

A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO SÉCULO XXI

Luciene Silva¹
PPPGE/UFOPA

Maria de Fátima Matos de Souza²
PPEB/UFPA

Célio da Cunha³
PPGE/UCB.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a construção do conceito de Educação Integral de Tempo Integral que vem se desenvolvendo no cenário educacional brasileiro e de como esses conceitos contemporâneos são influenciados pelas concepções pedagógicas presentes no pensamento educacional desde o final do Século XIX e início do século XX. A análise se centra em estudos bibliográficos em que se buscou estudar as concepções pedagógicas, os principais expoentes da educação brasileira e suas contribuições na construção dos conceitos de educação integral em tempo integral e as políticas de educação integral retratadas nos documentos oficiais. Os estudos revelam que a escolanovismo é a concepção pedagógica que mais tem influenciado as políticas de educação integral em tempo integral no Brasil. O estudo conclui que a expansão dos ideais fundados em bases escolanovista contribuíram para que novas demandas fossem se inserindo no pensamento educacional brasileiro contemporâneo, o que resultou na construção de políticas públicas educacionais em uma perspectiva de Educação Integral de Tempo Integral, e sua legitimação nos ordenamentos jurídicos.

Palavras Chave: Educação Integral; Tempo Integral; Pensamento Pedagógico.

ABSTRACT

The objective of this article is to reflect on the construction of the concept of Integral Education and of integral time that has been developing in the Brazilian educational scene and how these contemporary concepts are influenced by the pedagogical conceptions present in educational thinking since the end of the 19th century and beginning of the 20th century. The analysis focuses on bibliographical studies in which it was sought to study the pedagogical conceptions, the main exponents of Brazilian education and their contributions in the construction of the concepts of integral education and of integral time and the policies of integral education portrayed in the official documents. The studies reveal that Escolanovismo is the pedagogical conception that has most influenced the politics of integral education and of integral time in Brazil. . The study concludes that the expansion of ideals based on Escolanovista bases contributed to the new demands being inserted in the contemporary Brazilian educational thought, Which resulted in the construction of educational public policies in a perspective of Integral Education and of Integral Time, and its legitimation in the legal systems.

Keywords: Integral Education, Integral Time, Pedagogical thought.

Introdução

A opção por iniciarmos os estudos sobre a Educação Integral a partir de uma abordagem das concepções pedagógicas presentes na História da Educação brasileira, se justifica pelo fato de que a História educacional nos proporciona uma visão ampla do objeto, sua gestação e desdobramentos, no seio dos ideais pedagógicos difundidos por educadores católicos, integralistas, anarquistas e escolanovistas, os quais visando responder aos desafios educacionais e sociais de seu tempo histórico, buscaram explicações que fundamentassem as ações educacionais e que possibilitassem a concretização de princípios e finalidades nos quais acreditavam que promoveriam a melhoria do ensino e o desenvolvimento do ser humano.

Assim, sem desconsiderar a importância das várias matrizes político-ideológicas que deram sustentação e caracterizaram a educação integral ao longo dos séculos optamos por fazer um resgate da construção do conceito de Educação Integral de Tempo Integral, a partir das concepções pedagógicas presentes no pensamento educacional brasileiro, com objetivo de refletir acerca das concepções de educação integral que dão formato as propostas de tempo integral no cenário educacional brasileiro presentes em nossas escolas, ou ainda como afirma Costa (1995, p. 20) “uma visão das funções da escola, no decorrer dos tempos, contribui com esclarecimentos a respeito da criação de escolas de tempo integral”.

Estabelecemos como limite temporal/local – final do Século XIX e século XX no Brasil. Partindo desse entendimento, a opção pelo recorte temporal/local para o estudo da Educação Integral é também endossado por Cavaliere (2010) quando afirma que:

A compreensão da maneira pela qual a concepção de educação integral se desenvolve no Brasil passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX. A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que foram se delineando naquele período (CAVALIERE, 2010, p. 249).

Desta forma, buscamos, a partir do estudo sobre as concepções pedagógicas presentes na História da educação brasileira, no período citado, apreender elementos e/ou princípios e finalidades que dão sustentação teórica metodológica às políticas de Educação Integral de Tempo Integral implementadas no país na contemporaneidade, o que contribui para a compreensão do objeto em estudo.

Educação integral de tempo integral e sua construção sob à luz da influência do pensamento pedagógico brasileiro.

O descaso para com a escola pública brasileira e seu atrelamento aos interesses econômicos e sociais, no final do século XIX e início do século XX, levou diferentes intelectuais brasileiros, a se manifestarem e lutarem, a partir da década de 20, do século XX, por melhoria na escola primária destinada aos filhos da classe trabalhadora. Anísio Teixeira, por exemplo, defendia que para vencer a discriminação social fora da escola era preciso vencê-la dentro da escola. Dessa forma, acreditava no papel transformador e emancipador da escola pública, ao afirmar que “Essa emancipação não nos virá pelo petróleo, mas pelo homem brasileiro, infinitamente mais importante que o petróleo. Esse homem brasileiro é que será construtor do Brasil. E quem o tem de formar será a escola”

(TEIXEIRA, *apud* BARREIRA 2000, p. 29). Para Teixeira a educação a ser ofertada para esse homem brasileiro deveria ser uma formação integral, como forma de prepará-lo para enfrentar a discriminação social tão patente na sociedade.

Ao realizar estudos acerca da História da educação integral, vamos perceber que a defesa da escola pública no século XX vai ser exercida por diferentes concepções de educação. Coelho (2009), relata que

No Brasil da primeira metade do século 20, por exemplo, coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas. Desse grupo mesclado faziam parte, por exemplo, os católicos que, por meio de suas instituições escolares, efetivavam uma concepção de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa, aos integralistas, aos anarquistas e aos liberais, como Anísio Teixeira que defendia e implantou instituições públicas escolares, entre as décadas de 30 e 50, em que essa concepção de educação foi praticada. (COELHO, 2009, p.88).

Ghiraldelli (2000) destaca que basicamente três correntes pedagógicas distintas formaram o cenário das lutas político-pedagógicas da Primeira República (1889-1930): A Pedagogia Tradicional, a Pedagogia libertária e a Pedagogia Nova.

Cada uma destas vertentes associava-se a setores sociais diferentes: A Pedagogia tradicional refletia as aspirações dos intelectuais ligados às oligarquias dirigentes e à igreja. A pedagogia Nova surgiu no interior de movimentos da burguesia e das classes médias que buscavam a modernização do Estado e da sociedade no Brasil. A pedagogia Libertária, ao contrário das duas primeiras, corresponde aos anseios de intelectuais engajados aos movimentos sociais populares, ávidos por transformação social, desejos contidos nas propostas do movimento operário de linha anarquista e anarco-sindicalista. (GHIRALDELLI, 2000).

Todas essas concepções pedagógicas que se organizaram na República enfrentaram ou assimilaram os preceitos de uma herança pedagógica constituída pela pedagogia Jesuítica.

A Pedagogia de cunho religioso-católico desenvolveu-se permeada pelos preceitos educacionais jesuíticos e suas diretrizes educacionais dadas pelo *Ratio Studiorum*⁴, que se baseava na unidade de matéria, unidade de método e unidade do professor, o *Ratio* exigia uma disciplina rígida, atenção e perseverança nos estudos, características essenciais ao cristão leigo, tinha como princípio pedagógico a emulação, aliada a uma hierarquização do corpo discente baseada na obediência e na meritocracia. As ideias pedagógicas contidas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como Pedagogia Tradicional. (GHIRALDELLI, 2000).

Embora a pedagogia tradicional brasileira muito deva aos princípios da educação jesuítica, sua identidade também se compôs, a partir das teorias pedagógicas modernas americanas e alemãs, com fundamento no herbartismo.

A pedagogia do filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), teve grande impacto nos EUA, na transição do século XIX para o século XX, chegando ao Brasil por intermédio das leituras ou traduções de intelectuais antes dos anos 20.

Tanto Pestalozzi quanto Herbart desenvolveram a ideia de psicologizar a educação. De fato Herbart é o autor da ideia da “pedagogia como ciência da educação”, para tanto necessitaria da ética, filosofia prática que fornece os fins, e da psicologia que mostra o caminho e os obstáculos para a instrução educativa.

Segundo esta concepção a finalidade da educação reside na formação da moralidade, do caráter e da vontade, como referências para o autogoverno do indivíduo a fim de agir corretamente. A educação visa à formação do homem de cultura, tendo em vista os ideais correspondentes ao desenvolvimento do sentimento de nacionalidade na Alemanha. Sendo a cultura a expressão dos ideais da Nação é, também, a fonte do sentimento nacionalista. Por meio da cultura o homem se transforma em cidadão do Estado (FREITAS e ZANATTA, 2008).

Libâneo (1990 *apud* FREITAS e ZANATTA, 2008, p.4) também sintetizou a concepção de Herbart acerca da finalidade da educação fundamentada na pedagogia tradicional brasileira,

A educação deve servir ao cultivo dos valores que a Nação, como espírito universal, detém; a educação deve, antes, subordinar-se à Razão do Estado a educação é a alma da cultura, cujo fim é a formação humana dentro dos mais altos padrões éticos da Nação, de modo que os indivíduos a ela se submetam e por ela se sacrifiquem, E o processo da formação humana se dá pela via intelectual, isto é, pela instrução educativa.

Na visão de Libâneo (1990), esta concepção de educação valoriza a formação do caráter e da mente pela instrução, pelo contato com modelos literários, artísticos, científicos e filosóficos, com conteúdos sistematizados e acumulados historicamente que são repassados às novas gerações como patrimônio cultural das gerações passadas.

Assim, a formação humana é compreendida como um processo decorrente de uma instrução que priorizava a apreensão de conteúdos científicos, literários e filosóficos, no seio do que forjou seu próprio método de ensino: o método expositivo que consistia em “um modo natural de ministrar aulas”, através de cinco passos –preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação -, juntando-se a isso uma rigorosa disciplina ao indivíduo e a organização curricular. O desenvolvimento do ser humano é percebido em estágios: estágio inicial – das emoções e percepções que deveriam ser contidas; posteriormente o estágio onde se privilegiaria a memória e a imaginação, período da educação sistemática e o último estágio no qual o ser humano estaria apto a julgamentos e conceitos universais. Sendo estes os passos formais do ensino (GHIRALDELLI, 2000).

Em termos históricos, cabe destacar que esta pedagogia, sempre foi pautada por uma forte tendência elitista e excludente, disputando com novas tendências a influência sobre a atividade educativa no interior das escolas, tanto no final do século XIX quanto no século XX.

Sob a regência dos princípios teóricos metodológicos da concepção pedagógica tradicional a Educação Integral de Tempo Integral, já aparecia no cenário brasileiro. Giolo (2012), sobre essa questão, chama a atenção para o fato de que é comum ouvir-se a tese de que, no Brasil, a escola de tempo integral teve presença precária e restrita, mas essa não é toda a verdade,

No Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo

integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos. [...] Nas últimas décadas, à medida que as unidades escolares tiveram de comportar um número crescente de alunos [...], sobretudo depois de 1950, a atividade escolar passou a concentrar-se em um único turno, mesmo nas escolas destinadas às elite. Mas os alunos oriundos desse meio social continuaram a ter educação de tempo integral, recebendo, no chamado contraturno, formação complementar, na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos (curso de línguas, aulas de reforço, laboratório, informática, balé, equitação, tênis, música, dança, teatro, etc.). (GIOLO, 2012, p.94).

Vale enfatizar que esta concepção pedagógica, embora desenvolvesse uma Educação Integral de Tempo Integral, esta era restrita apenas aos filhos das classes mais abastadas e sendo importante registrar que não havia uma rede escolar na Primeira República que fosse respeitável, ou mesmo destinada a todos.

Para definir um quadro da situação da época, Ghiraldelli (2000) se utiliza da descrição feita pelo Professor Paschoal Lemme que assim descreve,

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade. Em todo vasto interior do País havia algumas precárias escolinhas, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das antigas aulas, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763.

Para além das influências pedagógicas, é a partir deste cenário educacional, pobre e excludente, que a Educação Integral de Tempo Integral dá início ao seu percurso na educação brasileira, fato que não pode ser omitido ao se tratar de educação, para uma melhor compreensão do objeto em estudo.

Em seus estudos Paro et al. (1988) ao se referir ao tempo integral escolar no cenário da educação brasileira, destaca que no passado, as propostas de escolarização em tempo integral eram características das classes de nível socioeconômico mais elevado, referindo-se aqui aos internatos e semi-internatos para os quais as famílias de alto poder econômico enviavam seus filhos, a fim de que recebessem uma educação mais aprimorada. Hodiernamente, a proposta de tempo integral parte do poder público e destina-se aos filhos das camadas populares, visando, entre outros fatores, e dependendo do contexto sociopolítico em que se move, melhorar a qualidade da educação.

As oligarquias agrárias atuaram como classe dominante e dirigente nos 40 anos de duração da Primeira República. Com os surtos de crescimento industrial e urbanização, iniciou-se a formação de uma emergente burguesia e o aumento das classes médias urbanas. Assim esse tecido social que foi se diferenciando ao longo da primeira República que logrou a construção de um sistema de ensino pouco democrático quase ou nenhuma atenção dava ao ensino primário para a população desfavorecida da sociedade.

Todavia, a partir do surgimento de novos cenários sociais, a pedagogia tradicional não reina livremente durante toda a primeira república, em menor grau, entre o início do

século e anos 20 foi fustigada pela pedagogia Libertária; e em maior grau a partir de meados dos anos 20 passou a ser enfrentada sistematicamente pela Pedagogia Nova.

A Pedagogia Libertária, também chamada de anarquista, emergida do seio das primeiras organizações do proletariado urbano no Brasil - decorrente do crescimento capitalista industrial, urbanização, trabalho assalariado, advento de massas operárias urbanas nos grandes centros - encontrou o cenário ideal para a divulgação de teorias pedagógicas vinculadas a pensadores europeus socialistas na proliferação da imprensa operária, ligada aos recém-criados sindicatos.

Leite, Carvalho e Valadares (2010) denominam o anarquismo como sendo um movimento que existiu em vários países no início do século XX, que atuou fortemente contra o capitalismo, no qual tinham como objetivo maior a destruição do Estado, assim procuravam modificar a sociedade de maneira radical. Vale ressaltar que a Pedagogia Libertária não esteve comprometida com a sociedade existente, pelo contrário, esta continuou atuando e

[...] desenvolveu-se no sentido da transformação da ordem socioeconômica vigente, procurando moldar o ensino para a construção de um novo homem e de uma nova sociedade. Para o pensamento libertário, a tríade capitalismo, Estado e Igreja representava a velha sociedade que deveria sucumbir para dar lugar à sociedade anarquista-comunista, sem divisão de classes, sem hierarquia burocratizada, sem centralização do poder. O lema era a conquista do “homem livre sobre a terra livre”, que se refletia no ideal pedagógico de Ferrer⁵: “a infância livre e feliz”. (GHIRALDELLI, 2000, p.23).

Dentro deste movimento Libertário, teve relevante importância a defesa de pensamentos originados a partir de sua primeira fase, por volta de 1840, predominando em termos educacionais o pensamento de Proudhon e de Bakunin sobre a educação integral, e a união entre a educação, a emancipação social e o trabalho, baseada no princípio autogestionário.

Na segunda fase do movimento, a partir do “Programa Educacional” elaborado por “um grupo de militantes reunidos no “Comitê para o ensino anarquista”, ligado à Internacional, iniciativa de âmbito internacional em 1882, através dos trabalhos de Paul Robin, Sébastien Faure e de Francisco Ferrer y Guardia, realizados, respectivamente, no “Orfanato de Prévost”, em “La Ruche” e na “Escuela Moderna”, com a prevalência da concepção de educação integral e racionalista; por outro lado, a concretização das ideias de Proudhon e Bakunin na atividade desenvolvida pelas Bolsas de Trabalho francesas, colocadas em prática na “escola do sindicato” de Fernand Pelloutier, na última década do século XIX. (MÓRIYON, 1989).

Preocupado com a educação dos trabalhadores, Proudhon, defendeu uma concepção de educação integral que tinha como finalidade a emancipação social do ser humano e sua realização pessoal, que desenvolvesse tanto sua intelectualidade quanto sua formação para o trabalho, considerando que estes dois aspectos são fundamentais num ensino que visasse tirar o indivíduo da condição servil que faz dele um escravo.

Coube a Bakunin dar continuidade às discussões iniciadas antes da morte de Proudhon, no tocante às questões envolvendo a classe operária e o movimento anarquista, inclusive sobre as demandas de educação. Ao adotar a ideia de instrução integral de Proudhon, Bakunin converte-a em um acontecimento da vida social que implica na leitura e reflexão crítica da realidade, representando o total abandono da educação abstrata e sistemática baseada na educação religiosa e Estatal de sua época. Além disso, entende a

educação integral como meio de libertação do homem, porque a liberdade é o motor da vida humana. (MÓRIYON, 1989)

Em suas obras, Bakunin enfatiza a dualidade do sistema educacional e denuncia a supremacia daqueles que sabem mais sobre os que sabem pouco.

Poderá a emancipação das massas operárias ser completa, enquanto a instrução que as massas recebem for inferior àquela que é dada aos burgueses, ou enquanto houver uma classe qualquer em geral, numerosa ou não, mas que, pelo seu nascimento, seja chamada aos privilégios de uma educação superior e de uma instrução mais completa? [...] Não será evidente que entre dois homens, dotados de uma inteligência natural aproximadamente igual, aquele que souber mais, cujo espírito estiver aberto para a ciência, e que, tendo compreendido melhor o encadeamento dos fatos naturais e sociais, ou aquilo a que se chama leis da natureza e da sociedade e, se aperceberá mais fácil e globalmente do caráter do meio em que vive, - que este se sentirá, digamos, mais livre, que será praticamente mais hábil e mais poderoso do que o outro? (BAKUNIN, 1979 *apud* MÓRIYON, 1989, p. 32)

Bakunin, via na educação integral um caminho possível para conduzir os homens à sua emancipação, capaz de libertar as massas operárias das amarras estabelecidas pelo capitalismo e pela educação oferecida por estes, que negava aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos produzidos pelo desenvolvimento científico e que sempre esteve destinado a atender as classes privilegiadas e ao poder Estatal. (MÓRIYON, 1989)

Neste contexto, a educação integral deveria ser o caminho para conquistar a liberdade e igualdade entre os homens, pois todos precisavam ter acesso ao conhecimento acumulado pela ciência.

No mesmo sentido de Bakunin, Paul Robin, ao visar a construção de uma nova sociedade, via a educação integral como um instrumento que contribuiria para a formação do homem possibilitando-lhe acesso aos conhecimentos humanos produzidos cientificamente, desenvolvendo neste suas capacidades física, intelectual e moral. A educação integral seria o elo de aproximação entre as classes considerando que reduziria suas desigualdades. Para ele a educação que vigorava na sociedade desigual era imoral e antirracional, na verdade era uma antieducação. (MÓRIYON, 1989)

Para Robin, a concepção de educação integral

[...] nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias do seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais (ROBIN APUD MORIYÓN, 1989, p.88)

Segundo esta concepção a educação seria desenvolvida a partir da tríade: racional, universal e integral a partir do que, haveria a promoção de um desenvolvimento harmônico e completo abrangendo aspectos ligados à saúde, alimentação, equilíbrio entre ação e repouso. As aulas deveriam ser realizadas não somente em espaços fechados, mas também junto a natureza. A educação integral deveria ser: “um conjunto completo, encadeado, sintético, paralelamente progressivo de todos os tipos de conhecimento e a partir da mais tenra idade” (MORIYON, 1989).

Ferrer y Guardia influenciado pelo pensamento de Robin e Bakunin, e pelo desejo de mudar a escola tradicional vigente que promovia uma educação limitadora, cheia de

preconceitos, de tradições e dogmatismos, também defendia que a educação era elemento fundamental que possibilitaria a formação de homens autônomos, críticos e solidários. Assim, desejoso por mudança e acreditando nestes ideais, Ferrer implanta a Escola Moderna, na Espanha, para que ela superasse as limitações e o dogmatismo, fundamentando o conteúdo curricular no ensino racional, ou seja, no conhecimento científico (MORIYON,1989).

A proposta da Escola Moderna trazia no seu bojo uma concepção de educação racional, completa e harmoniosa desenvolvendo no homem a educação de sua inteligência, caráter, preparação física e moral. Para Ferrer y Guardia, o homem é um ser complexo, pois conjuga coração, inteligência e vontade, por isso, a educação não poderia habituar a criança a obedecer, a crer e a pensar, segundo as diretrizes da pedagogia tradicional.

Os estudos realizados por Ghiraldelli (2000) enfatizam o modelo de ensino desenvolvido nas escolas modernas,

[...] a escola moderna primava por um ensino de “base racional e científica”, que deveria se desenvolver através do contato com a natureza, com ênfase na criatividade, na livre expressão, na produção de textos críticos, no contato com métodos experimentais (p. 24).

Bakunin, Paul Robin e Ferrer y Guardia defendiam uma concepção de educação integral que abrangia os métodos ativos, a qual teria como finalidade preparar os estudantes para o trabalho e também incentivar a militância. Respeitavam a liberdade da criança, sua espontaneidade, as características de sua personalidade, sua independência, seu juízo e espírito crítico.

Essas propostas educacionais trazem novos elementos para a discussão sobre a educação, voltando-se especificamente para a educação integral. Esses intelectuais tinham como meta a formação de uma nova consciência e de vontades libertárias. Podemos afirmar que eles consideraram a educação racional como um instrumento fundamental para lutar contra o autoritarismo, a opressão e a exploração.

De acordo com Ghiraldelli (2000), a educação integral sob a perspectiva da pedagogia libertária, não chegou a se efetivar em experiências concretas, ao contrário da Educação Racionalista que deu origem às escolas Modernas no Brasil em algumas unidades da federação especificamente nos Estados do Rio, São Paulo, Porto Alegre, Belém do Pará etc.

Na educação brasileira a Pedagogia Libertária sofreu um sério revés a partir da década de 1910 com a intensificação da repressão aos movimentos sindicalistas encetada pelo governo oligárquico da Primeira República.

O Integralismo foi um dos mais significativos movimentos de massa ocorrido na década de 1930. Com ideias divergentes do que propunha o movimento anarquista, o movimento integralista, lançado em 1932 por Plínio Salgado, com o “Manifesto de Outubro⁶”, oferecia ao povo brasileiro propostas e renovação nacional e o início de uma intensa pregação nacionalista, patriótica e cristã. (LEITE, CARVALHO E VALADARES, 2010).

Essa concepção Pedagógica defendia o que chamavam de uma Educação Integral, com base em princípios espirituais, nacionalistas, cívicos, fundado na disciplina. Indicando um conservadorismo político, tanto social quando educacional. Como nos afirma Coelho (2004, p. 4) “essa concepção comporta um forte componente moralista, em que as verdades fundamentais do movimento são sempre trazidas à tona, consolidando visão altamente reprodutora na relação educação-ensino”.

Ao tratar sobre esta questão Cavalari (1999) também mostra que a ideia de educação integral para o homem integral era uma constante do discurso integralista, atribuíam-lhe uma natureza diversa daquela defendida pelos anarquistas. Os anarquistas, com o princípio da igualdade e da verdade humanas, faziam uma clara opção pelos aspectos emancipadores da formação humana. Já os integralistas, ao enfatizarem a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, explicitavam aspectos da formação humana de cunho mais conservador.

Neste contexto de lutas por mudanças e de enfrentamento ideológicos, se a Pedagogia Tradicional não foi sequer abalada pelas teorias educacionais dos setores sociais não dominantes – como a Pedagogia Libertária e integralista –, o mesmo não se pode dizer quando do seu enfrentamento com a Pedagogia Nova. Para Ghiraldelli (2000)

[...] a Pedagogia Nova, desde seus primórdios, pautou-se por refletir indicações teóricas provindas de experiências distintas. No final do século XIX e início do século XX, inúmeras experiências educacionais, em solo europeu e americano, registraram o aparecimento do escolanovismo. Em 1896, nos Estados Unidos, o professor Universitário John Dewey (1859-1952) criou a University Elementary School, acoplada à Universidade de Chicago. Dewey, foi sem dúvida, o maior filósofo da educação dos EUA. Seus textos causaram grande impacto na sociedade americana; sua psicologia, distinta da psicologia tradicional provocou um súbito estancamento na divulgação da pedagogia herbartiana. A partir dos anos 20 os textos de Dewey, e também de escolanovistas europeus, começaram a conquistar a intelectualidade jovem no Brasil preocupada com questões educacionais (GHIRALDELLI, 2000, p.24-25).

Assim, a Pedagogia da Escola Nova, ao contrário da Pedagogia Herbartiana, deu ênfase aos métodos ativos de ensino aprendizagem, valorizando fundamentalmente a liberdade e interesse da criança, adotou métodos de trabalho em grupo e a prática de trabalhos manuais nas escolas, advogando a educação pela ação.

Para Dewey e seus seguidores, a escola não era uma preparação para a vida, mas é a própria vida; a educação é o resultado da interação entre o organismo e o meio através da experiência e da reconstrução da experiência.

Neste novo cenário, a concepção de educação integral tem como finalidade primordial prover condições para promover e estimular a atividade própria do organismo para que alcance seu objetivo de crescimento e desenvolvimento. Por isso, a atividade escolar deve centrar-se em situações de experiências onde são ativadas as potencialidades, capacidades, necessidades e interesses naturais da criança. O currículo não se baseia nas matérias de estudo convencionais que expressam a lógica do adulto, mas nas atividades e ocupações da vida presente, de forma que a escola se transforme num lugar de vivência daquelas tarefas requeridas para a vida em sociedade. O aluno e o grupo passam a ser o centro de convergência do trabalho escolar (LIBÂNEO, 1994).

A pedagogia escolanovista sustentava que o interesse e a motivação não eram frutos do pensamento cognitivo, ou seja, não eram resultados do processo de aprendizagem, mas sim condições básicas para o início de tal processo. Ao contrário de Herbart, que preparou “cinco passos” de *ensino*, Dewey formulou “cinco passos” para o funcionamento do raciocínio indutivo: tomada de consciência do problema, análise de elementos e coleta de informações, sugestões para solução do problema – hipóteses,

desenvolvimento das sugestões apresentadas e experimentação; recusa ou aceitação das soluções. (GHIRALDELLI, 2000).

As propostas de educação de cunho teórico metodológico, decorrentes do Movimento da Escola, se fizeram presentes junto ao crescimento de modernização, urbanização e industrialização do Brasil nos anos 20. Vários Estados brasileiros, sob a influência de jovens intelectuais, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Mário Casasanta, dentre outros, promoveram reformas educacionais inspiradas nos princípios da Pedagogia Nova.

O “ciclo de reformas estaduais dos anos vinte”, como ficou conhecido tal episódio, contribuiu para a penetração dos fundamentos teóricos metodológicos do escolanovismo no Brasil. Aos poucos a Concepção de Educação Integral de Tempo Integral, proposta pelo Movimento da Escola Nova no Brasil ganha espaço e adeptos na nova sociedade civil, canalizando aqui suas energias e ganhando vitórias também na sociedade política, conforme destaca Ghiraldelli (2000),

[...] a pedagogia Nova se apresentou na forma de um pensamento educacional completo, na medida em que compreendia uma política educacional, uma teoria da educação e de organização escolar e metodologias próprias. Esta característica permitiu ao escolanovismo compor um regrário que orientou as reformas educacionais estaduais e que não só combateu a Pedagogia Tradicional como também colaborou para sufocar as possíveis transformações que estavam sendo defendidas pela Pedagogia Libertária associada às classes populares (p.26).

Entre os adeptos da Escola Nova no Brasil, Anísio Teixeira foi um dos maiores expoentes e defensores, ele via a concepção escolanovista como uma educação que tinha como finalidade o desenvolvimento integral do ser humano, haja vista que a escola até então oferecida, não contemplava requisitos para desenvolver uma formação que considerasse o ser humano, para além de sua cognição. Teixeira se deixou absorver especialmente pelas ideias de ciência e de democracia advindas do pensamento escolanovista e em conformidade com Dewey, apontava a educação como o canal capaz de provocar as transformações necessárias à modernização do Brasil.

Em seus estudos sobre *Anísio Teixeira e a educação Integral*, Cavaliere (2010) esclarece que:

Ao trazer, diretamente para o campo da educação, de forma sistemática, a filosofia pragmatista americana, Anísio Teixeira introduziu um elemento perturbador naquela lógica. O conceito deweyano da educação (Cunha, 1994) como um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento, tendo como finalidade a maior capacidade de crescimento e desenvolvimento, não admitia a visão curativa moralizadora: não supunha um modelo já pronto a ser alcançado. Essa concepção de educação como vida e descoberta, e não como preparação ou conserto, impôs novas maneiras de organização cotidiana da experiência escolar e criou a necessidade de sua diversificação e ampliação. (CAVALIERE, 2010, P.251-252).

Assim, a escola idealizada e desejada por Anísio, buscava a igualdade de direitos, de acesso e de permanência de todas as crianças à escola, principalmente às das classes populares, acreditava que as escolas deveriam estar fundadas em um ideal de educação

que garantisse o desenvolvimento do ser humano em vários aspectos físicos, psicológicos, éticos, sociais. Para tanto as escolas, além de terem seu tempo ampliado, deveriam ter um

[...] programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959, p.78-84)

Anísio vê na Escola Nova um terreno fértil onde a democracia poderia expandir-se e fortificar suas raízes. Segundo Nunes (2010), “o tema da democracia no âmbito da escola e fora dela, em toda obra de Anísio Teixeira, foi decisivo e se impôs sobre outros temas [...] (p.31), ganhando na sua obra entonação própria. As escolas pensadas e criadas por ele se tornaram, não só em oportunidades de “reapropriação de espaços de socialização” (idem p.31), o que muito havia sido sonhado às classes trabalhadoras, em virtude das reformas urbanas, que os colocavam à margem da sociedade, empurrando-os para a periferia das cidades, como também em espaços de desenvolvimento do indivíduo considerando as mais variadas dimensões humanas: física, estética, cognitiva, social, política, profissional etc.

A partir dos anos 20, no século XX, apresenta-se um quadro que contém um embate entre Concepções pedagógicas que tentam se estabelecer como diretrizes orientadoras para a elaboração das políticas e reformas educacionais no Brasil. Todavia este embate, longe de se encerrar, irá permear as lutas ideológicas travadas no meio educacional, civil e político durante todo o percurso histórico da História da Educação no Brasil até os dias atuais.

Neste contexto de embate, as vanguardas dos educadores brasileiros vinham se reunindo desde o final dos anos 20, em Conferências Nacionais promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE). O ano de 1931 foi palco da IV Conferência Nacional de Educação, organizada para a discussão do tema geral “As Grandes Diretrizes da Educação Popular”, a qual teve a presença de Francisco Campos – Ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública e de Getúlio Vargas⁷, que ao discursar declarou não ter uma proposta educacional, esperando que ali entre os intelectuais surgisse a elaboração do “sentido pedagógico da Revolução”. (GHIRALDELLI, 2000)

A IV Conferência Nacional de Educação foi um divisor de águas entre católicos e liberais. Os liberais, percebendo a oportunidade de influenciar as diretrizes governamentais, publicaram em 1932 o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento dedicado ao governo e ao povo que em linhas gerais pautou-se pela defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita e pelos princípios pedagógicos renovados inspirados nas teorias de Dewey, Kilpatrick e outros (GHIRALDELLI, 2000), conforme expresso no próprio manifesto

[...] 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 grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ella tem, por objeto,

organizar e desenvolver os meios de acção durável com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do indivíduo em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção de mundo. [...]. A Educação Nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social[...] (MANIFESTO, 1932, p.40).

O Manifesto dos Pioneiros, não só refletiu os ideais e princípios da Escola Nova, como também apontou na direção de uma educação democrática, igualitária, humanística e de cunho integral, que vê “a criança e o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação” (idem), a educação “[...] tem por objeto, organizar e desenvolver os meios de acção durável com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’ de acordo com certa concepção de mundo”(idem.).

Partindo desse pensamento, uma das propostas apresentadas no Manifesto trata do direito de cada indivíduo à sua educação integral, sendo esta, uma função social a ser realizada pelo Estado com a cooperação de todas as instituições sociais.

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais (MANIFESTO, 1932, p. 45).

Entre os signatários do Manifesto, grupo heterogêneo, vamos encontrar liberais elitistas como Fernando de Azevedo e igualitaristas como Anísio Teixeira.

Os Liberais igualitaristas tinham como paradigma o pensamento de Anísio Teixeira. Para Anísio “a escola deveria ser democrática, única, capaz de servir como contrapeso aos males e desigualdades sociais provocados pelo sistema capitalista”, era a tese escolanovista de uma escola renovada, com o intuito profissionalizante, regionalizada e controlada pela comunidade, aberta a todas as camadas e classes sociais no sentido de possibilitar a construção de uma nova sociedade (GHIRALDELLI, 2000, p. 42).

Anísio Teixeira, além de grande educador colocou em prática as concepções teóricas da Escola Nova – fundamentadas nas ideias principais de Dewey – em escolas-modelo, de educação integral em tempo integral, baseada nos princípios conceituais do escolanovismo. Já nessa época, afirmava que as novas responsabilidades da escola eram educar, em vez de instruir, formar homens livres e ensinar a viver com mais inteligência e mais tolerância. Assim, além da aprendizagem das ideias e dos fatos, também se aprenderiam atitudes, ideais e senso crítico. (LEITE, CARVALHO e VALADARES, 2010).

Nas décadas de 30, 40 e mesmo de 50, paulatinamente o escolanovismo foi ganhando adeptos, por outro lado, deficiente no resgate de sua própria história, o Movimento Operário e as esquerdas nos anos 50 e 60 foram incapazes de dar continuidade às suas elaborações pedagógicas próprias, abrindo brechas para a expansão do escolanovismo também nos círculos intelectuais de esquerda. Educadores como Paschoal Lemme, nos anos 30 e 50, e Paulo Freire, nos anos 60, serviram como divulgadores da pedagogia Nova nos movimentos populares.

Em relação às esquerdas, a sua aceitação se deveu ao fato do escolanovismo ter sido reinterpretado e reorganizado por estes, como é o caso de Paulo Freire e da Pedagogia Libertadora, que ao buscarem encontrar uma teoria que atendesse aos anseios das classes populares, criaram uma espécie de “Escola Nova popular”.

Assim como o pragmatismo, que se insere na Concepção humanista moderna de filosofia de educação, a pedagogia libertadora mantém vários pontos de contato com a pedagogia renovadora. Também ela valoriza o interesse e iniciativa dos educandos, dando prioridade aos temas e problemas mais próximos das vivências dos estudantes sobre os conhecimentos sistematizados.

Diferentemente do movimento escolanovista, a pedagogia libertadora põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos, conforme expresso por Leite, Carvalho, Valadares (2010), o qual destaca os eixos no qual se apoiam as ideias de Freire,

O pensamento e as ideias de Paulo Freire apoiam se em três eixos: o diálogo na relação educador/educando, marcado pela participação de ambos na problematização da realidade e na busca de explicações para as situações encontradas; o respeito ao saber popular, ir ao contexto de quem seria alfabetizado, pesquisar seu discurso e de lá retirar o vocabulário a ser usado; e a dimensão política da educação, isto é, a ação educativa articula-se com os diversos movimentos que visam à formação do sujeito para sua atuação crítica no contexto social. (LEITE, CARVALHO, VALADARES, 2010, p.36)

De um modo geral, como assinala Ghiraldelli (2000), a literatura pedagógica desenvolvida entre meados dos anos 60 e início dos anos 80 seguiu caminho polifacetado, apresentando o surgimento de novas teorias educacionais,

Pelo lado do pensamento propriamente liberal, estiveram o escolanovismo piagetiano, o tecnicismo pedagógico e o não-diretivismo. Não em antagonismo ao pensamento liberal, mas certamente distante do racionalismo e com olhos bastante críticos em relação à ciência moderna, situou-se o escolanovismo espiritualista. Tentando escapar do pensamento liberal e tendendo para o pensamento socialista, algumas pedagogias formaram o escolanovismo popular. Buscando criticar o pensamento liberal, mas nem sempre conseguindo sair do âmbito de sua lógica, surgiram as teorias crítico-reprodutivistas, as teorias de desescolarização e as teorias antiburocráticas. Na superação do pensamento liberal e de seus críticos consubstanciou-se, dentro do pensamento socialista, a concepção histórico-crítica. (GHIRALDELLI, 2000, p.46).

O autor expõe que o cenário histórico educacional brasileiro, foi e ainda é permeado por várias concepções pedagógicas, todavia nem todas se traduziram em experiências concretas, como o fez a Escola Nova que, através das ações de educadores escolanovista colocaram em prática seus ideais, se empenhando em realizar em vários lugares do país, experiências de educação integral em tempo integral, ainda que estas representassem apenas um projeto de governo⁸, correndo o risco de não terem prosseguimento, como assim ocorreu, com as várias escolas - o projeto Escola-classe e

Escola Parque na Bahia, na década de 1950 (e, depois, no Distrito Federal), e, nos anos 1980, os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, no Rio de Janeiro, etc., que foram construídas para atuarem dentro de uma concepção de Educação Integral de Tempo Integral nas décadas de 50, 60 e 80,

As experiências da Escola Nova funcionaram como laboratórios de inovação educacional. Não foram universalizadas, mas emergiram em todo o mundo como para chamar atenção da sociedade sobre o papel e as possibilidades da educação, sem reduzi-la à mera instrução escolar. (CENPEC, 2011, p.20)

Porém apesar da descontinuidade dos programas e projetos voltados para uma Educação Integral de Tempo Integral estas experiências demarcaram historicamente o aparecimento de teorias e ações concretas em relação à Educação Integral de Tempo Integral, pelo fato de que estas, no dizer de Clarice Nunes *apud* Gadotti (2004), “chegaram ao público”, ou seja, o sentido da produção do pensamento, para ser realmente pedagógico, deve chegar ao “público”. Ele pode estar correto, mas só é válido se for legitimado pela prática, pelo público. (GADOTTI, 2004, p.8)

A Escola Nova não se reciclou apenas no decorrer de sua divulgação e penetração fora do seu berço. Conforme o avanço e mudanças no cerne da sociedade capitalista foram se transformando e se adaptando ao desenvolvimento e às novas demandas e exigências da sociedade, demonstrando grande capacidade de recomposição e articulação no sentido de não perder os espaços conquistados na sua luta por hegemonia na arena das teorias educacionais, influenciando de forma profunda os ideais educacionais do final do século XIX e século XX, apontou/aponta caminhos teóricos metodológicos que dão conta de trazer à tona elementos importantes para uma compreensão mais profunda da construção do conceito de Educação Integral de Tempo Integral na contemporaneidade, que nos permite ir além do aspecto meramente histórico das diferentes pedagogias instituintes da educação pública em nosso país e suas concepções teóricas metodológicas.

Em acordo com Cavaliere (2010) ressaltamos ainda que, embora as concepções pedagógicas tradicional, integralista e anarquista tenham contribuído para a discussão e construção da concepção de educação integral foi com Anísio Teixeira que a educação integral passou a tomar corpo e ir se estruturando nas políticas educacionais brasileira.

Considerações Finais

No decorrer do texto observamos que a influência dos ideais pedagógicos difundidos por educadores católicos, integralistas, anarquistas e principalmente escolanovistas, contribuíram (e ainda contribuem) para discussões fundamentais que serviram (e ainda servem) ao propósito de elaboração de políticas educacionais propagadoras de uma Educação Integral de Tempo Integral no Brasil.

As muitas propostas educacionais postas em prática no decorrer da história, apesar dos diferentes ideais de homem, estão impregnadas do significado pleno da educação, isto é, de uma formação e desenvolvimento integral do ser humano, que vão além das diferenças ideológicas dos grupos. Entre esses diferentes grupos se observa que havia um único interesse em comum, a escola pública, a qual deveria oferecer uma educação que abarcasse a completude do homem e o “preparasse para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária; progressista, ordenada e baseada na racionalidade científica; voltada para uma formação que conjugasse os aspectos físicos, intelectuais, morais e espirituais”. (CENPEC, 2011, p.19)

Desta feita podemos inferir que, apesar das diferenças nos ideais pedagógicos das concepções apresentadas, vários elementos que as compõe, historicamente contribuíram para a construção e delineamento de uma concepção de Educação Integral de Tempo Integral na contemporaneidade, como: a ampliação do Tempo escolar; a ampliação das funções da escola, a ampliação do espaço escolar; a ampliação das oportunidades educativas; a formação voltada para os diversos aspectos do ser humano; a universalização da educação; a democratização da educação; a responsabilidade do Estado; a integração entre as políticas educacionais e sociais etc.; a integração entre os diversos campos do conhecimento, dentre outros.

Assim, podemos concluir que com a expansão dos ideais de uma Educação Integral de Tempo Integral, fundado em bases escolanovista, novas demandas têm formado os cenários dos debates acadêmicos e novos elementos têm sido inseridos no pensamento educacional brasileiro contemporâneo, contribuindo para a construção de políticas públicas educacionais numa perspectiva de Educação Integral de Tempo Integral.

Referências

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

CAVALIERE, A. M. V. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia. maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259.

CENPEC. **Tendências para a educação integral**. - São Paulo: 2011. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_tend_educ_integ.pdf.

COELHO, L. M. C. C. Educação integral e integralismo nos anos 30: a vez (e a voz) dos periódicos. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 3, 2004. Curitiba: A educação escolar em perspectiva histórica (anais), 2004a, p. 1-17. Disponível em: http://www.pmgv.rs.gov.br/documentos/Ligia_Coelho.Historia_da_educacao_integral.pdf. Acesso em 04 de agosto de 2016.

_____. História(s) da educação integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: http://www.pmgv.rs.gov.br/documentos/Ligia_Coelho.Historia_da_educacao_integral.pdf. Acesso em 04 de agosto de 2016.

COSTA, M. A. **Qualidade de Ensino: a Escola Pública de Tempo Integral em Questão**. 1995. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

FREITAS, R. A. M. da M. ZANATTA, B. A. O legado de pestalozzi, herbart e dewey para as práticas pedagógicas escolares. in: **Congresso Brasileiro de História da Educação** (5. : 2008 : Aracaju, Sergipe) O ensino e a pesquisa em história da educação: 5. Congresso Brasileiro de História da Educação – São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais_coautorais/eixos03/Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20e%20Beatriz%20Aparecida%20Zanatta%20-%20tex.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2016.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

GILOLO, J. Educação de Tempo integral: resgatando elementos históricos conceituais para o debate. In: MOLL, J. (Org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.p.94-105.

LEITE, L. H. A.; CARVALHO, L. D.; VALADARES, J. M. (orgs). **Educação Integral e Integrada: Desenvolvimento da Educação integral no Brasil**. Faculdade de Educação da UFMG. 2010, 73 p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. Série Formação de professor).

_____. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Tese de doutorado), 1990.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1_22e.pdf . Acessado em 14 de janeiro de 2016.

MORIYÓN, F. G. (org.). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

NUNES, C. Quando a casa vira escola: a modernidade pedagógica no Brasil. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2009.

PARO, V. H.; FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P. e SOUZA, D.T. **Escola de Tempo Integral: desafio para o Ensino Público**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1988.

TEIXEIRA, A. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

Notas

¹ Email: lulucyenesilva@gmail.com

² Email: fmatoz@gmail.com

³ Email: celio.cunha226@gmail.com

⁴O Ratio Sdiorium foi a organização e o plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599. (GHIRALDELLI, 2000).

⁵Entre as várias concepções de Pedagogia Libertária que aportaram no Brasil, sem dúvida, o pensamento do Educador Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) foi o que mais ganhou adeptos, escapando dos círculos operários e conquistando educadores das classes médias militantes do ensino oficial. Ferrer não era anarquista, mas sim um “republicano radical”. Todavia suas ideias foram bem aceitas pelo movimento libertário. (GHIRALDELLI, 2000, p.23).

⁶Manifesto redigido por Plínio Salgado e lido no Teatro Municipal de São Paulo a 07 de Outubro de 1932, motivo pelo qual ficou conhecido como *Manifesto de Outubro*. Entregue à Legião Revolucionária de São Paulo. O *Manifesto de Outubro*, incontestavelmente, foi o primeiro manifesto oficialmente integralista do Brasil.

⁷Nomeado presidente - Governo Provisório (1930 - 1934) - Getúlio Vargas gozava de poderes quase ilimitados e, aproveitando-se deles, começou a tomar políticas de modernização do país. Ele criou, por exemplo, novos ministérios - como o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e o Ministério da Educação e Saúde. Vargas pretendia, assim, tentar ganhar o apoio popular, para que estes apoiassem suas decisões (a política conhecida como populismo).

⁸Governo aqui entendido, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período

Recebido: novembro/16

Aprovado: dezembro/16