos de 15 minutos no máximo. Além disso, para manter-se um justo equilíbrio entre a atividade e a atenção que as crianças têm de manter, os exercícios são geralmente intercalados de marchas entre banco, de canto ou de ginástica, que constituem verdadeiros períodos de recreio, em que as crianças descansam o espírito, predispondo-se para novos exercícios (SOUZA, 1998, p. 58).

É possível notar nas entrelinhas do relatório de Gabriel Prestes, como o tempo determinou a organização escolar, uniformizando e padronizando as

²²Em realidade, a Escola-Modelo consagrou a organização da escola graduada e incorporou, efetivamente, muitas das inovações que passaram a vigorar nas escolas públicas primárias, especialmente nos grupos escolares (SOUZA, 1998, p. 55).

atividades. Nesse sentido, entendemos que o tempo foi utilizado como ferramenta para racionalizar o ensino.

Acerca de como o tempo foi pensado na escola moderna, Souza (1998, p. 214) esclarece:

o tempo de racionalização da escola primária desencadeado no século XIX gerou uma nova ordenação do tempo escolar. As necessidades de controle e organização de saber (matérias de ensino) e das atividades de professores e alunos transformaram calendários e horários em importantes registros de ordenação do tempo. Um tempo que haveria de ser maximizado, aproveitado, tornado útil. Nisso se pode ver toda a maquinaria da precisão do tempo moderno embutida nas concepções de organização da educação popular.

Se a escola de primeiras letras, reinado do ensino individual, vicejava sobre um tempo aleatório, marcado pelo ritmo da aprendizagem do aluno, o término do compêndio ou a livre decisão do professor, a escola primária republicana pôs em marcha uma organização racional do ensino na qual o emprego do tempo ganha relevância e significado. Como foi visto anteriormente, a expansão do ensino insere o tempo da escola nos outros tempos sociais – tempo de trabalho, do ócio, do lazer. Porém, o tempo escolar não deixa de ser um tempo de trabalho, que enlaça professores e alunos, contaminados pelos ideais de eficiência que reinavam na sociedade no fim do século XIX.

Paro et al. (1988) traz importantes reflexões acerca da escola de tempo integral. Inicialmente faz referência aos internatos e semi-internatos do início XX. Essas escolas de tempo integral atendiam aos filhos (meninos) das famílias mais abastadas da sociedade que buscavam uma educação mais completa. Para as elites, manter os filhos nessas escolas representava prestígio social. E para as meninas, além de possibilitar o acesso ao saber erudito, voltava-se à preparação para o casamento e para a educação dos filhos.²³

Quando analisa a Escola Nova, Paro ressalta a dimensão da formação integral, fator considerado essencial à proposta desse movimento:

contrapondo-se à chamada “escola tradicional” e considerando que não bastava “desanalfabetizar” as grandes parcelas da população, o escolanovismo advogava uma reformulação interna da escola, de modo que ela pudesse fornecer a cada indivíduo uma “educação integral” que o capacitasse a viver como verdadeiro cidadão. Mas o adjetivo “integral” ainda não diz respeito à extensão do período diário de escolaridade e sim ao papel da escola em sua função educativa (PARO et al., 1988, p. 189).

²³Os colégios católicos femininos ofereciam internatos para as moças enquanto uma modalidade de escola de tempo integral com educação integral na concepção católica.

A partir dessa contribuição tão pertinente ao nosso estudo, podemos fazer algumas considerações sobre o que determinou o emprego do tempo na escola do século XIX e posteriormente na escola do início do século XX. De fato, as relações de trabalho pela qual se organizava a sociedade industrial do século XIX, mais especificamente a paulista, determinou profundamente a educação brasileira ao longo da história. Por conta disso, a lógica industrial foi incorporada à escola, de modo que seu funcionamento refletiu-se também na organização da mesma. Como vimos há pouco, a reforma da instrução pública em São Paulo, prescreveu inicialmente como empregar o tempo nas escolas, sendo esse modelo a ser seguido pelas demais.

O tempo demarcou o calendário, a duração das aulas, o período de início e de término, as atividades, o recreio, os exames, enfim toda a organicidade da instituição escolar. Tudo na escola era pensado para uma sociedade atrelada a um estilo de vida urbano, determinado pelo trabalho, pelas regras, pelo horário e pelo descanso. O tempo ganhou outro significado na sociedade urbana industrial. “Não mais um tempo governado pela natureza, porém, o tempo do relógio, do trabalho e da lógica do capital” (SOUZA, 1998, p. 216).

Esse modelo do emprego do tempo foi consolidado, mas, vale notar que Anísio Teixeira absorveu o tempo da escola graduada ampliando o período para que a escola pudesse dar conta da formação que a nova sociedade exigia. A partir daí é possível compreender quais as implicações na concepção de educação integral para Anísio e para as experiências mais recentes em nossa história.

Revisitando as obras de Anísio Teixeira verificamos a dificuldade de elencar um único aspecto de maior relevância para fundamentar o estudo aqui proposto neste trabalho. Mas, ainda é imprescindível aprofundar a categoria “tempo” uma vez que esta é essencial para o tema que abordamos. Antes é preciso recorrer a sua concepção sobre educação integral, por ele concebida como aquela educação que prepara o indivíduo para a vida e para o mundo do trabalho. Imbuído dos ideais liberais e dos propósitos de uma escola pública, laica e gratuita, encampada pelo movimento reformador dos anos de 1920 e 1930, Anísio já anunciava uma escola com jornada ampliada ou em suas palavras, ‘*com dias letivos completos*’ (TEIXEIRA, 1957, p. 50). Mais particularmente em *Educação não é privilégio* (1957) nosso autor descreve que a escola renovada não poderia ser de tempo parcial; precisava restituir-lhe o dia integral como condição de uma escola que promovesse para cada

indivíduo, uma educação integral que lhe possibilitasse viver como cidadão em uma sociedade democrática. A respeito, Azevedo (1976, p. 175) acrescenta:

a defesa do princípio de laicidade, a nacionalização do ensino, a organização da educação popular, urbana e rural, a reorganização da estrutura do ensino secundário e do ensino técnico e profissional, a criação de universidades e de institutos de alta cultura, para o desenvolvimento dos estudos desinteressados e da pesquisa científica, constituíam alguns dos pontos capitais desse programa de política educacional, que visava fortalecer a obra do ensino leigo, tornar efetiva a obrigatoriedade escolar, criar ou estabelecer para as crianças a educação integral, segundo suas aptidões, facilitando-lhes o acesso, sem privilégios, ao ensino secundário e superior, e alargar, pela reorganização e pelo enriquecimento do sistema escolar, a sua esfera e os seus meios de ação.

Assim sendo, ao debruçar-se sobre os problemas da educação brasileira, Anísio preocupava-se com a situação encontrada:

com a matrícula em muito superior á sua capacidade, a escola se divide em **turnos**, oferecendo ao aluno **meio dia escolar** e, em muitos casos, **um terço de dia escolar**, com a conseqüente redução do programa. Com programa assim reduzido pela angústia de **tempo**, sofre ainda a escola uma administração rígida, que lhe dificulta a adaptação a condições cada vez mais difíceis de funcionamento (TEIXEIRA, 1957, p. 46, grifo nosso).

Desse modo, é possível perceber nas entrelinhas a sua preocupação com a categoria tempo como elemento e condição para realizar uma educação completa, ou seja, integral. Essa inquietação acompanhou-o por muitos anos, instigando-o a pensar numa escola de tempo integral que só foi concretizada na década de 1950. A partir desse momento é que encontramos a efetiva ampliação do tempo escolar, quando da implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)²⁴, por Anísio Teixeira. Enquanto Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia, Anísio concretizou a proposta de uma escola pública de tempo integral, inaugurada em 21 de Outubro de 1950, localizada num bairro empobrecido da Cidade de

²⁴Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Constituído de vários pavilhões, os da Escola-Parque e da Escola-classe. A Escola Parque destinada às atividades educativas, como: trabalhos manuais, artes industriais, educação artística, educação física e atividades socializantes. Na Escola-Classe se desenvolvem as atividades normais ou convencionais das demais escolas, estudando ciências físicas e sociais, leitura, escrita e aritmética. Ainda hoje é mencionada como sendo o conjunto escolar da mais arrojada concepção pedagógica, embora construída e inaugurada em 1950. Na sua concepção pedagógica o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – significou a mais avançada resposta quanto ao tipo de instituição escolar capaz de realmente preparar a criança para a vida moderna e uma sociedade em mudança. TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

Salvador. O CECR foi pensado e construído, na concepção de Anísio, para ser uma escola de tempo integral, que acolhesse as crianças empobrecidas, suprisse algumas das suas necessidades e promovesse a instrução e a formação integral do indivíduo. No dia de sua inauguração²⁵ Anísio anunciou o que seria uma escola pública de tempo integral:

desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhes os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para sua civilização – esta civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-lo no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, p. 78).

Traduzindo tudo que idealizava para uma escola, Anísio Teixeira expõe em seu discurso a concepção de uma escola pública de tempo integral. Embora, os termos tempo integral e horário integral não apareçam em suas obras, entendemos que ele pensava como escola de tempo integral, aquela que, além de instruir, também abarcasse dimensões complexas de cuidar, educar, preparar para a cidadania e para o trabalho.

Tratando especificamente sobre o que representava o CECR para Anísio Teixeira, Mendonça (2006, p. 110), expressa com clareza:

no que se refere à perspectiva e formação do indivíduo pretendida pela Escola-Parque, cabe ainda mencionar que, se na dimensão ética o trabalho era o elemento mediador da mentalidade do progresso, em cuja premissa maior estaria o fato de que se tornaria necessário romper com o modo conservador de pensar as questões alusivas às relações sociais dos indivíduos, a diretriz política nela adotada, por sua vez, encaminharia para uma progressiva adequação dos alunos aos pressupostos da democracia representativa, bem como para uma visão ampla dos saberes e conhecimentos necessários para o bom desempenho do papel da cidadania, nessa perspectiva. [...] Com isso, pode-se perceber que o centro Educacional Carneiro Ribeiro foi, para Anísio Teixeira e para os educadores a ele associados, elemento central para o projeto de conduzir o país ao progresso, ao desenvolvimento econômico e ao modo de vida democrático pela via da educação escolar, o que se daria caso iniciativas educacionais como a desenvolvida no centro viessem a ser adotadas em larga escala no sistema nacional de ensino que os educadores à frente do INEP almejavam construir no Brasil nas décadas de 1950 e 1960.

²⁵Ver: Inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Disponível em: <www.bvanisioteixeira.ufba.br>.

Diante do exposto e concentrando nossa discussão sobre o tempo, nos permitimos fazer breves considerações sobre educação integral e educação em tempo integral em Anísio Teixeira. Primeiramente é válido observar que Anísio não separa educação integral de tempo integral e que a categoria tempo é um elemento para que a educação integral se realize. A educação integral para esse representante liberal estava baseada na concepção de ser humano inserido numa sociedade que está sempre em mudança. Neste sentido, a educação deveria possibilitar o desenvolvimento global do indivíduo, com vistas à instrução intelectual, formação do cidadão para viver em uma sociedade democrática e preparação para o trabalho. A educação em tempo integral configurar-se-ia como um espaço de ampliação do tempo escolar que comportava um processo educativo onde eram realizadas atividades de caráter intelectual num período e no outro, atividades práticas valorizando a experiência, oficinas e iniciação ao trabalho, uma educação que promovesse formação de hábitos de pensar, fazer e trabalhar, sobretudo ensinar a conviver e participar de uma sociedade democrática. Portanto, na concepção de Anísio, a educação em tempo integral era entendida como uma condição para a realização da educação integral.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE DARCY RIBEIRO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

4.1 A TRAJETÓRIA DE DARCY RIBEIRO

Darcy Ribeiro²⁶ nasceu em Montes Claros (MG), em 26 de Outubro de 1922.

Formou-se em Ciências Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo em 1946, com especialização em Antropologia. Trabalhou como etnólogo do Serviço de Proteção aos Índios, dedicando os primeiros anos da vida profissional (1947-1956) ao estudo dos índios de várias tribos do país. Nesse período, fundou o Museu do Índio, que dirigiu até 1947 e formulou o projeto de criação do Parque Indígena do Xingu. Elaborou para a UNESCO um estudo do impacto da civilização sobre os grupos indígenas brasileiros no século XX e em 1954 colaborou com a Organização Internacional do Trabalho na preparação de um manual sobre os povos aborígenes de todo o mundo. Ainda nesse período, organizou e dirigiu o curso de pós-graduação em Antropologia, e foi professor de Etnologia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (1955-1956). Darcy deixou uma vasta obra etnográfica e de defesa da causa indígena.

Diretor de Estudos Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do MEC (1957-1961); foi também presidente da Associação Brasileira de Antropologia. Participou com Anísio Teixeira, da defesa da escola pública por ocasião da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961); criou a Universidade de Brasília, de que foi o primeiro reitor, e posteriormente assumiu o cargo de Ministro da Educação em 1962. Mais tarde, foi convidado por João Goulart para ser Chefe da Casa Civil em 1963. Com o golpe militar de 1964, teve seus direitos políticos cassados e se exilou no Uruguai.

Viveu em vários países da América Latina, conduzindo programas de reforma universitária, com base nas ideias que defendeu em sua obra *A Universidade Necessária*. Professor de Antropologia da Universidade Oriental do Uruguai; foi assessor do presidente Salvador Allende, no Chile, e de Velasco Alvarado, no Peru. Escreveu nesse período os cinco volumes dos *Estudos de Antropologia da Civilização* (*O Processo Civilizatório*, *As Américas e a Civilização*, *O Dilema da*

²⁶Ver biografia: Fundação Darcy Ribeiro. Disponível em: <<http://fndar.org.br>>.

América Latina, Os Brasileiros: 1. Teoria do Brasil e Os Índios e a Civilização), livros que atingiram mais de 90 edições em diversas traduções. Neles, Darcy propõe uma teoria explicativa das causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos. Como reconhecimento da importância de suas obras, Darcy recebeu o título de *Doutor Honoris causa* pela Universidade de Paris IV - Sorbonne, Universidade de Copenhague, Universidade da República do Uruguai e Universidade Central da Venezuela.

Em 1976, retornou ao Brasil após o exílio e foi anistiado em 1980. Decidiu então dedicar-se à educação e à política. Foi Vice-governador do Estado do Rio de Janeiro com Leonel Brizola em 1982, pelo partido do Partido Democrático Trabalhista (PDT). Assumiu também a pasta de Secretário da Cultura e assentou as bases do que viria a ser o Programa Especial de Educação, com o encargo de implantar 500 CIEPs, escolas de horário integral para crianças e adolescentes. Na mesma gestão, criou também a Biblioteca Pública Estadual, a Casa França-Brasil, a Casa Laura Alvim e o Sambódromo, que inicialmente funcionava como uma enorme escola primária. Contribuiu também para a construção do Memorial da América Latina, edificado por Oscar Niemeyer, em São Paulo.

Em 1990, foi eleito Senador da República, função que exerceu defendendo vários projetos, entre eles a lei dos transplantes de órgãos. Publicou, pelo Senado Federal, a revista Carta, com 16 números (1991-1996) onde os principais problemas do Brasil e do mundo eram analisados e discutidos.

Entre 1991 e 1992, licenciado do Senado, assumiu a Secretaria Extraordinária de Programas do Rio de Janeiro e nos anos de 1992 a 1994, retomou a implantação e completou a rede dos CIEPs e criou os Ginásios Públicos, um novo padrão de ensino médio. Implantou e consolidou em 1994 a nova Universidade Estadual do Norte Fluminense, com a ambição de ser uma Universidade do Terceiro Milênio. No ano de 1992, foi eleito pela Academia Brasileira de Letras para ocupar a Cadeira nº11, sucedendo a Deolindo Couto, sendo recebido então como membro, em 15 de Abril de 1993, pelo acadêmico Cândido Mendes de Almeida.

Em 1995, lançou seu mais recente livro, *O Povo Brasileiro*, que encerra a coleção de seus Estudos de Antropologia da Civilização, além de uma compilação de seus discursos e ensaios intitulada *O Brasil como Problema*. Lançou, ainda, um livro para adolescentes, *Noções de Coisas*, com ilustração de Ziraldo, obra que

recebeu da Fundação do Livro Infantil e Juvenil o Prêmio Malba Tahan, de melhor livro do gênero.

No ano de 1996 publicou, pela editora Companhia das Letras, *Diários Índios: Urubu Kaapor*, no qual reproduziu integralmente os diários de campo escritos em forma de cartas à Berta Ribeiro no período de 1949 a 1951, quando era etnólogo. Enquanto senador, Darcy Ribeiro participou da discussão, elaboração e tramitação da Lei das Diretrizes e Bases para Educação Nacional (Lei nº 9394/96), sendo nomeado como relator. Esta lei mais tarde levaria seu nome em póstuma homenagem. A lei foi sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996.

Darcy Ribeiro faleceu em 17 de fevereiro de 1997. No seu último ano de vida, dedicou-se especialmente a organizar a Universidade Aberta do Brasil, com cursos de educação à distância, e a Escola Normal Superior, para formação de professores de 1º grau.

4.2 DARCY RIBEIRO, O BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Darcy Ribeiro, desde que ingressou no curso de Sociologia (São Paulo) em 1942, se dedicou a estudar o Brasil. Por esse motivo é que suas obras: *Os Brasileiros: Teoria do Brasil* (1983) publicado pela primeira vez em 1965 e *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil* (1995) foram tomadas para estudo, buscando na história do Brasil segundo Darcy, o fundamento para entender os acontecimentos que ocorreram antes do século XX, e procurar compreender quais seus reflexos na organização histórica, política, econômica e educacional do país, sobretudo, esclarecendo como tais reflexos influenciaram na forma como a educação foi pensada no início do século XX; estabelecendo relações com o objeto pesquisado. Tais obras fazem parte de uma preciosa pesquisa denominada: *Estudos de Antropologia da Civilização* constituindo-se em densa e rigorosa interpretação histórica, sociológica, antropológica e econômica do Brasil. Portanto, foram tomadas como fontes para nos aproximarmos do pensamento de Darcy Ribeiro, considerando a amplitude do estudo realizado sobre o processo civilizatório do Brasil.

Nas obras citadas, o autor faz uma análise dos fatos e interesses que antecederam a chegada dos portugueses ao Brasil e como esses acontecimentos se

refletiram no processo de colonização. Mas, um dos aspectos que Darcy realça em sua análise é o fato de termos nos apropriado de uma história, de registros e de testemunhos a partir da voz de um único protagonista, o colonizador. Essa inquietude o levou a indagações e às pesquisas de ordem antropológica e sociológica que lhe permitiram buscar subsídios para suas formulações e teorias, interpretando sempre seus estudos numa perspectiva histórica, política e econômica, possibilitando que outros pesquisadores possam aprofundar e conhecer o desenvolvimento dos povos americanos, bem como da sociedade brasileira e suas implicações no presente.

Podemos destacar da obra “Os brasileiros” (1983), alguns pontos relevantes à pesquisa, considerando a importância e o desdobramento histórico até o período republicano, momento em que ocorreu a organização do trabalho nacional no país. A partir disso é possível analisar como o objeto estudado se situa nesse processo e dentro de qual perspectiva a educação brasileira foi planejada.

Em sua obra “Os brasileiros” (1983), Darcy propõe inicialmente deslocar a visão natural do processo evolutivo da humanidade, trabalhando com o que ele chamou de esquemas conceituais. Esta abordagem constitui o esquema analítico que designou de Antropologia Dialética. Para melhor esclarecer recorreremos ao próprio Darcy:

esta antropologia dialética – para a qual procuramos contribuir aqui – tem como característica comum com as demais antropologias o interesse pelos estudos de sociedades e culturas concretas com base em pesquisas de observação direta, como as que realizam os etnólogos ao estudar tribos indígenas, ou em estudos de reconstituição histórica, como as que os arqueólogos e os historiadores realizam no estudo de civilizações desaparecidas. E tem como características distintivas, em primeiro lugar, a de fundar-se numa teoria de alto alcance histórico sobre a evolução sócio-cultural do homem, que permita situar no mesmo esquema evolutivo tanto as sociedades do passado quanto as contemporâneas. Em segundo lugar, a de assentar-se em uma concepção da causalidade social que reconhece o poder determinante das inovações tecnológicas, a capacidade condicionante das estruturas sociais e o caráter libertário ou limitativo das ideologias. E, em terceiro lugar, a de apelar para as análises conjunturais das forças sociais em interação em cada situação histórica concreta, de acordo com a noção de que suas contradições e antagonismos são tanto ou mais explicativos do que suas complementariedades funcionais (RIBEIRO, 1983, p. 21).

Com base nessa abordagem, Darcy pensou num esquema evolutivo distinto do que a história cronológica apresentava. Ele criou critérios de classificação para entender a totalidade do desenvolvimento humano. Esses critérios têm por base

segundo ele, as formas predominantes da força de trabalho, porque além de classificar as etapas evolutivas da sociedade, permitem também entender o desenvolvimento humano em sua totalidade e o caminho percorrido entre uma etapa e outra, desde as mais rudimentares até as mais complexas. O primeiro critério é isolar do modo de produção o componente “meios de produção”, reconstituindo a sequência básica da evolução social na forma de uma sucessão de revoluções tecnológicas. O segundo critério se dá pela formação econômico-social, que se refere à totalidade integrada de três sistemas: *sistema adaptativo* – que provê a reprodução das condições materiais de existência; *sistema associativo* – se refere às estruturas das sociedades, a ordenação-política e de regulação do convívio social e por último o *sistema ideológico* – que compreende os produtos espirituais expressos através de corpos de saber, de crenças e de modos de comunicação. Para Darcy, esses critérios têm a finalidade de interpretar as etapas evolutivas da humanidade a partir do princípio da tecnologia:

a utilização da tecnologia como o elemento diagnóstico fundamental se impôs por si mesma, dado o fato de que não existe – ou ao menos não foi encontrado até hoje – nenhum outro princípio-motor capaz de prover critérios mais objetivos de diferenciação das etapas evolutivas (RIBEIRO, 1983, p. 31).

E Darcy Ribeiro afirma que Marx se refere, pelo menos duas vezes mais à tecnologia como substrato da civilização. Assim é que escreve: ‘A história da humanidade’ (aspas de Marx) sempre deve ser estudada e trabalhada em conexão com a história da indústria e do intercâmbio (RIBEIRO, 1983, p. 31).

Diante do exposto, percebemos a contundente contribuição dessa obra para o objeto pesquisado, uma vez que, ao estudarmos o período de organização do trabalho nacional, verificamos a intenção do Estado em inserir a população na sociedade industrial e conseqüentemente pensar numa educação voltada aos interesses desse desenvolvimento tecnológico, com base numa formação integral que preparasse o indivíduo para o trabalho. Mais uma vez a revisão histórica se impõe, sob a ótica de Darcy que coloca a tecnologia como princípio que desencadeou os processos civilizatórios, provocando desdobramentos de toda ordem, inclusive na concepção de educação das sociedades.

Esse é o papel do historiador/pesquisador, aproximar o passado ao presente, ajudando a compreender os acontecimentos que determinaram a formação das

sociedades e num âmbito mais restrito, as ações políticas que configuraram o desenvolvimento de um país, como por exemplo, o Brasil. Nesta direção, acrescentamos Darcy:

os processos civilizatórios desencadeados pelas revoluções tecnológicas, operando por diversas vias, provocam o surgimento de focos dinâmicos correspondentes a povos ativados pelo domínio da nova tecnologia. Estes focos, difundindo-se sobre áreas contíguas ou longínquas constroem, através da dominação de outros povos, constelações macroétnicas estruturadas na forma de impérios aglutinados com maior ou menor rigidez. Todos os povos envolvidos nesses movimentos se transfiguram. Transfiguram-se, porém, de duas formas distintas, segundo experimentem movimentos acelerativos de autoconstrução que os modelam como povos autônomos que existem para si mesmo ou movimento reflexão de atualização ou incorporação histórica que plasmam povos dependentes, objeto do domínio e exploração dos primeiros (RIBEIRO, 1983, p. 33).

O processo de colonização do Brasil e dos demais povos da América Latina ocorreu a partir dessa condição, quando países da Europa se encaminhavam para o capitalismo industrial, uma vez que viviam a fase do mercantilismo buscando expansões territoriais através das navegações em busca de novas terras, riquezas e novos mercados.

Portanto, com a finalidade de situarmos o objeto de estudo como produto resultante de um processo de colonização, que trouxe impactos ao longo da formação de nossa sociedade, podemos então, condensar nossa análise dizendo, que o Brasil no século XVI foi submetido a uma condição de dominação colonial que definiu segundo o autor, suas configurações histórico-culturais, suas ordenações sociopolíticas e sua cultura.

No que diz respeito às configurações histórico-culturais, o Brasil se encontra dentro da tipologia organizada pelo o autor e denominada de Povos-Novos. Esses são povos oriundos da conjunção e caldeamento de matrizes étnicas muito diferentes como a indígena, a africana e a europeia. Nesse contexto, Darcy, explica:

[...] os *Povos-Novos* são produto da expansão colonial europeia que juntou, por atos de vontade, as matrizes que os formaram, embora só pretendesse criar empresas produtoras de artigos exportáveis para seus mercados e geradoras de lucros empresariais. Esta intencionalidade de seu processo formativo distingue também os Povos-novos como sociedades, em certa medida, instituídas; que surgiram como 'certidões de nascimento', como a carta de Pero Vaz de Caminha e suas equivalentes, que eram também títulos de posse da nova terra; que tiveram suas primeiras cidades fundadas por ordens expressas e continuam criando-as artificialmente; que foram sempre reguladas em sua vida econômica, social, política, religiosa e espiritual pela vontade estatal, representada por burocracias coloniais e

continuam regidas por patriciados civis e militares confiantes em que, pela outorga de leis e decretos paternalísticos, possam resolver todos os problemas dentro da velha ordem institucional (RIBEIRO, 1983, p. 70).

A partir dessa concepção de colonização de Darcy Ribeiro, é possível perceber os condicionantes em consequência do processo colonial, que além de delimitar territórios, determina a ordenação política da colônia, que no caso do Brasil se consolidou com base na duradoura sociedade escravista fundada no monopólio da terra. No curso desse desenvolvimento, o país se encontrou condicionado ao modelo político dos portugueses, atrelado ao modo de organização das relações de produção que já se pautava no uso das tecnologias da época. Novamente Darcy, coloca o aspecto da tecnologia como o fio condutor para compreender a evolução das sociedades:

nas análises de alto alcance histórico, verifica-se que o fator determinante da evolução humana é o progresso da tecnologia produtiva e militar efetuado através da sucessão de revoluções tecnológicas e dos processos civilizatórios que elas desencadeiam (RIBEIRO, 1983, p. 83).

Mais adiante, o autor afirma que o fato do Brasil ter sido colonizado pelos portugueses, não lhe garantiu domínio da tecnologia envolvida no modelo fabril daquele período, em função da condição de colônia; mas, de dependência daquele que detém o conhecimento da tecnologia, o poder político e econômico. Neste sentido, se a ordenação social se mantém e, com ela, os vínculos de dependência externa, a revolução tecnológica representará apenas uma atualização histórica que fará a sociedade mais eficaz no exercício de seu papel de proletariado externo (RIBEIRO, 1983, p. 86).

Esse breve recorte histórico da abordagem do processo civilizatório que descreve o percurso de formação da sociedade brasileira, tem como intuito, ajudar a entender qual a influência desses acontecimentos para o objeto de estudo, como já foi dito anteriormente. Contudo, é nesse aspecto que se concentra o que de fato é mais relevante à pesquisa, a ênfase dada por Darcy à tecnologia. Para o autor é por meio da educação que acontece a apropriação do conhecimento, mais o domínio de algumas tecnologias necessárias para inserção do indivíduo no mundo do trabalho. Essa proposição irá atribuir à escola a função de uma educação integral que no seu entendimento ocorrerá com a ampliação do tempo escolar.

Destacamos ainda a instrução pública, enquanto fator cultural, que nas palavras de Darcy, sofreu defasagens culturais. É assim que se observa no desenvolvimento brasileiro uma série de defasagens culturais na forma de vicissitudes provenientes do próprio processo de atualização histórica através do qual a sociedade nacional se constitui, integrando-se na economia mundial, primeiro como uma formação colonial, e depois, neocolonial (RIBEIRO, 1983, p. 148).

Com base nisso, alargamos a compreensão de como o papel da educação e as principais discussões da instrução pública se apresentaram no período republicano. Os acontecimentos que antecederam a essa discussão, desencadearam a urgente necessidade de inserir tão logo o país no mundo letrado. Segundo Ribeiro (1983, p. 150):

o Brasil, como colônia submetida ao mais estrito monopólio, cresceu isolado do mundo, apenas convivendo com aquele Portugal retrógado. Tão retrógado que proibia a importação e venda de livros e punia severamente a instalação de qualquer topografia. Tão obscurantista que não permitia a criação de um sistema popular de ensino no Brasil e, menos ainda, de escolas superiores, ao tempo em que a Espanha mantinha cerca de duas dezenas de universidades em suas colônias. Assim, o Brasil emerge para a independência sem nenhuma universidade, com sua população analfabeta e iletrada também suas classes dominantes.

Esse minucioso trabalho de explicar o processo civilizatório dos povos americanos e de provocar uma reflexão rigorosa sobre como se constituíram e quais os impactos dos colonizadores para esses povos, foi uma longa caminhada, embora considerasse que esses estudos fossem apenas preliminares. Para Darcy, seus estudos ainda estavam incompletos, faltava para ele uma teoria crítica que tornasse explicável o mundo ibérico do qual saímos e como ocorreu essa mescla de índios, negros e europeus. Então, continuou trabalhando com seus estudos sobre o Brasil explorando tanto fontes bibliográficas como as várias oportunidades de observação direta do povo brasileiro em diferentes regiões do país. No ano de 1995, apresenta a obra “O povo brasileiro”, considerado por ele como uma tentativa de tornar compreensível, por meio de uma explanação histórico-antropológica, como os brasileiros vieram fazendo-se a si mesmos para serem o que hoje são. Mas, para não nos afastarmos do objeto de pesquisa, nos deteremos nas questões mais significativas dessa obra, que de maneira direta ou indireta causaram impacto na forma de conceber e planejar a educação no Brasil.

É válido observar que uma das características de Darcy enquanto pesquisador é duvidar das fontes. Na tentativa de descrever como foi acontecendo a gestação do Brasil como povo, percebeu que não seria fácil, partindo do princípio que muitas das suas fontes predominantemente tinham a versão do colonizador. Assim, ele escreve:

reconstruir esse processo, entendê-lo em toda a sua complexidade, é meu objetivo neste livro. Parece impossível, reconheço. Impossível porque só temos um testemunho de um dos protagonistas, o invasor. Ele é quem nos fala de suas façanhas. É ele, também, quem relata o que sucedeu aos índios e aos negros, raramente lhes dando a palavra de registro de suas próprias falas. O que a documentação copiosíssima nos conta é a versão do dominador. Lendo-a criticamente, é que me esforçarei para alcançar a necessária compreensão dessa desventurada aventura (RIBEIRO, 1995, p. 30).

Inicialmente, o autor escreve os motivos que desencadearam o plano de expansão dos europeus, destacando a revolução mercantil, pautada na nova tecnologia, sobretudo na nau oceânica e seus instrumentos como a bússola, astrolábio, os canhões de guerras, dentre outros. Contavam também com a tipografia, livros, além de vários apetrechos de guerra. Desse modo Darcy Ribeiro afirma que é necessário:

fazer praticar esse conhecimento para descobrir qualquer terra achável, a fim de a todo o mundo estruturar num mundo só, regido pela Europa. Tudo isso com o fim de carrear para lá toda a riqueza saqueável e, depois, todo o produto da capacidade de produção dos povos conscritos (RIBEIRO, 1995, p. 39).

Após apresentar os principais motivos que trouxeram os colonizadores ao novo mundo, que aqui se faz em forma de um breve recorte histórico, seu próximo passo nessa obra, foi trabalhar a questão das matrizes étnicas que constituíram o povo brasileiro. Segundo seus estudos, na costa atlântica brasileira e também a região do Amazonas acima, subindo pelos principais rios como o Paraguai, o Guaporé, o Tapajós, até suas nascentes encontravam-se inumeráveis povos indígenas predominantemente de origem Tupi. Quando os portugueses aqui chegaram, os índios já cultivavam a mandioca, o milho, a batata-doce, o abacaxi entre outros alimentos. Na escala da evolução cultural, os povos Tupi davam os primeiros passos da revolução agrícola, superando assim a condição paleolítica, tal como ocorrera pela primeira vez, há dez mil anos, com os povos do velho mundo

(RIBEIRO, 1995, p. 32). Além dos povos Tupi, outros povos indígenas como os Paresi, os Bororos, os Xavantes, os Kayapós, os Kaigangs e os Tapuias também participaram de formação do povo brasileiro.

O autor descreve com propriedade a chegada do colonizador, dando ênfase às opostas visões que tanto os índios como os portugueses tiveram um do outro. E nesse processo civilizatório muitos confrontos e guerras aconteceram, mas, para ilustrar o que autor ressalta em sua obra focalizando a tarefa dos colonizadores de formar um novo povo, contamos com sua contribuição:

aquele desencontro de gente índia que enchia as praias, encantada de ver as velas enfunadas, e que era vista com fascínio pelos barbudos navegantes recém-chegados, era, também, o enfrentamento biótico mortal da higidez e da morbidade. A indiada não conhecia doenças, além das coceiras [...] A branquitude trazia da cárie dental à bexiga, à coqueluche, à tuberculose e o sarampo. Desencadeia-se, ali, desde a primeira hora, uma guerra biológica implacável. [...] Assim é que a civilização se impõe primeiro, como uma epidemia de pestes mortais. Depois, pela dizimação através de guerras de extermínio e da escravização (RIBEIRO, 1995, p. 47).

Esse enfrentamento de mundos foi determinante na configuração do povo brasileiro e aos propósitos coloniais. Embora esse recorte não revele todo o estudo do autor, nos aponta elementos da condição desigual entre os índios e os portugueses, e também quanto às visões de mundo tão diferentes, tanto para o primeiro quanto para o segundo. Assim sinaliza:

para os índios, a vida era uma tranquila fruição da existência, num mundo dadivoso e numa sociedade solidária. Claro que tinham suas lutas e suas guerras. Mas todas concatenadas, como prélios, em que exerciam, valentes. [...].

Para os recém-chegados, muitos ao contrário, a vida era uma tarefa, uma sofrida obrigação, que a todos condenava ao trabalho e tudo subordinava ao lucro. [...] Seu desejo, obsessivo, era multiplicar-se nos ventres das índias e pôr suas pernas e braços a seu serviço, para plantar e colher suas roças, para caçar e pescar o que comiam. Os homens serviam principalmente para tombar e juntar paus-de-tinta ou para produzir outra mercadoria para seu lucro e bem-estar (RIBEIRO, 1995, p. 47-48).

No decorrer do processo civilizatório com planos expansionistas bem definidos, os povos indígenas foram desaparecendo à medida que o modelo de sociedade construído pelos colonizadores foi se consolidando em função das relações mercantis que estabeleceram dentro e fora do Brasil. A essas relações o autor denominou de ação empresarial, cada qual com distintas funções. A primeira chamada de empresa escravista, voltada ao açúcar e à mineração com base na

força de trabalho escrava trazida da África. A empresa jesuítica também desempenhou seu papel econômico baseada na mão de obra indígena, produzindo mercadorias para o comércio local e para coroa portuguesa. E a terceira empresa composta por inúmeras microempresas de produção de gênero de subsistência e de criação de gado, baseada em diferentes formas de aliciamento de mão de obra que iam de parcerias até a escravização indígena ou negra. As empresas de subsistência viabilizaram a sobrevivência de todos e incorporaram os mestiços de europeus, de índios e de negros, plasmando o que viria a ser o grosso do povo brasileiro (RIBEIRO, 1995, p. 177). Nesse contexto do processo formativo do povo brasileiro ocorreu uma transfiguração étnica que segundo Darcy é o processo pelo qual os povos enquanto entidades culturais nascem se transformam e morrem por conta do impacto da civilização sobre as populações indígenas. Essas transfigurações foram circunscritas pelo modo de produção. Primeiro, a revolução agrário-mercantil, que substituiu o modo de produção indígena pelas lavouras de monocultura de mão de obra escrava. Segundo, pela Revolução Industrial, com a introdução de dispositivos mecânicos e máquinas, substituindo inicialmente mão de obra negra. Nesse compasso podemos compreender que o Brasil foi fundindo suas matrizes indígena, negra e europeia, pela via evolutiva do processo civilizatório e ao longo desse caminho, foram se transfigurando segundo Darcy, até chegar numa versão neocolonial da civilização industrial.

No conjunto das obras aqui trabalhadas podemos reconhecer essencialmente que as revoluções tecnológicas correspondem a uma categoria de análise que atravessou o desenvolvimento das sociedades, possibilitando perceber outros elementos intrínsecos aos processos civilizatórios, como a configuração da educação na formação da sociedade brasileira. Com efeito, uma sociedade que não incorpora o saber e as inovações tecnológicas do seu tempo, não chega a experimentar as transformações estruturais a eles correspondentes, permanecendo arcaica em amplas esferas e reflexamente modernizada em outras (RIBEIRO, 1983, p. 150).

Não obstante, o período republicano representou para a educação brasileira a mais contundente tentativa do Estado, por meios das reformas educacionais, de corrigir o atraso de outros tempos. Mesmo que nesse contexto, setores da sociedade disputassem propósitos distintos, como para os políticos a instrução pública representasse interesses eleitorais, como para as indústrias representasse a

preparação de mão de obra qualificada, e para o povo, o acesso ao trabalho, bens e serviços. Enfim, imperiosa era a necessidade da instrução pública no final do século XIX e início do século XX, principalmente nas primeiras décadas de vinte, que sob a ótica da industrialização clamava por trabalhadores com o mínimo de instrução para terem acesso à sociedade fabril. E sob essa ótica, também entendiam os representantes da Escola Nova que defendiam uma renovação político-pedagógica que relacionasse a educação às mudanças da modernização e da democratização. Nesse projeto de nação, a escola foi concebida como a instância que prepararia o indivíduo para a sociedade moderna e desse modo a concepção de educação se pautou numa educação integral que inserisse o indivíduo no mundo do trabalho e do progresso.

4.3 A INFLUÊNCIA DE ANÍSIO TEIXEIRA SOBRE DARCY RIBEIRO

Ao tentar interpretar os conceitos de educação integral e de tempo integral em Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, algumas questões foram se esclarecendo na medida em que a concepção de educação desses dois educadores se aproximava. Existem questões nucleares que ligam o pensamento de Anísio a Darcy, como a proposta de educação popular em períodos históricos diferentes baseados numa educação integral, entendida por ambos como o caminho para apropriação do conhecimento e preparação do indivíduo à sociedade moderna. Nessa direção cada um no seu tempo, Anísio e Darcy entendiam que a sociedade industrial estava atrelada à tecnologia e que isso modificava as relações de produção na base econômica do país. A questão da tecnologia é outro ponto nuclear para eles, uma vez que concebiam ser essencial a apropriação desse conhecimento para que o indivíduo enfrentasse as exigências que a sociedade apresentava, contribuindo também para o desenvolvimento e o progresso do país. Portanto, a educação em tempo integral pode ser considerada como uma estratégia encontrada por Anísio e Darcy para construir uma educação que promovesse uma formação de base científica e tecnológica, sobretudo, uma educação integral voltada à sociedade contemporânea.

Após revisitar as obras de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro é possível estabelecer outros elos que identificam os trabalhos desses dois educadores. Mas para isso, faz-se necessário descrever em linhas gerais em que circunstâncias eles

puderam pôr em prática suas ideias e o que essas atividades representaram para a educação brasileira.

Anísio Teixeira enquanto diretor do INEP foi o responsável direto pela criação, concepção e organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) que teve seu processo de formação iniciado em 1952, mas foi fundado apenas em 1955. Cumpre observar que as atividades do Centro foram interrompidas com o golpe militar de 1964. O CBPE tinha como propósito criar um grupo de intelectuais que fossem interlocutores da política, e que fundamentados em pesquisas empíricas, pudessem contribuir no processo de planejamento do sistema educacional, objetivando superar os problemas do fracasso no sistema público de ensino, como o analfabetismo por exemplo. Com a fundação do CBPE, criou-se clima institucional para a pesquisa e uma aproximação da educação com as ciências sociais, baseada em pesquisas empíricas de modo que permitisse o aproveitamento dos resultados das pesquisas em ciências sociais, com o objetivo de alinhar o sistema educacional às condições de exigências do desenvolvimento econômico, social e cultural das diferentes regiões do país. Nessa direção Mendonça (2008) descreve como Anísio concebia o trabalho de pesquisa realizado no CBPE:

o estímulo ao desenvolvimento dessas ciências sociais dentro do CBPE tornou-se um empreendimento prioritário, uma vez que o planejamento e a prática educacional precisavam contar com pesquisas que elucidassem as complexas relações entre os processos de socialização e escolarização, assim como o conhecimento das instituições, das representações e das estruturas sociais que demarcavam as experiências sociais específicas das diferentes “comunidades” e regiões do imenso e diversificado território nacional. Os Centros Regionais foram pensados exatamente no intuito de garantir condições de descentralização dos esforços de pesquisa e aperfeiçoamento do quadro do magistério, no espírito de investigação e experimentação²⁷ que alimentava o projeto de reconstrução educacional de Anísio Teixeira (MENDONÇA, 2008, p. 70).

Quando Anísio Teixeira convidou Darcy Ribeiro para assumir a direção científica do CBPE, teve o intuito de organizar uma equipe externa de cientistas sociais para realizar um programa de estudos fundamentado na pesquisa de campo em municípios, zonas urbana e rural, representativos da diversidade brasileira; pesquisa bibliográfica e interdisciplinar de sistematização dos estudos e teses acerca da formação brasileira e pesquisas sociológicas sobre o processo de

²⁷Essa perspectiva experimentalista – própria do pragmatismo americano e que através de Dewey, marcou o pensamento de Anísio Teixeira – está presente, também, na Escola de Chicago, uma das influências marcantes da ciência social que se praticou no CBPE (MENDONÇA, 2008, p. 70).

industrialização e urbanização. Esse trabalho foi denominado de Programa de Pesquisas em Cidades-Laboratório, foi considerado por Darcy e Anísio como o projeto mais expressivo da proposta do centro. Para Mendonça vale observar que:

o que pretendemos destacar é que esse tipo de metodologia era coerente com a perspectiva regionalizada com que Anísio encarava o planejamento educacional adequado às características do Brasil, percebido como um país em fase de mudança para uma sociedade de tipo urbano e industrial, nas suas diferentes regiões, níveis diferenciados de avanço nesse processo (MENDONÇA, 2008, p. 56).

Outra atividade do CBPE foi a criação do primeiro curso de pós-graduação coordenado por Darcy Ribeiro, para formação de pesquisadores sociais, que funcionou de 1957 a 1959. Tal curso tinha o propósito de formar cientistas sociais e habilitar as equipes para que se tornassem agentes multiplicadores desse trabalho nos centros regionais. Sobre essa experiência, transcrevemos Darcy:

Anísio tentou montar uma grande máquina de ciências sociais, de intelectuais tratando da problemática da educação [...] nunca houve programa tão amplo na área de ciências sociais [...] o que as pesquisas pretendiam era ver o que a antropologia, o que a sociologia podiam dizer ao educador²⁸[...] (MENDONÇA, 2008, p. 71).

Percebemos que dessa experiência entre Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira o CBPE cumpriu papel de grande abrangência que foi além da própria função de centro produtor de pesquisa, mas de um órgão de elaboração de políticas e de formação de pessoal de alto nível. Portanto, foi por esse caminho que Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro aproximaram as ciências sociais e a educação, colaborando efetivamente para a produção de intelectuais que contribuíram naquele momento com seus estudos trazendo análises históricas, críticas e apontamentos pertinentes à problemática educacional, que de certa forma configuraram uma expressão específica de atuação política.

Outra atuação marcante de Anísio Teixeira que se refletiu em Darcy Ribeiro foi a sua experiência à frente da Universidade do Distrito Federal, no Estado do Rio de Janeiro. Apesar de ter existido por um período inferior a quatro anos, a Universidade do Distrito Federal (UDF) marcou significativamente a história da

²⁸Depoimento de Darcy Ribeiro a Maria Clara Mariani em 05-09-78. Mariani (1982) - Ver artigo: As Ciências Sociais e a Formação dos Educadores (BRANDÃO; XAVIER, p. 67-102 apud MENDONÇA, 2008, p. 71).

universidade no Brasil, no tocante à produção de conhecimento, pesquisa, ensino, cultura e formação do magistério. A UDF foi instituída na Capital da República pelo Decreto Municipal Nº 5.513/35. Sua extinção ocorreu por meio de Decreto Federal nº 1063/39 em pleno Estado Novo. Mesmo em períodos históricos diferentes, Darcy reconheceu mais tarde o empenho de Anísio de pôr em prática seus ideais quando da criação e fundação da UDF nos anos de 1931 a 1935.

Responsável por reorganizar o sistema de ensino do Distrito Federal, Anísio empenhou-se em reestruturar também o ensino superior. Para o reformador os ensinamentos primário e profissional estavam descolados do ensino secundário e superior, concorrendo para sistemas fechados em compartimentos estanques e sem integração. Realizou e instituiu a Escola Secundária do Instituto de Educação, seguida pela organização do curso secundário, mantidas pelo Município, que para Anísio deveria ser responsabilidade das unidades federadas. Mas, no seu entendimento faltava ainda uma Universidade, para completar o esforço de integração do sistema escolar. Para Anísio, a Universidade deveria ser um centro de investigação científica, imprescindível para o país formar e construir sua própria independência. “Ora, na sua perspectiva, era exatamente nos laboratórios e nas universidades que se processavam as descobertas e os avanços da ciência, transformando-se estas, portanto, em verdadeiros ‘quartéis-generais da luta econômica e internacional’” (MENDONÇA, 2012 apud VILLAR; CASTIONI, 2012, p. 15).

Outro aspecto a destacar sobre como Anísio concebia o papel de Universidade, está na importante função dessa instituição em criar intelectuais capazes de construir uma cultura que efetivamente respondesse às necessidades da civilização contemporânea. Para observar objetivamente esse olhar de Anísio, Mendonça (2012 apud VILLAR; CASTIONI, 2012, p. 16) confirma:

para ele, a universidade seria a instituição, por excelência, onde se construiria a cultura expressiva das sociedades contemporâneas, de base científica e de tecnologia, e onde se formaria o novo intelectual a quem competiria exercer a direção da sociedade. Ela se constituiria, sem dúvida, em um dos principais focos de irradiação da “nova mentalidade científica” que seria preciso difundir ao máximo para se conseguir a relativa homogeneidade que viabilizaria o próprio exercício da “direção social”.

Em suma, foi dentro dessa visão que a UDF foi concebida, e onde, no entendimento de Anísio se desenharia uma nova cultura adequada à civilização

contemporânea. Não obstante, e retomando o objeto de estudo, os mesmos princípios que nortearam a construção da UDF, também embasaram a concepção de educação integral para Anísio, ou seja, a ideia de que tanto a formação universitária como a do ensino primário, deveriam constituir-se de um saber científico e tecnológico, garantindo uma formação na direção do progresso.

Assim Anísio concebia uma universidade moderna, pautada na pesquisa e na produção do conhecimento a serviço dos problemas da sociedade e da educação, articulada à indústria e ao desenvolvimento nacional. E nesse intento, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira assumiram o planejamento da Universidade de Brasília (UNB)²⁹ no governo do Presidente Juscelino Kubitschek. Vale notar que Anísio Teixeira foi o primeiro nome lembrado pelo Governo para assumir tal tarefa, em razão de sua experiência à frente da antiga UDF, mas indicou Darcy Ribeiro para a implementação da UNB em 1961. Destacamos aqui alguns aspectos relevantes à experiência desses dois educadores à frente da UNB.

Imbuídos dos mesmos ideais concebiam que a UNB deveria comungar com os mesmos princípios da UDF, de fazer dela uma instituição de pesquisa científica, produção de conhecimento e, sobretudo, que cumprisse seu papel de aceleração evolutiva, que segundo Darcy é a denominação dada ao avanço de nossas forças produtivas e relações de produção. Caso contrário, continuaria no modelo arcaico das demais universidades brasileiras, imprimindo apenas a atualização histórica à sociedade. A respeito disso recorremos a Miglievich-Ribeiro (2012 apud VILLAR; CASTIONI, 2012, p. 33):

à continuação do arcaísmo sob uma modernização espúria, Darcy Ribeiro³⁰ chamou, em “O Processo Civilizatório” (1975), de “modernização reflexa” ou “atualização histórica”, isto é, o conjunto de procedimentos pelos quais os povos, mantendo-se atrasados, ligam-se compulsoriamente em sistemas mais evoluídos tecnologicamente, com a perda de sua autonomia ou mesmo com sua destruição como entidade étnica.

É nessa linha que Darcy, sob orientação de Anísio imprime à UNB esse caráter de universidade contemporânea voltada às questões sociais, congregando

²⁹Ver artigo: Reflexões sobre a utopia e a universidade brasileira a partir de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, por Adelia Miglievich-Ribeiro. Texto apresentado na UNB em uma das mesas preparadas pela “Comissão UnB 50 Anos” (MIGLIEVICH-RIBEIRO apud VILLAR; CASTIONI, 2012).

³⁰Os conceitos de aceleração evolutiva, modernização reflexa ou atualização histórica, são trabalhados em “O Processo Civilizatório”, publicado pela primeira vez em 1968 por Darcy Ribeiro, compondo um dos volumes de seus Estudos de Antropologia da Civilização.

intelectuais e cientistas que trabalhassem pela ampliação do conhecimento e enriquecimento da cultura, com o compromisso de que pelo caminho da ciência seria reordenado a posição do Brasil em relação a outros países e que pela democracia primasse pela formação do cidadão.

Nesse sentido chamamos a atenção dos pontos aqui destacados que permearam as experiências e atuações de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Ambos atribuíam à educação o caminho necessário para a apropriação do conhecimento; este por sua vez, formulado em base científica e tecnológica que comporiam uma formação que habilitasse o indivíduo ao mundo moderno e industrial, enquanto sujeito consciente de sua atuação numa sociedade democrática. Outro ponto é a tecnologia, entendida por eles como uma interface da educação que daria condição de romper com a dependência de uma sociedade. E, por último, o fato de considerarem as pesquisas sociais enquanto instrumento de aproximação da realidade, possibilitando conhecer e planejar as ações políticas de modo que se traduzissem na direção e solução dos problemas educacionais. Educação, tecnologia e pesquisa foram premissas marcantes que se articulavam na atuação de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Com base nesses dois referenciais teóricos da historiografia da educação brasileira é que pensamos em valorizar todo empenho intelectual, suas obras e seus feitos através do objeto de pesquisa.

4.4 DARCY RIBEIRO E OS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA – CIEPS

Para discutirmos a concepção que fundamentou a proposta dos CIEPs³¹, a pesquisa contou com a publicação oficial do Livro dos CIEPs (1986), com o cuidado de trabalhar originalmente com a concepção dessa experiência, mas observando as entrelinhas do discurso oficial, uma vez que se trata de um plano de governo caracterizado por um partido político. Sinalizamos ainda, que queremos dar ênfase ao pensamento de Darcy Ribeiro e como ele concebia a função dos CIEPs enquanto escola de tempo integral.

Darcy Ribeiro após seu exílio em 1976, e anistiado em 1980, retomou suas atividades políticas e educacionais. Participou do PDT com Leonel Brizola, partido

³¹CIEPs: Centros Integrados de Educação Pública, no Estado do Rio de Janeiro na década de 1980 (RIBEIRO, 1986, p. 17).

que venceu as eleições para governo do Estado em 1982. Enquanto vice-governador, Darcy assumiu a Secretaria de Estado da Cultura e a Coordenação do Programa Especial de Educação. Esse programa tinha como meta prioritária a reforma do sistema escolar público do Estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de concentrar esforços governamentais numa ação social considerada transformadora e de grande importância econômica, cultural e política.

Dentre as metas básicas dessa ação governamental podemos mencionar aquelas consideradas principais no documento oficial do Livro dos CIEPs (1986): acabar com o terceiro turno, de modo a garantir a cada criança um mínimo de cinco horas diárias de permanência na escola; valorização do magistério tanto no âmbito da remuneração salarial como nas condições materiais de trabalho e no desenvolvimento de um programa de aperfeiçoamento profissional; revisar e assegurar o material didático aos alunos desde a alfabetização até a 5ª série; garantir quatro refeições diárias para os alunos que estudavam em regime de horário integral; suplementar a alimentação para os alunos-residentes³² e para os alunos do Programa de Educação Juvenil; fornecer através das próprias escolas, assistência médico-odontológica às crianças, criando desta forma centros de ação preventiva de defesa da saúde dos alunos e das crianças do bairro; implantar 150 Casas da Criança, destinadas a abrigar crianças de 4 a 7 anos assegurando-lhes banho, merenda, assistência médica e atividades educativas pré-escolares, de modo a habilitá-las a alcançar êxito nos cursos de alfabetização; concretizar nos horários noturnos dos CIEPs, um Programa de Educação Juvenil, para trazer de volta os jovens de 15 a 20 anos que não frequentaram ou que delas se afastaram sem o domínio da leitura, escrita e do cálculo; estabelecer os requisitos de formação pedagógica e experiência docente indispensável para o desempenho do cargo de direção das escolas. Vale colocar ainda não como meta, mas, como uma das características dos CIEPs, segundo a fonte pesquisada, que esses espaços exerceram adicionalmente a função de autênticos centros culturais e recreativos numa perspectiva de integração efetiva com a comunidade.

Com base nestas metas é possível reconhecer na proposta dos CIEPs a tradução de uma política para educação popular, que assim se apresentava: “A

³²Alunos-residentes: Para assistir especificamente as crianças ou adolescentes em situação de carência ou abandono, gerada pela inteira ou parcial impossibilidade dos pais, o Governo do Estado adotou, como medida de apoio, a residência de alunos nos CIEPs (RIBEIRO, 1986, p. 130).

diretriz básica do Programa é a recuperação da Escola Pública, melhorando-a e colocando-a efetivamente ao alcance de todas as crianças e jovens do Estado” (RIBEIRO, 1986, p. 35). No entanto, os idealizadores da proposta por conta de experiências políticas anteriores³³, perceberam que somente o aumento nos números de escolas não garantiria educação para um grande contingente que ainda não havia sido incluído em uma política educacional. Inicialmente a proposta do programa apresentava-se assim:

entretanto, logo se verificou que a ampliação do número de escolas, por si só, não resolveria a questão da jornada escolar, como também não resolveria os problemas de ineficácia pedagógica que estavam gerando altos índices de repetência e evasão escolar. Surgiu então a ideia, que chegou a ser considerada uma das metas do Programa Especial de Educação, de instalar Centros Culturais Comunitários em regiões previamente selecionadas, para receber as crianças durante 5 horas adicionais, antes e depois das aulas, para dar-lhes uma refeição, estudo dirigido, recreação e atividades culturais (RIBEIRO, 1986, p. 42).

Então, modificando a proposição inicial, a referida gestão pensou em criar uma escola de dia completo, considerada outra meta fundamental do programa e que aqui daremos destaque. Foi a implantação progressiva de uma rede de escolas de dia completo – os CIEPs, construídos em área empobrecida e de maior densidade do município e do Estado. Os CIEPs, tal como projetados por Darcy Ribeiro, foram unidades escolares construídas onde os alunos permaneciam das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde. Cada CIEP possuía três blocos, no bloco principal ficavam as salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório e um grande pátio coberto. No segundo bloco ficava o ginásio com vestiário e quadra polivalente. No terceiro bloco situava-se a biblioteca e sobre essas, as moradias para alunos residentes. Ainda, segundo o projeto original, os CIEPs contariam com professores de educação física, arte, estudo dirigido, teleducação e animadores culturais.

Na primeira fase de implantação, que ocorreu na gestão de Brizola de 1983 a 1986, cerca de 200 CIEPs foram criados sendo a maioria de 1ª à 4ª série e 18 deles de 5ª à 8ª série. Na segunda fase da gestão de 1991 a 1994, cerca de mais 400 CIEPs (entre unidades recuperadas e novas) foram implantados, a maior parte no decorrer dos últimos meses, ficando um grande número de escola em fase

³³ Leonel Brizola, quando Governador do Estado do Rio Grande do Sul, aumentou o número de escolas objetivando atender à demanda por maior número de matrículas nas regiões de alta densidade demográfica (RIBEIRO, 1986, p. 41).

embrionária de funcionamento. Vale observar que os dois governos que sucederam as referidas gestões interromperam os programas em curso e ao longo dos anos muitas delas sofreram descaracterização em relação à proposta original.

A concepção básica, da referência oficial trazia como ponto crucial o regime de horário integral, linhas de ação nas áreas de instrução, saúde e cultura, que na visão de seus idealizadores se traduzia numa escola democrática, com funções sociais e pedagógicas ampliadas. Para Ribeiro (1968, p. 13): “um fator importante do nosso baixo rendimento escolar reside na exiguidade do tempo de atendimento que damos à criança”. Nesse sentido, Darcy buscou justificar historicamente o fracasso escolar baseado numa sociedade excludente que determina à escola um papel dualista e seletivo, legitimando a desigualdade social. Assim argumenta o autor:

o fracasso brasileiro na educação – nossa incapacidade de criar uma boa escola pública generalizável a todos, funcionando com um mínimo de eficácia é paralelo à nossa incapacidade de organizar a economia para que todos, trabalhem e comam. Só falta acrescentar ou concluir que esta incapacidade é também uma capacidade (RIBEIRO, 1986, p. 15).

Ao contrário dessa direção, a proposta dos CIEPs, na visão de seus idealizadores era construir uma rede de educação popular em que o objetivo principal fosse “desenvolver progresso intelectual das massas, elevando o nível de concepção de vida para formar um bloco intelectual-moral com consciência crítica da sua capacidade de transformação prática da realidade” (RIO DE JANEIRO, 1987 apud PARO et al., 1988, p. 27). Segundo as intenções desse documento, o objetivo dos CIEPs era o de instrumentalizar os segmentos populares dando-lhes condições de melhoria de vida, tendo em vista a diminuição das desigualdades. Para Darcy, isso passava pela escola e o tempo em que as crianças permanecem nela. Para ele, as crianças abastadas tinham oportunidades de ampliar seu repertório cultural além do horário escolar, por meio de suas vivências; mas as crianças oriundas das camadas desfavorecidas contavam com um repertório restrito em função das condições desiguais em que se encontram. Nesse sentido, nos diz que:

ao tratar da mesma maneira crianças socialmente desiguais, a escola privilegia o aluno já privilegiado e discrimina crianças que renderiam muito mais se fossem tratadas a partir de sua característica (RIBEIRO, 1986, p. 34).

A proposta dos CIEPs, era de promover e valorizar a cultura desses alunos empobrecidos, reconhecendo sua bagagem cultural enquanto fator de integração cultural entre escola e comunidade objetivando a aprendizagem da cultura letrada. Segundo Ribeiro (1986, p. 33):

sua tarefa é educar as crianças brasileiras tal qual elas são, a partir da situação real em que se encontram. Isto significa, sobretudo, que nossa escola deve adaptar-se à criança pobre com a consciência de que é a própria escola que fracassa quando não consegue educar a maioria de seus alunos.

Os idealizadores dos CIEPs, atribuíram ao fracasso escolar entre outros motivos, à questão do tempo reduzido que as crianças passam nas escolas. Portanto, a política do CIEPs se traduziu na ampliação da jornada escolar. Assim defendeu Ribeiro (1986, p. 33):

o absurdo maior, porém, é a jornada de duas horas e meia ou três horas de aula, que efetivamente se dá às crianças desde que foi adotado o terceiro turno diário. [...] Em todo o mundo se considera que cinco horas de atenção direta e contínua do aluno por seu professor é a jornada mínima indispensável.

E, para corrigir a situação que ocorria no sistema de ensino no Estado do Rio de Janeiro, com escolas lotadas de crianças, tendo que reduzir o tempo das aulas para criar o terceiro turno e poder atender todos os alunos matriculados, uma das metas do programa era implantar a escola de tempo integral para expandir a rede pública, com o objetivo de extinguir o terceiro turno, garantindo pelo menos cinco horas de aulas diárias a todas as crianças. Portanto é nessa direção que para Darcy a educação de tempo integral exerce sua função, como condição essencial para aproximar o indivíduo da educação escolar como fator de apropriação cultural indispensável para viver, enfrentar e superar as dificuldades impostas pela sociedade.

No entanto, podemos observar que a concepção de educação integral em Darcy traz consigo algo muito próximo a de Anísio Teixeira, uma vez que a implantação dos CIEPs, está atrelada à necessidade de corrigir algo que se perdeu historicamente, que foi instrução e formação do povo brasileiro. De Anísio Teixeira até os educadores atuais que defendiam/defendem a escola pública já expressavam/expressam questões que persistem tanto na atuação de Anísio quanto

de Darcy. Uma delas é a desigualdade social, determinante em nosso país, que se constituiu por razões históricas, políticas e econômicas; a outra é a necessidade de inserir os indivíduos na sociedade por meio da educação para que possam ter acesso ao trabalho e condições dignas de vida. Diante disso, a educação foi traduzida historicamente pelas políticas enquanto estratégias e/ou solução para os problemas de ordem econômica e social.

Para Anísio, a educação de tempo integral se apresentou como condição para que a educação integral acontecesse, com intuito de formar integralmente e inserir o indivíduo na sociedade industrial, atendendo as exigências do progresso, entendido aqui como fator resultante da tecnologia. Para Darcy, a educação de tempo integral também é uma condição para que ocorra a apropriação do conhecimento e o domínio de algumas tecnologias consideradas indispensáveis ao mundo do trabalho, preparando o indivíduo para a vida em sociedade, buscando melhores condições de vida. Ambos trazem em suas concepções alguns pontos de contato, o primeiro é o fato da educação de tempo integral se apresentar historicamente tanto para Anísio como para Darcy, enquanto uma resposta política educacional de educação popular. O segundo é a educação escolar vinculada à tecnologia do mundo industrial, atrelada à escola de tempo integral, considerada condição indispensável para que a educação integral aconteça efetivamente.

5 EXPERIÊNCIAS E LEGISLAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Historicamente, as experiências e as discussões sobre educação de tempo integral no Brasil, entendida por uma efetiva possibilidade de formação, teve início no século XX, com os dois marcos significativos de Anísio e Darcy. Essas experiências expressaram para esses educadores a possibilidade de uma escola democrática, onde conhecimentos considerados por eles essenciais pudessem ser transmitidos aos alunos, contribuindo e dando suporte para uma inserção plena na vida em sociedade. O projeto de escola em tempo integral de Anísio e Darcy transcendia ao aumento da jornada escolar, compreendida fundamentalmente como condição para uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, das letras, da cultura, das tecnologias e do mundo do trabalho. No entanto, discutir educação integral e educação de tempo integral no âmbito das legislações exige um olhar atento às leis e políticas indutoras que compõe um conjunto de propostas e possibilidades que tentam se aproximar das experiências de Anísio e Darcy.

Paro faz apontamentos importantes sobre a implantação do CECR, idealizado por Anísio Teixeira na década de 1950. A experiência do CECR, ao centrar-se nas camadas populares e em sua formação, antecipa de certa forma, as questões que se farão presentes nas décadas posteriores, quando se procurava atribuir à escola o papel de contribuir para a solução de problemas sociais relacionados com a condição de pobreza da população (PARO et al., 1988, p. 192).

Este autor aponta na mesma direção discussões pertinentes ao tomar como exemplos: os CIEPs e Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC)³⁴ enquanto propostas mais recentes em nossa história. Em sua visão, a escola pública de tempo integral, traz à tona as questões sociais e a universalização do ensino. A primeira no seu entendimento está circunscrita à crise econômica, e disso decorrem os problemas das classes empobrecidas da população que estão longe de serem resolvidos através das políticas públicas. Nesse sentido, o poder público passa a atribuir novas funções à escola, como a de cuidar e alimentar. Tendo em vista a colocação anterior, Paro reflete sobre o papel da escola como instrumento de universalização do ensino e a função que lhe reserva o Estado:

³⁴PROFIC: Programa de Formação Integral da Criança, no Estado de São Paulo realizado na década de 1980 (PARO et al., 1988).

não obstante a consciência das reais funções que a escola tem desempenhado em nossa sociedade, é sua função pedagógico-instrucional (em seu duplo sentido de transmissão do saber e de socialização) que cumpre enfatizar, quando nos preocupamos com a universalização do ensino (PARO et al., 1988, p. 197).

Mais à frente, justifica:

diante disso, quaisquer propostas que se façam a respeito da extensão diária da escolaridade não podem deixar de dar prioridade, de fato, à universalização da escola, em termos de acesso, permanência e efetiva apropriação de parcela significativa do saber sistematizado para as amplas camadas de trabalhadores, já que este, que deveria ser um direito elementar de cidadania, vem sendo insistentemente negado à grande maioria da população brasileira (PARO et al., 1988, p. 197).

As abordagens acerca das questões sociais e da universalização da instrução pública tornam as colocações de Paro muito pertinentes à discussão, uma vez que o Estado confere tanto à escola de tempo parcial como a de tempo integral atribuições que deslocam sua principal função, a transmissão do saber. Portanto, Paro et al. (1988, p. 198) argumenta:

para além dos objetivos declarados dos programas, entretanto, a experiência tem demonstrado que, na prática, a coisa tem acontecido de forma bastante diversa, não apenas porque os altos custos da escola de tempo integral têm impedido sua generalização para além de parcela muito pequena da população, mas também porque, historicamente, os projetos e empreendimentos da escola pública integral têm caminhado não no sentido da universalização da escola em sua dimensão mais caracteristicamente instrutora, senão que tais iniciativas têm-se construído mais propriamente em tentativas de minimização dessa dimensão. Às reivindicações e pressões populares por mais instrução, o Estado responde com propostas de escola de tempo integral, na qual o propósito principal não é a divulgação do saber sistematizado, mas a solução de problemas sociais localizados além dos limites da escola e que têm natureza não propriamente pedagógica.

Não perdendo de vista esses argumentos de ordem tão complexa, nossa reflexão exigiu uma leitura mais rigorosa do contexto social, nos levando não a encerrar tal questão, mas, situando-a num contexto mais amplo e determinante do papel da escola na sociedade. Por conta disso, vale mais uma vez citar Paro et al. (1988, p. 199):

sob o ponto de vista da defesa da função pedagógico-instrucional da escola, não há porque voltar-se contra essas funções supletivas, na medida em que elas se constituam, nas condições concretas da rede escolar, em auxiliares ou viabilizadoras da própria função pedagógica. E parece não vir ao caso,

aqui, o fato bastante sabido de que as causas de todos os males econômicos e sociais que provocaram essas novas funções da escola estejam localizadas no nível social mais amplo, onde se dá a dominação de classes e a exploração do trabalho. O fato de que a superação da injustiça social e das contradições de classe não se resolva nos limites da escola, mas deva constituir-se numa luta que perpassasse todo o social, não deve obscurecer a constatação de que a escola tem um papel a cumprir, o atendimento ao direito de cidadania relacionado à apropriação do saber historicamente acumulado.

Depois da experiência de Anísio Teixeira na década de 1950, bem como a sua contribuição na concepção de educação integral e de tempo integral, ocorreram outras tentativas de escola de tempo integral na história da educação brasileira, principalmente conforme já afirmamos, a experiência dos CIEPs, idealizada por Darcy Ribeiro na década de 1980. Outras tentativas mais atuais também aconteceram como os Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC)³⁵, na década de 1990 no Governo Fernando Collor de Melo e demais experiências em algumas cidades, não menos importantes e expressivas, mas, que não compreendem nosso campo de pesquisa. De qualquer forma, é válido colocar que essas experiências sofreram descontinuidades por inúmeros motivos e pela falta de uma política educacional que efetivamente pensasse em uma educação integral com vistas a uma escola de tempo integral que oferecesse às nossas crianças mais que o cuidar e alimentar, sobretudo, uma formação integral.

Sobre as descontinuidades dos programas, Guará (2006, p. 18) alerta:

a descontinuidade desses programas é indicativa das dificuldades de implantação e até mesmo de aceitação dessas propostas. As críticas referem-se, sobretudo, aos dilemas da universalização, que inclui o tema da sustentabilidade das propostas em longo prazo, dúvidas sobre a qualidade do atendimento em tempo integral, problemas com a frequência das crianças e questionamentos em relação à demanda de proteção social em contraponto à função da escola.

No cenário nacional, a discussão da educação integral em tempo integral vem se configurando legalmente³⁶, desde a Constituição Federal de 1988. De lá para cá, muitas são iniciativas legais que preveem a ampliação da jornada escolar em

³⁵CAIC: Os CIACs foram instituídos no Governo Collor em 1991, como parte do “Projeto Minha Gente”. Em 1992 passaram a se chamar CAIC. O objetivo era prover à atenção à criança e ao adolescente envolvendo o ensino fundamental em tempo integral e programas de assistência à saúde, ao lazer e iniciação ao trabalho entre outros. Ver: MENEZES, E. T de; SANTOS, T. H. dos. **Centros Integrados de educação à criança**. Disponível em: <[HTTP://www.com.br/eb/dic/dicionário.asp?id=82](http://www.com.br/eb/dic/dicionário.asp?id=82)>. Acesso em: 11 maio 2015.

³⁶As leis citadas nesse capítulo estão disponíveis em: <www.planalto.gov.br> e <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 11 maio 2015.

atendimento integral ou desdobramentos em programas inseridos em propostas governamentais de ordem financeira ou da própria extensão da carga horária escolar.

Inicialmente faremos referência à Constituição Federal de 1988 nos Artigos 205 e 227, sendo que os referidos não fazem descrição do conceito de educação em tempo integral no texto, mas trazem elementos que se aproximam da ideia de educação integral no tocante ao desenvolvimento do indivíduo e à preparação para o trabalho quando conferidos à educação.

Vejamos o Artigo 205º:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No Artigo 227º além da educação outras questões se apresentam como parte integrante da formação da pessoa, entendidas pelo Estado como políticas que contribuem, asseguram e se aproximam do desenvolvimento integral do indivíduo.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

No Estatuto da Criança e ao Adolescente (ECA), promulgado em 1990, percebemos também alguns elementos análogos à concepção educação integral nos artigos 53º e 59º, quando se referem ao pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, enquanto elementos que compõem essa concepção, vejamos:

Artigo 53º: a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, [...].

Artigo 59º: Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e à juventude (BRASIL, 1990).

Os dois artigos demonstram em sua descrição o reconhecimento ao desenvolvimento da criança e do adolescente e quanto aos direitos, a proteção e o

atendimento às necessidades que esse período exige. Pretende amparar legalmente as famílias que por motivos diversos não conseguem oferecer a seus filhos, a atenção e a educação a que têm direito. No entendimento de Guará (2009, p. 66):

entre esses direitos está o direito à educação em seu sentido amplo. Mais ainda: ao propor um novo sistema articulado e integrado de atenção à criança e ao adolescente, o ECA indica claramente que os novos direitos da infância só podem ser alcançados pela integração das políticas sociais públicas, reconhecendo também o papel da sociedade e da família no provimento desses direitos.

É na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996) onde encontramos prerrogativas que apontam para algumas iniciativas sobre a questão da educação em tempo integral. Assim descrevemos o Artigo 34^o e § 2^o, e em seguida o Artigo 87^o e § 5^o os quais preveem a ampliação da jornada escolar:

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

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

Artigo 87^o: É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

§ 5^o: Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares das redes públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

Vale colocar que a partir dessa prerrogativa a questão do tempo aparece timidamente no âmbito da política educacional mais recente, ainda que distante da proposta de educação integral de Anísio e Darcy, que privilegiavam a formação do aluno. Diferentemente disso, a ampliação do tempo é apresentada nos artigos acima, como uma proposição de reorganização da jornada escolar enquanto possibilidade de ampliação do tempo na escola e sem prazo para começar, como expressa a palavra *progressivamente* na referida lei. Ainda assim, a LDB significou alguns avanços, de acordo com Moll et al. (2012, p. 131):

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em suas tensões e contradições consegue, de alguma maneira, colocar em marcha questões historicamente pendentes, relativas à educação básica, considerada em todos os níveis e modalidades [...]. Especificamente em relação à escola de tempo integral, seus artigos 34 e 87 encaminham o debate, prevendo a ampliação gradativa da jornada escolar e a conjugação de esforços dos entes da federação para esse fim.

Por conta das discussões na Lei nº 9394/96 acerca da educação em tempo integral, a década que se iniciou no ano 2000 parece fomentar tal abordagem, consolidando ações e estratégias para uma política educacional que atenda pelo menos em alguns aspectos, às reais necessidades da educação no país e também aos interesses políticos que estão sempre circunscritos em propostas dessa dimensão. Sobre esse aspecto complementar das políticas educacionais, Saviani faz referência à LDB:

considerando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como a lei maior da educação no país, por isso mesmo chamada quando se quer acentuar a sua importância, de “carta magna da educação”, ela situa-se imediatamente abaixo da Constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. Dado esse caráter de uma lei geral, diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados por meio de legislação específica de caráter complementar. E é precisamente nesse contexto que se vai processando, por iniciativas governamentais, o delineamento da política educacional que se busca implementar (SAVIANI, 2011, p. 2).

Nessa direção iremos apresentar algumas políticas que foram regulamentadas depois da Lei 9394/96 que compõem ações de curto, médio e longo prazo para educação brasileira.

Inicialmente a aprovação do Decreto nº 6.253/07 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), representou importante avanço na participação do Governo federal na formação do fundo, possibilitando maiores investimentos na educação básica. Embasando essa consideração, Saviani (2011, p. 85) alerta:

entretanto, ocorreu, agora, um importante avanço representado, por um lado, pela ampliação do âmbito de incidência e, por outro lado, por um relativo aumento da participação da União na constituição do Fundo. Pelo primeiro aspecto, o Fundo passa a incluir, a partir de agora, além do ensino fundamental, também a educação infantil, [...] Pelo segundo aspecto, um indicador de ampliar o compromisso da União com o financiamento da educação básica [...] No entanto, é forçoso reconhecer que se trata de um fundo de natureza contábil que não chega a resolver o problema do financiamento da educação.

Ainda sobre o FUNDEB, destacamos o Artigo 4º que descreve: “Considera”-se³⁷ 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

³⁷Conforme original.

total que um mesmo estudante permanece na escola ou em atividades escolares”. Tal normatização tem como objetivo destinar recursos para todas as etapas da Educação Básica Pública, incidindo sobre a escola de tempo integral. O fundo é complemento das verbas direcionadas à educação vindas da União. Em 2010, deu-se a aprovação da Portaria 873 (1º de Julho de 2010) – prevendo financiamento para implantação da Educação Integral. A partir desta Portaria foram desencadeadas outras ações para educação em tempo integral, que no ponto de vista de Moll et al. (2012, p. 96) podem ser significativas:

com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), inicia-se, finalmente, um processo real e amplo (de dimensões nacionais) de implantação da escola de tempo integral. [...] Agora, finalmente, pode-se dizer que há um aparato legal e um projeto de Estado, prevendo recursos para a educação integral que podem chegar indistintamente, a qualquer escola de educação básica, em todo território nacional.

É válido observar que depois dessa regulamentação, outras ações decorreram, dentre as quais destacamos a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa Mais Educação e cujas ações revelam-se por meios intersetoriais. Que de acordo com a Portaria:

Artigo 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 (BRASIL, 2007).

Dando continuidade à Portaria Normativa Interministerial, aprovou-se o Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010, no qual fica estipulado que:

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 básica em tempo integral.

§1º Para 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.

§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 (BRASIL, 2010a).

É válido fazer um contraponto na concepção de educação de tempo integral do Programa Mais Educação. Enquanto uma política indutora, que através de recursos financeiros e por meio da execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), permite à mesma adquirir equipamentos, realizar reparos e desenvolver diversos projetos como por exemplo, projetos esportivos e culturais, o que difere profundamente da concepção de educação integral e de tempo integral de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Enquanto em suas experiências o elemento tempo tem caráter essencialmente formativo, no Programa Mais Educação, o tempo integral tem um caráter complementar à formação. Isso decorre, porque mesmo com instrumentos legais para investir efetivamente na educação, o Estado responde com ações que racionalizam os recursos, traduzidos em políticas pontuais que não trazem em suas bases à consolidação de um sistema educacional adequado às necessidades educacionais da população. E por conta da racionalização dos recursos, o Estado convoca e aceita a entrada de outros segmentos que não têm obrigação legal com a educação, admitindo parcerias do setor privado sem comprometimento com a escola pública, desobrigando-se de suas finalidades legais.

Na mesma década ocorreu a aprovação da Resolução Nº 4, de 13 de Julho de 2010, pelo Conselho Nacional de Educação que define Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica. Desta Resolução destacamos os pontos referentes à educação em tempo integral, que em seu Título IV – Acesso e permanência para a conquista da qualidade social, apresenta-se atrelado ao uso dos recursos. Assim expressa no parágrafo abaixo:

§ 2º Para que se concretize a educação escolar, exige-se um padrão mínimo de insumos, que tem como base um investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social [...] (BRASIL, 2010b).

No Título V - Organização Curricular: Conceito, Limites, Possibilidades, faremos referência ao Artigo 12º, § 1e § 2.

Artigo 12º. Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo noturno, e tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico (BRASIL, 2010b).

Embora o Artigo 12º seja significativo trazendo e ampliando discussões de ordem pedagógica para a educação de tempo integral, observamos também que as leis traduzem as intenções políticas e que respondem a interesses de ordem financeira, uma vez que a educação de tempo integral não foi considerada e nem pensada como um sistema educacional consolidado; mas, enquanto ‘programas’ que permitem ser pontuais e de curto prazo, racionalizando e interrompendo os recursos, conforme vontade política.

Mas adiante menciona:

§1º Deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.

§ 2º A jornada em tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados (BRASIL, 2010b).

Não obstante ao Programa Mais Educação, os parágrafos citados anteriormente avançam na organização pedagógica; porém, abrem precedentes para que a ampliação do tempo ocorra também fora do espaço escolar. Por outro lado, isso pode representar uma maneira de racionalizar os recursos atribuindo a outros espaços, a formação formal.

Antes de apresentarmos o Plano Nacional de Educação (PNE), bem como as questões pertinentes a educação integral e de tempo integral, nos remetemos à uma análise histórica realizada por Saviani (2011), que descreve historicamente o papel dos Planos de Educação na política educacional. Para o autor, os planos expressam as racionalidades de cada período histórico. “A ideia de plano no âmbito educacional remonta à década de 1930. Provavelmente a sua primeira manifestação explícita nos é dada pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, lançado em 1932” (SAVIANI, 2011, p. 164).

Esse estudo nos ajuda a entender a lógica das racionalidades dos recursos e porque as legislações educacionais bem como os planos de educação refletem-se em programas e ações frágeis, submetidas a políticas sem continuidade e sem consolidar um sistema educacional efetivamente. Para Saviani (2011, p. 162):

pela leitura global do “Manifesto”, pode-se perceber que a ideia de plano de educação se aproxima, aí, da ideia de sistema educacional, isto é, a organização lógica, coerente e eficaz do conjunto de atividades educativas

levadas a efeito numa sociedade ou, mais especificamente, num determinado país.

A racionalidade que o autor se refere no período dos anos trinta, expressa as principais ideias da Escola Nova, formuladas em base científica que fundamentava a sociedade da época. Trata-se, segundo Saviani, da racionalidade científica no campo da educação que caminhava paralelamente como ideário escolanovista e que solicitava novas diretrizes culminando num plano de reconstrução educacional. No decorrer dos demais períodos e do ponto de vista histórico, as políticas educacionais foram cumprindo sua função de acordo com os contextos econômico e político. Diante disso, nos permitimos trazer nas palavras de Saviani (2011, p. 180) um breve recorte, elucidando historicamente a questão:

o Golpe do Estado Novo, ao instaurar um regime autoritário, absorve a ideia de plano como instrumento de modernização oriunda dos “pioneiros”, revestindo-a, porém, do caráter de instrumento de controle político-ideológico que marca a política educacional do período [...] Entre 1946 e 1964, a tentativa de operar transformações pela ação do Estado sob a égide da ideologia do nacionalismo desenvolvimentista conduz à tensão entre a ideia de plano de educação como instrumento da ação do Estado a serviço do desenvolvimento econômico-social [...] No período de pós-1964 manteve-se o objetivo de modernização, mas desejava-se atingi-la fazendo-se a assepsia das pressões e dos conflitos sociais; o plano foi pensado, então, como instrumento de introdução à racionalidade tecnocrata da educação. No período [...] entre 1985 e 1989, em nome do combate ao autoritarismo, pretendeu-se introduzir a “racionalidade democrática” que acabou gerando dispersão e descontrole de recursos e justificando práticas clientelistas. Finalmente, a partir de 1990, a “racionalidade financeira” é a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado, visando a tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional.

A partir dessas pertinentes colocações é que apresentamos o PNE, Lei nº 10.172 aprovada em 2001 este retoma e valoriza a educação integral como ‘possibilidade’ de formação integral da pessoa. Vejamos o que propõe parte do seu texto na Meta II para a Educação Fundamental:

No item 2.2 das Diretrizes:

[...] A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2001).

Em seguida, apresenta três justificativas com intuito de tentar universalizar e diminuir as taxas de retenção:

[...] O turno integral e as classes de aceleração são modalidades na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência.

[...] LDB em art. 34.º, preconiza a progressiva implantação do ensino em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, para os alunos do ensino fundamental. À medida que forem sendo implantadas as escolas de tempo integral, mudanças significativas deverão ocorrer quanto à exposição da rede física, atendimento diferenciado escolar e disponibilidade de professores, considerando a especificidade de horários.

[...] Para garantir um melhor equilíbrio e desempenho dos seus alunos, faz-se necessário ampliar o atendimento social, sobretudo, nos Municípios de menor renda, com procedimentos como renda mínima associada à educação, alimentação escolar, livro didático e transporte escolar (BRASIL, 2001).

Na lógica das racionalidades nos parece que os recursos continuam sendo o fator predominante, uma vez que a proposta para ampliação do tempo aparece de forma gradativa a critério dos sistemas de ensino (municipal e estadual); e não como política de totalidade abrangendo todas as escolas. No tocante ao caráter social, sem dúvida a educação em tempo integral aparece como solução para as desigualdades sociais conforme item 2.2 e depois disso, como condição para a melhoria dos aspectos pedagógicos e da universalização do ensino, como apresentam as suas justificativas, descaracterizando a escola enquanto espaço privilegiado de apropriação do conhecimento.

Foi finalmente aprovada em 25 de junho de 2014 (Lei 13.005/14) o Plano Nacional de Educação, que dispõe metas e estratégias como caminho para alcançar seus objetivos. Dessa forma consta da Meta 6:

Meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Considerando o teor, ainda em que pese às ações e estratégias contidas na Meta 6, pensamos ser relevante citá-las na íntegra:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

De acordo com a exposição acima, podemos pontuar as questões que mais se destacam como: a oferta de educação básica em tempo integral gradativamente em todo o território nacional considerando educação integral sete horas ou mais de permanência na escola, ampliar, equipar e reestruturar as escolas que atendem em tempo integral, otimizar o tempo com atividades recreativas, culturais e esportivas e adotar medidas para que outras instituições e segmentos da sociedade oportunizem diferentes espaços de convivência educativa. No entanto, a partir dessas observações podemos pontuar com Saviani, a partir da lógica das racionalidades, observando que no seu entendimento o PNE deve trazer a ideia de plano como instrumento de política educacional. Para Saviani (2011, p. 180):

tratar-se-á, no entanto, de uma política que, visando a atender efetivamente às necessidades educacionais da população como um todo, buscará introduzir a racionalidade social, isto é, o uso adequado dos recursos para realizar o valor social da educação.

A partir desse olhar ressaltamos que tanto os planos, como as demais legislações devem corresponder às necessidades da população e que para isso, é preciso ter vontade política de assumir a educação como prioridade maior de um país. Para que isso aconteça, é necessário redimensionar e repensar os recursos para além de ações pontuais, fragmentadas e descontínuas, planejar pensando na totalidade do sistema educacional onde a instrução e a formação, sejam concebidas enquanto educação integral equivalente a uma formação de qualidade para as nossas crianças, adolescentes e jovens. Portanto, “o aumento significativo e imediato dos recursos financeiros é posto como fator indispensável para o enfrentamento satisfatório dos problemas educacionais, sendo, pois, condição *sine qua non* para o êxito do Plano” (SAVIANI, 2011, p. 301).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre os conceitos de educação integral e educação de tempo integral em Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foi tomando forma na medida em que mergulhávamos na historiografia da educação brasileira. Em busca das fontes que pudessem trazer tais conceitos, foi ficando claro que eles não existiam prontos e acabados; mas sim nas fontes históricas onde esses conceitos pudessem ser indicados. Ao longo deste estudo a história da educação foi revelando contextos históricos, políticos e econômicos onde esses conceitos se apresentavam de maneira subjacentes as conjunturas mais amplas.

Inicialmente, no final do século XIX e início do século XX por conta do processo de industrialização, as primeiras décadas do período republicano anunciavam a inadiável criação de um sistema educacional que cumprisse os anseios da sociedade naquele momento. Nesse sentido ocorreram diversos movimentos nas décadas de vinte e trinta que desempenharam importante papel na construção de um sistema público de ensino. Esses movimentos articulados por distintos segmentos da sociedade, embora trouxessem interesses distintos, todos clamavam por uma escola pública, laica e universal.

Mas, tal como apresentamos neste estudo, foi durante o movimento da Escola Nova, que as ações foram mais preponderantes. Dentre as ricas e significativas ações dos Pioneiros da Educação Nova, salientamos a atuação de Anísio Teixeira, que juntamente com seus companheiros trabalhou pela universalização da escola pública, laica e gratuita deixando sua marca pessoal dentro do movimento. Inconformados com o modelo de uma escola dualista, incapaz de absorver o maior contingente da população, principalmente aqueles oriundos do processo de urbanização em função da sociedade fabril que se instalava, Anísio reconhecia a necessidade de criar outro tipo de sistema escolar que superasse a incapacidade real de atender a maioria da população. Nesse contexto, muitas reformas educacionais foram empreendidas, algumas pelo próprio Anísio como vimos ao longo da pesquisa. Essas reformas traziam intenções, planos e utopias que algumas vezes se articulavam com as políticas e que conseqüentemente influenciaram e determinaram a função da escola naquele momento histórico refletindo-se até os nossos dias.

Considerando a imperiosa atuação de Anísio Teixeira, ressaltamos que o reformador imprimiu em seus trabalhos, ideais que marcaram a concepção de educação naquele período e que repercutem até hoje. Tais ideais estavam circunscritos em pressupostos liberais, determinantes e de alcance global em toda a sociedade, principalmente no Brasil, que passava pela a reorganização da sua economia, bem como, pela a organização do trabalho nacional. Mas, no entendimento de Anísio, o país precisava reorganizar não somente sua economia; mas a educação, enquanto fator que contribuísse com o desenvolvimento e o progresso. É aí que reside o ponto central do objeto de estudo, uma vez que na visão desse educador a concepção de educação se modificava em função da nascente sociedade liberal. Portanto, aquela educação pautada no ensino das letras e nos cálculos já não satisfazia às necessidades da sociedade da época. Nessa direção a resposta foi imprimir à escola um caráter mais abrangente em sua formação, uma educação integral que preparasse, sobretudo, o indivíduo para o mundo do trabalho e para o progresso. Para Anísio escola não poderia ser a mesma, e com base nos fundamentos democráticos liberais, imprimiu em sua proposta um modelo de escolarização que incorporasse as finalidades política, democrática e pedagógica e que fosse pública, gratuita e laica. Essas finalidades baseadas no liberalismo forneceram a Anísio todo o fundamento que norteou seu trabalho em função de uma educação popular e democrática. No pensamento educacional desse reformador a nova escola deveria romper com o modelo tradicional de ensino, e instaurar uma nova visão do conhecimento, pautada no conhecimento científico, na tecnologia, pesquisa e na ciência experimental. Esse novo modelo de escola precisaria de uma outra organização. Nesse sentido Anísio manifestou a necessidade de uma escola de dias completos. Em sua obra “Educação não é privilégio” (1957), defendeu a concepção de uma escola de tempo integral que trouxesse em sua base uma formação humana eminentemente prática, com objetivo de formar integralmente o indivíduo para trabalhar e participar em uma sociedade democrática, além de abarcar funções complementares de cuidados com saúde e alimentação.

Com a concepção de educação integral consolidada, algumas tentativas de escolas de dias completos ocorreram a partir de Anísio, mas somente na década de 1950 é que houve o coroamento e a efetiva realização de uma escola de tempo integral na concepção desse educador, com a criação do Centro Educacional

Carneiro Ribeiro, na Bahia, experiência marcante que nos serve de referência para discutirmos o lugar da escola de tempo integral no Brasil. Portanto, na percepção de Anísio, a escola de tempo integral era concebida como condição para que a educação integral acontecesse efetivamente.

A segunda fase das discussões acerca da educação integral e da escola de tempo integral, aconteceu na década de 1980, com a experiência da Darcy Ribeiro, que valeu-se de argumentações sociológicas com base em suas pesquisas em Ciências Sociais e na Antropologia para sustentar a defesa de uma escola de tempo integral como ação central de uma política mais justa, democrática e humanizadora. Darcy Ribeiro também não se conformava com a escola que trazia uma tradição elitista e seletiva. Na esteira da história, Darcy elegeu a educação como caminho para o desenvolvimento do país, e sua estratégia foi pensar em uma escola de tempo integral nos mesmos moldes de Anísio. Esta escola deveria inserir o indivíduo no mundo letrado, apropriando-se do conhecimento, da cultura e como aspecto inseparável da educação tornasse o aluno apto para o mundo tecnológico preparando o indivíduo para a vida em sociedade.

A partir das referências de Darcy Ribeiro, ficou evidente a sua insatisfação com a escola pública, que ainda excludente, não estava preparada para receber a maioria da população. A implantação dos CIEPs foi uma resposta a um sistema educacional insuficiente. No seu entendimento, a escola de tempo integral era a condição para que, além da formação integral com vista à instrução do saber, fosse também a resposta para outras demandas sociais como saúde, alimentação e proteção.

Na tentativa de compreender os conceitos de educação integral e educação em tempo integral foi possível refletir e perceber os pontos de contato entre esses dois educadores e entender suas experiências como parte da nossa realidade educacional. A concepção de educação integral para os dois pensadores, cada um há seu tempo está atrelada em uma formação integral, uma formação mais abrangente que abarcasse o conhecimento nas dimensões das ciências, das artes, da cultura, da pesquisa e pela prática e para o mundo do trabalho, com o objetivo de desenvolver o indivíduo nos aspectos físico, cognitivo e político e que pudesse contribuir na superação das desigualdades. Para que isso ocorresse, seria necessário organizar o tempo da escola, pois nas visões de Anísio e Darcy o tempo

da escola comum é insuficiente, precisando ser ampliado para dar conta da formação almejada.

A partir dessa compreensão, foi preciso avançar nas reflexões e procurar esmiuçar que elemento faltava para esclarecer o segundo conceito, o de educação de tempo integral. Então, baseando-nos nas referências, foi possível reconhecer o segundo ponto de contato entre esses dois educadores, a ampliação do tempo nas escolas. Nas duas experiências, tanto no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, como nos CIEPs a ampliação da jornada escolar foi um elemento indispensável para a efetivação dos ideais de uma educação integral.

O terceiro ponto de contato e talvez o mais estratégico das suas ações, foi o fato de que mesmo em períodos históricos diferentes, as experiências de educação integral para ambos se traduziram enquanto políticas educacionais para a população mais empobrecida, caracterizando essa ação enquanto uma política de educação popular. Essas experiências refletiram-se nas propostas educacionais mais recentes, de modo que o Estado através das políticas públicas e por meio das escolas de tempo integral tenta remediar o fracasso escolar e os problemas de inserção social. Nesse panorama, a educação de tempo integral se apresenta no cenário nacional atual como iniciativa política que precisa ser discutida, pois exige que seu papel seja definido para não descaracterizar a primordial função da escola que é a apropriação do conhecimento. É evidente que não só nas experiências discutidas, mas na realidade do cenário nacional, as funções supletivas de alimentar, cuidar da saúde e proteger da vulnerabilidade social acaba sobrepondo-se à dimensão pedagógica.

É de fundamental importância que a discussão sobre a escola de tempo integral vá além das políticas assistencialistas. A escola de tempo integral exige mais do que ampliação da jornada, impõe também formação de professores, infraestrutura e espaços adequados para sua implantação, sobretudo, redimensionar sua função pedagógica, garantindo a aprendizagem de modo que a escola cumpra sua função social de socializar os conhecimentos aos alunos, contextualizando-os e possibilitando-lhes conhecer o mundo e dando-lhes condições e oportunidades emancipadoras do seu viver.

Cabe ainda dizer que os objetivos do presente trabalho foram alcançados, uma vez que a partir das fontes pesquisadas foi possível estudar, analisar, contextualizar e compreender como os conceitos de educação integral e de

educação de tempo integral em Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foram concebidos e qual o seu lugar na história e na realidade da educação brasileira. Durante a investigação foi possível também entender que esses conceitos estavam circunscritos em contextos históricos que determinaram a maneira de pensar e organizar a educação, influenciando e refletindo politicamente na configuração da escola de tempo integral atual.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. Texto apresentado na Mesa-Redonda I: Nacional e Regional na História da Educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). Educação no Brasil: história e historiografia, 2000. São Paulo: SBHE, 2000. (Coleção memória da educação).

AZEVEDO, Fernando. A reforma do ensino no Distrito Federal. In: _____. **A transmissão da cultura**: parte 3. 5. ed. da obra A cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

_____. **A transmissão da cultura**: parte 3. 5. ed. da obra A cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska (Orgs.). **Uma tradição esquecida**: por que não lemos Anísio Teixeira? 2. ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2008.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). **Diário Oficial da União**, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 24 abr. 2015.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 abr. 2015.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946). **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 24 abr. 2015.

_____. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 25 abr. 2015.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm>. Acesso em: 25 abr. 2015.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 abr. 2015.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 25 abr. 2015.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010.** 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 80, p. 5, 2007.

CARVALHO, Maria Marta Chagas. **A escola e a república.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHAUI, Madalena de Souza. **O que é ideologia?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção Primeiros Passos; 13).

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 1994. (Coleção educação e conhecimento).

DEWEY, John. **Democracia e educação:** breve tratado de filosofia de educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. (Bibliotheca pedagógica brasileira. Actualidades pedagógicas; v. 21).

_____. **Liberalismo, liberdade e cultura.** Tradução e apresentação de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970. (Coleção cultura, sociedade, educação; v. 11).

_____. **Vida e educação.** Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREITAS, M. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil:** dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil:** vol. III: século XX. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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. 65-81, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1471/1220>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

_____. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006.

LE GOFF, Jacques. **São Francisco de Assis.** Tradução de Marcos de Castro. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. et al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 96-113, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a08v11n31.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Ed. UFPR, 1997.

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

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1988.

RIBEIRO, Darcy. **Os Brasileiros – Livro I – Teoria do Brasil**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

_____. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **O Livro dos CIEP's**. Secretaria de Estado de Ciência e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, 1986.

_____. **Fundação Darcy Ribeiro**. Disponível em: <<http://www.fundar.org.br>>. Acesso em: 01 jun. 2105.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: vol. III: século XX**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. (Biblioteca de Ciências Sociais).

SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). **Educação no Brasil: história e historiografia**. São Paulo: SBHE, 2000. (Coleção memória da educação).

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910). São Paulo: Editora da UNESP, 1998. (Prismas).

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 29 out. 2014.

_____. **Educação é um direito**: dependência essencial da democracia na efetivação desse direito; a educação como problema político e sua organização e administração como serviço público especial e autônomo; bases para um plano de organização dos sistemas estaduais de educação. São Paulo: Nacional, 1967. (Biblioteca de educação, ciência e cultura; v. 7).

_____. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1957.

_____. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. (Atualidades pedagógicas; v. 132). Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 29 out. 2013).

VILLAR, José Luiz; CASTIONI, Remi (Orgs.). **Diálogos entre Anísio e Darcy**: o projeto da UNB e a educação brasileira. Brasília: Verbena, 2012.