

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO, *LATO SENSU* EM PROCESSOS PEDAGÓGICOS**  
**NA EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**CAMPUS ERECHIM**

**ROSANE FÁTIMA VASQUES**

**CIDADANIA E CIDADE EDUCADORA: PROBLEMATIZANDO DISCURSOS**  
**PRESENTES EM “MANUAIS” DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Erechim, RS, jun. 2013

ROSANE FÁTIMA VASQUES

**CIDADANIA E CIDADE EDUCADORA: PROBLEMATIZANDO DISCURSOS  
PRESENTES EM “MANUAIS” DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Monografia apresentada à UFFS, *Campus* Erechim, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Processos Pedagógicos na Educação Básica, sob a orientação do Professor Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho.

Erechim, RS, jun. 2013

*Aos educadores, em especial aos que atuam na  
Educação Integral, que minha pesquisa possa  
elucidar sua compreensão sobre os muitos discursos  
que circulam socialmente, contribuindo para sua  
melhoria profissional.*

## AGRADECIMENTOS

A escrita deste trabalho não foi tarefa fácil – foi preciso muita dedicação, estudo, paciência, muitas horas, dias, mais precisamente, meses de leitura, escrita e reescrita. Muitas vezes batia o desespero, o cansaço do dia a dia, dúvidas. O tempo estava passando, surgia a apreensão de não conseguir escrever e concluir. Aí era preciso parar, largar tudo, sair da frente do computador e esfriar a cabeça. Nesses momentos, o que me devolvia a serenidade e a calma era a companhia de algumas pessoas, às quais quero agradecer de forma especial.

Em primeiro lugar, nada mais justo que agradecer a quem possibilitou que esta tarefa fosse concluída com muito êxito, sem o qual tenho certeza de que assim não o seria: meu querido orientador Professor Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho. Obrigada, Rodrigo, pela oportunidade de orientação, pela paciência em meus momentos de aflição, pelas orientações quase diárias. Sou extremamente grata por acreditar em meu potencial, por me incentivar a escrever artigos, publicar e apresentar. Agradeço pela sua constante ajuda nas indicações de incontáveis leituras e nas orientações de reescrita. Enfim, divido o mérito deste trabalho com você. Já estou sentindo falta das suas cobranças! Não posso deixar de dizer que te admiro como profissional e, com certeza, é em seu trabalho que quero me espelhar ao iniciar minha trajetória profissional.

Aos meus pais, que não mediram esforços para que eu me tornasse o que sou hoje. Caráter e honestidade são os principais valores que vocês me transmitiram e que vou levar sempre comigo. Às minhas queridas irmãs, Rosi, Ro e Ros, obrigada por todo o apoio nos momentos adversos que passamos. Aos meus pequenos, Nathália e Gustavo, pelos momentos de brincadeiras e diversão. Vocês são meus pilares, amo todos vocês.

Ao Mateus, que esteve sempre ao meu lado, me fortalecendo e me apoiando, agradeço pela compreensão nos momentos em que o abandonei para me dedicar aos estudos. Por tudo isso, amo você, namorado.

Às minhas grandes amigas de longa data, Daniele e Franciele, por fazerem parte da minha vida. Agradeço pelas muitas situações que enfrentamos juntas, pelas longas conversas, pelo apoio constante, pela cumplicidade e por compartilharem comigo seus momentos mais felizes. Vocês fazem parte da minha história. Às minhas novas amigas, Elise e Paoline, por partilharem comigo esta etapa. Juntas vivemos muitos momentos de angústia, porém, também juntas passamos por momentos de muita alegria e descontração. Obrigada pelos cafés no meio

da tarde, pelas longas conversas depois da aula na mesa de um bar, pela companhia nas viagens de estudo; enfim, por terem surgido em um momento tão especial em minha vida e por terem dividido o orientador comigo! Adoro todas vocês.

Aos meus queridos João Paulo e Larissa, por toda a hospitalidade em congressos e seminários. Obrigada por partilharem comigo esses dias tão especiais e por me receberem com todo o carinho do mundo. Lari, melhor prima do mundo, te amo.

A todos os professores do curso, os melhores que já tive, que compartilharam seus conhecimentos e contribuíram imensamente para minha formação. Agradeço também aos meus amigos de curso, pelos bons e valorosos momentos que passamos juntos, em uma harmoniosa e significativa convivência mútua.

Enfim, cada um de vocês contribuiu de forma especial para que eu conseguisse concluir mais esta etapa. Obrigada por tudo!

*O homem não é nada além daquilo que a educação  
faz dele.*  
(Kant)

## RESUMO

Esta análise, a partir das contribuições dos Estudos Culturais em Educação e dos estudos desenvolvidos por Michel Foucault, tem como foco problematizar os discursos sobre Educação Integral presentes em “manuais” utilizados na formação docente. Tais manuais são entendidos como livros que apresentam noções essenciais sobre um determinado assunto e que, através destas, buscam orientar a ação de quem os detém. Por essa razão, foram definidas as seguintes obras como material de análise: *Educação brasileira e(m) tempo integral* (COELHO; CAVALIERE, 2002), *Educação Integral no Brasil* (GADOTTI, 2009), *Educação Integral, Educação Cidadã: fundamentos e práticas* (ANTUNES; PADILHA, 2010) e *Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo* (COELHO, 2009). Para tanto, operando com os conceitos de discurso e governamento, questionam-se que discursos são legitimados para falar sobre a Educação Integral, quais conselhos/prescrições são priorizadas para orientar as condutas dos professores e como esses discursos promovem uma determinada metodologia de operacionalização da Educação Integral. A partir da leitura das obras, foi possível observar a recorrência de discursos relativos à promoção da cidadania e à operacionalização de uma cidade educadora. Desse modo, foram definidas as seguintes unidades de análise: a) concepções de Educação Integral como princípio para o desenvolvimento da cidadania; b) Educação Integral como vivência e experiência de aprendizagem articulada a projetos em uma Cidade Educadora. A partir das análises, foi possível perceber que as práticas pedagógicas de educação em cidadania, através de relações de poder e saber, estabelecem supostas verdades para subjetivar os sujeitos através de promessas de emancipação e “salvação”. Constatou-se que a instituição de uma Cidade Educadora tem se configurado por meio da Pedagogia de Cidade, na qual os sujeitos, como cidadãos ativos e comprometidos, assumem a responsabilidade educativa no conjunto de um projeto social, tendo como premissa uma suposta educação cidadã.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Manuais. Discurso. Governamento. Formação de Professores.

## ABSTRACT

This analysis, based on the contributions of the Cultural Studies in Education and the studies developed by Michel Foucault, focuses on problematizing the discourses on Integral Education present in “manuals” used in teacher training. Such manuals are understood as books that bring essential concepts of a particular subject and, through these, seek to guide the actions of those who hold them. For this reason, the following works have been defined as material for analysis: *Educação brasileira e(m) tempo integral* (COELHO; CAVALIERE, 2002), *Educação Integral no Brasil* (GADOTTI, 2009), *Educação Integral, Educação Cidadã: fundamentos e práticas* (ANTUNES; PADILHA, 2010) e *Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo* (COELHO, 2009). Therefore, working with the concepts of discourse and governance, it was questioned which discourses are legitimated when talking about Integral Education, which advice/prescriptions are prioritized to guide the conduct of teachers and how these discourses promote a particular methodology for the operationalization of Education Integral. From the reading of these works, it was possible to observe the recurrence of discourses related to the promotion of citizenship and to the operationalization of an educating city. Thus, we defined the following units of analysis: a) concepts of Integral Education as a principle for the development of Citizenship; b) Integral Education as a living and learning experience articulated with projects in an Educating City. From the analysis, it was revealed that the pedagogic practices of education in citizenship, through relations of power and knowledge, establish supposed truths for subjecting individuals through promises of emancipation and “salvation”. It was found that the institution of an Educating City has emerged through a City Pedagogy, in which subjects, as active and engaged citizens, assume responsibility for educating in the scenario of a social project, taking as its premise a supposed citizen education.

**Keywords:** Integral Education. Manuals. Discourse. Governance. Teacher Training.



## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	9
<b>1 QUESTÕES DE PESQUISA E PERSPECTIVA TEÓRICA.....</b>	<b>11</b>
<b>2 FERRAMENTAS ANALÍTICAS: CONCEITOS DE DISCURSO E GOVERNAMENTO .....</b>	<b>13</b>
<b>3 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>16</b>
<b>4 UNIDADES ANALÍTICAS .....</b>	<b>18</b>
<b>5 AS CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....</b>	<b>20</b>
5.1 Os discursos dos manuais de Educação Integral e as Pedagogias Críticas: aproximações	26
<b>6 PROBLEMATIZANDO OS DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL PRESENTES NOS MANUAIS ANALISADOS .....</b>	<b>32</b>
6.1 Educação Integral: princípio para o desenvolvimento da cidadania .....	32
6.2 Educação Integral: vivência e experiência de aprendizagem articulada a projetos em uma cidade educadora.....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	44
REFERÊNCIAS .....	48

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo pretende examinar de que forma os discursos sobre Educação Integral têm significado os professores e, assim, compreender as direções que tomam as práticas educacionais dentro dessa perspectiva. A expansão e a consolidação de propostas de Educação Integral no sistema educacional brasileiro nos leva a indagar prescrições que definem o que seriam práticas desejáveis, qualificadas e bem-estruturadas para levar a cabo essa proposta educativa. Essas prescrições emergem de escritos presentes em obras e se apresentam como supostos significados e verdades a respeito da prática da Educação Integral nas escolas. Assim, procura-se discutir os modos como tais obras, enquanto artefatos culturais, investidos de prescrições e regulações morais, operam no governmentamento da Educação Integral, ensinando o professor a conduzir sua vida e a vida de seus alunos, tendo em vista o alcance de uma educação cidadã.

Assim, procuro analisar, especificamente, algumas obras, de grande circulação no meio educacional, que se dedicam a apresentar conceitos e experiências como “modelos” para o sucesso de uma prática educativa fundamentada na Educação Integral. A discussão aqui apresentada busca investigar e problematizar os discursos que dão sustentação às propostas de Educação Integral presentes naquilo que designarei de “manuais” para professores. Nesse sentido, considero como manuais os livros que são utilizados nos cursos de formação de professores e que, por consequência, passam a ser incorporados nas práticas diárias destes.

Cabe, então, esclarecer o sentido em que utilizo o termo “manual”. Ao procurar definições para a palavra manual, visitei o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999, p. 1276) e encontrei a ideia de “pequeno livro; livro que contém noções essenciais acerca de uma ciência, de uma técnica; livro de ritos e rezas”. Também partilho o significado trazido por Bujes (2008, p. 104), no qual manual tende a “oferecer orientações básicas, recursos para a execução de algo, servir de apoio tutorial para se empreender alguma ação; um compêndio que se propõe apresentar um resumo, em forma condensada, sobre determinado assunto”.

Nesse sentido, Silveira (2010) configura o termo manual como gênero textual voltado para o aconselhamento de como “se comportar”. A referida autora ainda apresenta a concepção de manual para Costa (2008, p. 131): “caracteriza-se, em geral, pelo predomínio do discurso instrucional e didático, em que as orientações são dadas usando-se o imperativo, o infinitivo, sempre numa interlocução direta com o leitor”. Para Costa (2008), esse tipo de gênero textual apresenta um discurso que é, entre outras características, isento de

ambiguidades, que oferece saberes e deveres idealizados, no qual predomina a cena enunciativa de aconselhamento e no qual o enunciador manipula o leitor em direção à aceitação de certos valores sociais, por exemplo. Com essas acepções, pode-se afirmar que o “manual” busca orientar (conduzir de forma sutil) a conduta de quem o detém.

## 1 QUESTÕES DE PESQUISA E PERSPECTIVA TEÓRICA

No intuito de corresponder a nosso objetivo, partimos das seguintes questões: Que discursos são legitimados para falar sobre a Educação Integral? Que conselhos/prescrições (estratégias discursivas) são priorizadas para orientar as condutas dos professores nas escolas? De que modos os discursos emergentes dos livros analisados promovem uma determinada metodologia de operacionalização da Educação Integral e definem um determinado modo de lidar com os estudantes que fazem parte do programa?

Assim, buscando responder a tais questionamentos e dar significação à pesquisa, optamos por seguir como linha teórica os Estudos Culturais em Educação e os estudos desenvolvidos por Michel Foucault. Os Estudos Culturais, como colocam Costa, Silveira e Sommer (2003), não se constituem um conjunto articulado de ideias e pensamentos, mas, sim, um conjunto de formações instáveis e descentradas. São compostos por inúmeras pesquisas e inúmeras posições teóricas e se utilizam de campos diversos para responder a projetos particulares.

A ponte entre esses estudos e os estudos de Foucault está no fato de enfatizarem o papel do poder ao colocá-lo no centro das significações e identidades culturais. Conforme o pensamento foucaultiano, o poder é um produtor de sujeitos, comportamentos e conhecimentos, potencializado por estratégias e justificado pela produção de saberes. Veiga-Neto (2000) enfatiza que, apesar de existirem divergências entre os Estudos Culturais e os estudos de Michel Foucault, em partes eles convergem, pois ambos mostram certa inconformidade com as condições do presente ou, no mínimo, desconfiam das atuais condições. Assim, conforme Veiga-Neto (2000, p.46) buscam “[...] nos levar a compreender de outras maneiras o mundo em que vivemos para, a partir daí, ser possível criar novas formas de vida, novas maneiras de estar nesse mundo”. Dessa forma, essas duas vertentes estão em constante problematização de qualquer verdade dita e estabelecida e em busca de conhecer as políticas (jogos de poder que impõem significados) envolvidas na produção dessas verdades, o que, segundo o referido autor, “não implica ‘destruir’ as verdades, mas implica, sim, a tarefa de desnaturalizar e desvelar o caráter sempre contingente de qualquer verdade” (Ibid, p. 47).

Então, como o que se pretende é problematizar as relações de poder e saber que se estabelecem nos discursos presentes nos “manuais” de Educação Integral para o governo dos professores, optou-se usar como base esses estudos. Isso porque o pensamento foucaultiano buscou mostrar como o ser humano se torna “sujeito”, abordando as

práticas escolares como produtivas de um sujeito moderno, cidadão de uma sociedade disciplinar e, por isso, capaz de seu autogoverno, e os Estudos Culturais estabeleceram sólidos avanços na compreensão de jogos de poder, os quais estabelecem identidades e significados sociais e culturais, que estão sendo cada vez mais governados.

## **2 FERRAMENTAS ANALÍTICAS: CONCEITOS DE DISCURSO E GOVERNAMENTO**

Cabe ressaltar que, para o desenrolar do estudo pretendido das obras selecionadas, serão utilizados os princípios de discurso e de governo de Michael Foucault como ferramentas de análise imprescindíveis. Primeiro, é preciso esclarecer, como coloca Fischer (2012, p. 74), que, para Foucault, “nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento”. Assim, é necessário ficar na existência das coisas ditas e analisar o discurso através de relações históricas e de práticas concretas que estão “vivas” nos discursos.

Foucault (1987, p. 56) coloca que os discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. A partir disso, o conceito de discurso é entendido como práticas que incitam modos de agir e de ser. Nessa perspectiva, as práticas discursivas são postas como verdades que atuam no governo dos indivíduos através de jogos que impõem um saber para exercer certo poder. Como enfatiza Veiga-Neto (2011), essas práticas discursivas acabam por moldar nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele.

Vivemos em uma sociedade de discursos que tem por função produzir e conservar discursos. Conforme Foucault (2002, p. 2), essa produção “é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos”. Assim, as relações de poder e saber estão implicadas na produção dos discursos. Conforme Veiga-Neto (2011), o poder age de modo que o sujeito o receba, aceite e tome como natural, necessário. O saber entra como elemento condutor e naturalizador do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder. O autor coloca que, para Foucault, o sujeito moderno não é o produtor de saberes; ao contrário, ele é produto dos saberes, é produzido no interior dos saberes.

Para Foucault (2002), a educação pode ser o instrumento pelo qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso. Porém, segundo o filósofo, todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo. Conforme Schein (2006, p. 54), a escola é lugar altamente politizado “na medida em que participa da distribuição dos conhecimentos, podendo realizar esta divisão de forma diferenciada, de acordo com o grupo social, podendo vir a manter a desigualdade entre estes grupos”. Os

conhecimentos que são transmitidos pela escola estão envolvidos por um jogo de poder que produz práticas sociais e subjetividade. Assim, a subjetividade é entendida como forma de caracterização do sujeito e, no caso das obras que serão analisadas neste trabalho, forma pela qual os discursos presentes nestes caracterizam a atividade docente, ordenando o modo, o pensar e o fazer do professor.

Já o governo, também entendido nessa perspectiva foucaultiana, se apresenta como uma forma de gerir, de forma sutil e persuasiva, a conduta dos sujeitos. De acordo com Bujes (2010, p. 160), “governar é agir sobre o campo da conduta alheia (ou da própria conduta)” e, para a autora, as ações de governo não se constituem apenas como um modo próprio de ação das estruturas políticas ou de gestão do Estado, mas também “referem-se, igualmente, àquelas formas de agir que afetam a maneira como os indivíduos *conduzem a si mesmos*”. Os escritos sobre Educação Integral, dentro de um caráter progressista e emancipatório, assim funcionam, procurando gerir a conduta dos indivíduos.

Esclareço que usarei o termo governo em vez de governo, porque, conforme Veiga-Neto (2005, p. 82), “entre nós se costuma chamar de governo – o Governo da República, o governo municipal, o Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo)” – o Estado tomando para si, centralizando, a ação de governar. Já a palavra governo, como coloca o autor, aparecia nos dicionários antigos como “ato, ação ou efeito de governar”, mas com a ressalva “em desuso”; assim, acabou desaparecendo dos dicionários mais recentes. Porém, apesar de ser uma derivação sufixal imprópria, nos seus sentidos mais arcaicos significava “executar uma ação de conduzir ou dirigir as ações alheias” (Ibid., p. 83). O autor também coloca que o uso da palavra governo pode expressar vários sentidos – a “ambigüidade manifesta-se a cada momento em que ela aparece, exigindo que o leitor decida de que governo se está falando” (Ibid., p. 83) – e a substituição pela expressão governo acabaria com essa ambigüidade, já que o que queremos é trabalhar com a ideia de governar a ação de si e do outro.

Conforme Noguera-Ramírez (2009, p. 33), o governo, arte de governar os homens, é uma prática antiga, com procedência no pastorado oriental, em especial, no pastorado cristão, que aparece sob duas formas: “um poder do tipo pastoral e a direção da consciência, a direção das almas”. Além disso, para o autor, a conduta se refere a “tanto a atividade consistente em conduzir, a condução quanto à maneira de se conduzir, a maneira de deixar-se conduzir, à forma como a gente é conduzida” (Ibid., p. 34). Para Foucault (2008, p. 256), o poder pastorado é “um tipo de poder bem específico que se dá por objeto a conduta

dos homens – quero dizer por instrumento os métodos que permitem conduzi-los e por alvo, a maneira como eles se conduzem, como eles se comportam”. Assim, bem como o pastorado, a arte de governar se traduz na condução da conduta.

É profícuo destacar que o conceito de governmentação está sendo entendido como um conjunto de relações de poder e saber que tem como intuito conduzir e determinar, através de estratégias e práticas discursivas, a vida dos indivíduos. Desse modo, para que ocorra um governmentação eficaz, é necessário fazer com que os sujeitos se identifiquem com as prescrições que são postas, nesse caso, nos manuais analisados e que acreditem que se autogovernam. Segundo a perspectiva foucaultiana, o poder é aceito pelo fato de atravessar toda a sociedade, produzindo coisas, induzindo ao prazer, formando saber, produzindo discursos, ou seja, o lado negativo do poder, em que se estabelece o controle e a punição, é encoberto pela produção de saber.

Como enfatiza Garcia (2002), o que se pretende é alcançar o disciplinamento do olhar e da conduta dos indivíduos, sua normalização e sujeição a determinadas regras. Sendo assim, esse disciplinamento e essa normalização são operacionalizados por meio de estratégias de poder, as quais, por sua vez, nunca são da ordem da força, seja ela física ou moral, mas aplicadas de forma a fazer com que o sujeito pense que está participando das decisões, que acredite que é autônomo e livre. O governmentação é operacionalizado por técnicas que induzem o indivíduo a querer fazer parte de certa “cultura cidadã”, que agrega valores, moral e conhecimentos a serem seguidos para o alcance de uma suposta emancipação.



### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa está centrada em análise textual. Para tal, foram selecionadas quatro obras que tratam da temática em questão. A escolha dessas obras deu-se porque, mesmo dispondo de um considerável número de escritos que abordam a temática da Educação Integral, obras que são amplamente divulgadas no meio educacional, estas talvez sejam as que mais circulam nas mãos dos professores, já que são da autoria de especialistas renomados e, por isso, garantem maior legitimidade aos escritos. Vale ressaltar que as obras selecionadas serão entendidas como “manuais para professores”, já que se configuram como prescritoras e reguladoras do pensar e do agir destes.

*Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo* é da autoria de Moacir Gadotti (2009) e faz parte da Série Educação Cidadã desenvolvida pelo Instituto Paulo Freire. Nessa obra, o autor procura discutir a educação integral, analisar suas características em diferentes municipalidades onde essa proposta foi implementada como política pública e mostrar suas especificidades, avanços, limites e perspectivas. Entre os conceitos abordados, podemos destacar: tempo integral, qualidade sociocultural da educação, escola cidadã, cidade educadora, educação integrada e educação integradora.

*Educação Cidadã, Educação Integral: Fundamentos e Práticas*, escrito por Angela Antunes e Paulo Roberto Padilha (2010), igualmente faz parte da Série Educação Cidadã. A obra busca refletir sobre os fundamentos e as práticas de uma Educação Integral dentro da perspectiva da Educação Cidadã. Os autores sugerem mudanças nas práticas educativas atuais, apresentam sugestões de como fazê-lo, defendem o resgate do sentido do trabalho docente na era da informação e propõem que a escola se transforme em gestora social do conhecimento que se constrói na comunidade e no âmbito da municipalidade.

*Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo* é organizado por Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (2009) e encontra-se dividido em dois blocos. O primeiro bloco é composto por seis artigos, que apresentam algumas concepções e conceitos de educação integral, além de buscar apresentar sua trajetória como política pública. Já o segundo bloco é composto por sete artigos, que se configuram por apontar experiências de educação integral desenvolvidas em tempo integral no país.

*Educação brasileira e(m) tempo integral*, organizado por Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho e por Ana Maria Villela Cavaliere (2002), traz como temática a ampliação do tempo escolar. Analisando experiências concretas das escolas de tempo integral, a obra busca

lançar bases para a formulação de uma concepção contemporânea de educação escolar integral. O livro está dividido em três partes. A primeira parte, Fundamentos da Educação em Tempo Integral, é composta de dois artigos; no primeiro, apresenta-se uma concepção de educação integral como sendo emancipadora e, na segunda, é apresentada a experiência de Anísio Teixeira. Na segunda parte, Ação e Reflexão na Escola de Tempo Integral, composta por oito artigos, são focados aspectos políticos e pedagógicos das experiências de educação em tempo integral que estão em desenvolvimento no país; os artigos trazem a avaliação dessas experiências e abordam aspectos como a formação de professores, a sexualidade infanto-juvenil e a alfabetização. A terceira parte, Relato do cotidiano, é composta por dois artigos, nos quais duas diretoras, com longa experiência em gestão de escolas de tempo integral, falam de suas práticas, projetos, sucessos e fracassos.

#### 4 UNIDADES ANALÍTICAS

Após a seleção das obras e sua leitura, foram definidas duas unidades para proceder à análise – Educação Integral: princípio para o desenvolvimento da cidadania e Educação Integral: vivência e experiência de aprendizagem articulada a projetos em uma cidade educadora. Essas unidades surgiram de leituras precedentes de vários escritos que abordavam a temática da Educação Integral, já que os conceitos de cidadania e cidade educadora aparecem, constantemente, para justificar e supostamente garantir uma formação integral do ser humano.

A primeira unidade se constitui, na análise dos discursos desses manuais, quando estes prescrevem um modelo ideal de educação para o desenvolvimento de uma “cultura cidadã” (conjunto de hábitos, valores e conhecimentos). O vocabulário presente em tais escritos, através de seu caráter instrumental, opera no governmentamento de educadores, enfatizando um modelo padrão de educação e produzindo um determinado tipo de subjetividade docente. Conforme Garcia (2002, p. 46), “Por vezes a fabricação do sujeito esclarecido e emancipado, ou a produção do humano e da humanidade, é formulada em termos da produção do sujeito-cidadão”. O educador é levado a acreditar que só ele é capaz de produzir esse “sujeito-cidadão” e, conseqüentemente, de levá-lo a uma emancipação; desse modo, acaba interiorizando, naturalizando e incorporando a proposta de desenvolvimento de uma cultura cidadã.

Fischman e Hass (2012) enfatizam que, apesar de existirem distintas definições que caracterizam o conceito de cidadania, todas convergem em dois aspectos fundamentais: que a cidadania surge, em um contexto de nações-estado modernas, como princípio de igualdade e que a educação é o meio para produzir essa cidadania. Percebe-se que a sólida relação entre educação e cidadania é originada de uma estratégia governamental que tinha como intuito ser vista como democrática. Assim, como colocam os referidos autores, surge a ideia, não comprovada historicamente, de que, quanto mais formal for a educação, mais e melhor será a cidadania. Desse modo, estabelece-se a crença de que precisamos aprender a ser cidadãos, criar habilidades e aptidões de cidadania, as quais não possuímos ao nascer. Tomando a Educação Integral como princípio para o desenvolvimento da cidadania, procuramos analisar como essa relação entre cidadania e escola, estabelecida ainda no século XIX, vai ganhando espaço e sendo reforçada através discursos e práticas de governmentamento.

Como princípio da segunda unidade, procura-se investigar o argumento dos autores a respeito da importância de uma articulação entre cidade e instituições educativas para que seja efetivamente operacionalizada a Educação Integral. A todo o momento, eles defendem que a cidade educadora, com seus espaços educativos, é um meio de capacitação dos educandos de classes populares, para que se desenvolvam integralmente e se tornem cidadãos. Esses manuais prescrevem, como pode ser percebido em Gadotti (2009), que a cidade é educadora quando proporciona a todos os habitantes as mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e entretenimento. O princípio da cidade educadora sustenta-se em reflexões históricas a respeito de como o trabalho educativo deve se organizar para atingir fins específicos – ocupando, desse modo, um privilegiado lugar de luta, pela imposição de verdades na constituição dos sujeitos (educadores/educandos) e na valorização moral. Por meio desse princípio de Cidade Educadora, busca-se indagar como esses manuais discursivos governam a realidade na medida em que enunciam que a cidade deve ser educadora.

Para responder às expectativas e aos questionamentos da temática escolhida, o trabalho foi organizado de forma que, primeiramente, na próxima sessão, serão apresentadas as condições de emergência e o histórico da Educação Integral no Brasil, bem como sua relação com as Pedagogias Críticas. Na sessão posterior, serão expostas a análise e a problematização, realizadas por meio das unidades de análise já referidas, das obras selecionadas. Por fim, nas considerações finais, busco mostrar as conclusões às quais cheguei com esse estudo e o quanto este trabalho pode ser relevante para pesquisas voltadas à Educação Integral e à Formação de Professores.

Cabe esclarecer que o que buscamos com essa analítica não é demonstrar qual seria a forma mais adequada de promover a educação da classe popular, muito menos questionamos os resultados que as experiências de Educação Integral em curso têm alcançado. O que propomos é tentar produzir uma multiplicidade de modos de ver a ordem do discurso na qual a proposta de Educação Integral se encontra inserida. Procuramos fazer com que os sujeitos percebam essa ordem discursiva (saber/poder) que é naturalizada e incorporada para conduzir o pensar e o agir de todos.

## **5 AS CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS**

A discussão acerca da educação integral no Brasil no século XX teve dois marcos expressivos: as Escolas-Parque e as Escolas-Classe, criadas por Anísio Teixeira nas décadas de 1940 e 1960, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro entre 1980 e 1990. Esses dois educadores marcaram a história da educação pública por idealizar um modelo educacional em que todos tivessem garantida, por meio de conhecimentos e vivências escolares, a inserção plena na sociedade. Eles aspiravam cidadãos participantes em uma sociedade pretendida democrática. Cada um idealizou e criou seu protótipo de escola, o qual, além do aumento da jornada escolar, pretendia a superação de desigualdades mantidas e, talvez, ao ver deles, reforçadas pela cultura escolar. Essa superação se daria a partir de uma formação abrangente (a qual compreendia as ciências, as artes, a cultura e o mundo do trabalho) que levaria o sujeito ao desenvolvimento em seu aspecto físico, cognitivo, político e moral.

Desse modo, faz-se importante destacar a utopia educativa das Escolas-Parque e das Escolas-Classe ensaiada entre os anos de 1956 e 1964 em Brasília, concebida a partir da experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola-Parque) implantada por Anísio Teixeira, enquanto Secretário de Educação e Cultura, em Salvador, Bahia, no final da década de 1940. Essa proposta educacional, que surge junto com a nova capital e se apresenta como inovadora para substituir o modelo de educação existente, é objetivada para que sirva de exemplo para o sistema educacional brasileiro.

Conforme Pereira e Rocha (2011), Anísio defendia a emancipação da nação e do homem como forma de superar o desenvolvimento. Essa emancipação só seria possível, ao ver desse educador, pela tomada de consciência, por parte desses indivíduos, do atraso social, econômico, político e cultural do país. Dessa forma, a emancipação da consciência, como proposto, só seria possível através da escola pública, de um novo modelo educativo. Em seu discurso de posse do INEP, Anísio evidenciou que a revolução tecnológica que se iniciava na época trazia consigo mudanças práticas no modo de viver, e, com isso, essa evolução da sociedade proclamava por uma educação nacional de novos deveres, zelos, condições e métodos. Em outras palavras, a escola deveria se adequar às exigências da sociedade moderna na qual estava inserida; assim, a educação deveria ser mais longa, com objetivos mais

abrangentes, visando à formação geral e à aquisição de hábitos e atitudes para o trabalho humano e a vida nessa sociedade.

Mas por que Brasília se apresentava como ideal para essa proposta? Primeiro, porque o governo, buscando torná-las um amplo campo de experimentação, assegurava verbas com a rapidez necessária para construir as escolas; segundo, porque a Capital teve um plano arquitetônico planejado para oferecer o espaço físico ideal para a edificação dos conjuntos escolares propostos, o que não seria possível nas capitais e cidades já estruturadas.

É profícuo destacar que a primeira escola pública da Capital Federal foi construída em vinte dias e inaugurada no dia 15 de outubro de 1957, com o nome de Grupo Escolar 1 (depois alterado para Escola Júlia Kubitschek, homenagem à mãe do então presidente da República). Ela se destinava ao atendimento do ensino primário de 1ª a 4ª série. A estrutura física da primeira escola, apesar de precária, já atendia a nova proposta de educação. A escola Júlia Kubitschek caracterizava-se por ser de educação integral em tempo integral e buscava proporcionar às crianças uma formação integral, visando a inseri-las na vida moderna. O ensino contemplava, além das matérias tradicionais, outras atividades complementares, como educação física, atividades de trabalho e de caráter social.

Com ênfase Pereira e Henriques (2011, p. 154), “Um dos principais objetivos educacionais da escola era ampliar a autonomia e o senso crítico das crianças [...]”; dessa forma, a prática era baseada no interesse e na experiência do aluno, além de ser desenvolvido um trabalho em conjunto com a comunidade. Essa instituição, por ser integral e democrática, tornou-se referência para o novo sistema educativo que se constituía na Capital. Em 1966, foi integrada à rede oficial de ensino, passando a se denominar Escola-Classe Júlia Kubitschek. No entanto, o prédio foi se deteriorando sem que houvesse intervenção para sua conservação, sendo então interditado no ano de 1969.

A ideia de educação integral no modelo proposto em Brasília estava configurada em oito horas diárias. Os estudantes passariam quatro horas na escola-classe, onde teriam uma educação convencional, aprendendo a estudar, e mais quatro horas na escola-parque, desenvolvendo atividades de trabalho, educação física e social, aprendendo a trabalhar e a conviver. O trabalho, nessa perspectiva, é visto com caráter educativo, pois seu valor não é definido pelo seu produto, mas pela criatividade, invenção e observação do que as crianças conseguem executar. Vale ressaltar que o que difere a Escola-Parque de Salvador das Escolas-Parque e Escolas-Classe de Brasília é que a primeira, concebida como primeiro centro de demonstração do ensino primário no país, se estabeleceu para o atendimento da população e

se encontrava em situação de extrema pobreza. Já a segunda proposta foi instalada no centro político e administrativo brasileiro para atender a todas as classes populares e, apesar da ênfase ao ensino primário integral, contemplava os três níveis de ensino que compõem o sistema educacional.

Tendo como principal foco a educação primária, segundo Rocha e Antoniazzi (2011), Anísio defendia uma instituição voltada não apenas para a formação intelectual, mas uma escola prática, de iniciação para o trabalho, de formação de hábitos de pensar, fazer, trabalhar, conviver e participar em uma sociedade democrática. Para ele, nessa sociedade, o cidadão era soberano e, assim, na escola prática, suas diferenças se dariam não por uma distinção social, mas, tendo estes a oportunidade de uma mesma educação democrática, se dariam pelas suas aptidões.

O modelo educacional idealizado por Anísio na Capital parecia ter condições de êxito e servir como exemplo para o sistema de ensino brasileiro. Ele buscava uma educação pública e integral para todos, tinha incentivo financeiro do governo, uma estrutura física planejada e reunia os melhores professores que vieram dos mais diversos estados do país.

Então, por que essa proposta não se consolidou? Pereira e Carvalho (2011) enfatizam que o próprio Anísio, na época, constatou que o plano de Brasília não estava funcionando em condições adequadas, pois, segundo o educador, a demanda de matrículas já começava a pôr em perigo a integridade do programa, instaurando a escola de tempo parcial e semiparcial. Além do aumento demográfico em descompasso com a oferta educacional, surgiram impasses conceituais e filosóficos, e também financeiros, com a proposta, sob a alegação de alto custo do empreendimento. Assim, em 1962, iniciaram-se mudanças na Escola-Parque, reduzindo o tempo de permanência dos alunos para duas horas diárias e a jornada de trabalho dos professores para seis horas, sob a justificativa de que seria instituída mais uma Escola-Classe, sem precisar aumentar o número de professores. Isso, no entanto, não aconteceu, pois a situação se agravou ainda mais com o aumento de matrículas.

Outro fator muito importante a destacar são as promessas feitas aos professores, que passaram por uma rigorosa seleção e deixaram suas cidades para se engajar nesse projeto da Capital. É evidente que o salário oferecido influenciou na disputa, por ser bem acima do que recebiam antes. Porém, havia sido-lhes prometido moradia e creches aos seus filhos, o que não se cumpriu. A falta de moradia foi o problema que mais se acentuou, pois, apesar da promessa de que teriam casas disponíveis em sua chegada, elas não ficaram prontas, e os professores tiveram que se instalar em condições desfavoráveis, com uma nova promessa de

que em poucos dias seriam reinstalados. Isso não aconteceu, e o descaso do governo acabou culminando na primeira greve dos professores e na consequente demissão de alguns deles.

Assim, fatores políticos, administrativos e sociais acabaram por distanciar a proposta inicial de uma educação moderna e democrática, que tinha a educação integral como principal condição, e descaracterizaram o plano original. Com isso, a partir de fevereiro de 1962, não houve mais o ensino integral em Brasília nos moldes concebidos; este passaria a funcionar agora em três turnos: manhã, tarde e noite.

Inspirado em Anísio Teixeira, na década de 1980, no Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro, então Vice-Governador, Secretário de Cultura e presidente da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, pensou em uma proposta de educação integral que contemplasse todas as atividades escolares em um mesmo prédio – os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). No total, foram 506 centros criados nos anos 1980 e 1990, durante o governo Brizola. Conforme Ribeiro (2002, p. 67), o sistema foi pensado dessa forma porque nas escolas-classe, do estado, “havia tal desprezo pela população pobre da Baixada Fluminense e em São Gonçalo, Nova Iguaçu, que elas não caberiam neste sistema”. Então, os CIEPs acabaram por juntar em um mesmo prédio as escolas-parque e as escolas-classe, baseadas nas ideias de Anísio. Isso também facilitaria o deslocamento dos estudantes, solucionando problemas de segurança e custo de transporte. A estrutura foi projetada por Oscar Niemeyer, pensando em um espaço que assegurasse estudo, cultura, educação física, um centro de saúde e uma biblioteca. Os centros funcionavam como educandários e centros culturais para as populações das periferias e visavam a assegurar à criança e ao jovem uma educação democrática e de qualidade.

Segundo Cavalieri e Coelho (2003, p. 150), “O programa pretendia criar 500 escolas exemplares e inovadoras que funcionassem como um parâmetro para as demais escolas”. No entanto, essas escolas, situadas em regiões periféricas, foram abandonadas pelo poder público, pondo fim à proposta arquitetônica de uma escola aberta, democrática e de qualidade. A utopia “esbarrou na realidade de miséria e abandono das localidades em que tais escolas foram construídas, na falta de manutenção e na carência de profissionais para ocupar e gerir um espaço com inúmeras possibilidades” (Ibid., p. 159).

Bomeny (2007, p. 61) argumenta que “A diferença de Darcy em relação a Anísio pode, em suma, ser atribuída à ênfase mais político-sociológica do que pedagógica que orientou a construção dos CIEPs”. Darcy Ribeiro quis solucionar, “no período de dois governos, ao problema da exclusão da população carente em idade escolar”. O que parece é



que a proposta dos CIEPs acabou se resumindo a uma política partidária que tinha como intenção fortalecer o governo do PDT. A criação de mais de 500 centros em dois governos gerou quantidade, e não qualidade, pois não foi possível manter tamanha estrutura em funcionamento atendendo à proposta original de educação integral.

As mudanças de governo, a rapidez com que se ergueram os CIEPs, sua localização em centros periféricos, a exclusão de professores veteranos (porque Darcy defendia que a proposta, por ser nova, exigia um corpo docente também renovado, sem vícios) e a visão da população, pelo seu caráter assistencialista, como escola para delinquentes e pobres foram alguns dos fatores que influenciaram a decadência do projeto idealizado por Darcy. Mesmo em condições não favoráveis, bem diferente das condições originais propostas, alguns centros continuam funcionando. O que se pode inferir é que os CIEPs, apesar de não terem alcançado o sucesso almejado, ainda estão no centro das discussões quando o assunto é a educação no Rio de Janeiro e quando se fala em educação integral.

Desse modo, as experiências desenvolvidas por esses grandes educadores incitam repensar a educação contemporânea dentro de suas especificidades e complexidades, buscando a superação das quatro horas diárias de jornada escolar estabelecidas no sistema educacional brasileiro. Essa nova possibilidade de ampliação, qualificação e reorganização escolar pode, como argumenta Moll (2012), levar a uma nova estruturação da sociedade, na qual as classes populares passariam a ter as mesmas atividades que as classes média e alta têm garantidas, economicamente, no contraturno escolar. Porém, para que essa perspectiva possa ser implementada, são necessárias bases legais e políticas públicas que viabilizem essa proposta de educação integral.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, apesar de não fazer referência ao termo educação integral, propõe, em alguns de seus artigos, a educação como desenvolvimento pleno da pessoa, fundadora de cidadania, o que pressupõe a formação integral do homem. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) reitera os referidos princípios da constituição e prevê a ampliação gradativa da jornada escolar para o ensino fundamental e a conjugação de entes da federação para esse fim. No ano de 2001, por meio da Lei nº. 10.172, instituiu-se o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, a exemplo da Constituição e da LDB, retoma e valoriza a Educação Integral como formação da pessoa integral. O PNE, além de prever a ampliação da jornada escolar para a educação infantil, também estipula o mínimo de sete horas diárias escolares.

No mesmo ano, como forma de estimular essa proposta, foi instituído o FUNDEB, que passa a destinar recursos maiores para as escolas que optam pela educação integral. No intuito de continuar incentivando a operacionalização dessa política, são instituídos, no ano de 2007, o Plano de Metas Todos pela Educação e, dentro deste, o Programa Mais Educação. Como a mais recente política voltada à concretização dessa perspectiva no sistema escolar brasileiro podemos apresentar o novo Plano Nacional de Educação, que começou a ser construído em dezembro de 2010 e prevê orientar a educação de 2011 a 2020. O novo PNE propõe oferecer educação integral em 50% das escolas públicas da educação básica e apresenta estratégias para a garantia dessa operacionalização.

É necessário reiterar que o público-alvo dessa proposta, ou melhor, dessa política pública educacional em constituição, compreende as classes populares, para as quais, ao ver de Moll (2012, p. 27), “[...] a experiência escolar pode ser um ‘divisor de águas’ em termos de oportunidades no campo das ciências, da cultura, das artes, das tecnologias, entre outros”. Isso pode ser explicado pelo fato desta classe, em seu histórico, ter esses aspectos negados, sendo estes privilégio apenas dos que podiam pagar pelos saberes.

A partir da promessa de devolver à classe popular o que lhe foi negado, a Educação Integral se integra ao campo das Pedagogias Críticas e começa a se relacionar à Educação Cidadã. A partir disso, passa a proclamar o empoderamento da classe popular e uma suposta superação das desigualdades. Como forma de garantir essa emancipação, essa perspectiva propõe um currículo com vivência e experiência na aprendizagem, articulado a projetos temáticos que surgem do diálogo entre a escola e a comunidade. Como ressaltam Antunes e Padilha (2010, p. 49), “a educação numa perspectiva emancipadora e libertadora não pode se dar alheia ao contexto do educando, nem o conhecimento pode ser construído ignorando o saber dos alunos”. Por essa via de análise, é proposta uma articulação entre os conhecimentos populares (originários da comunidade) e os conhecimentos científicos (escolares), o que pressupõe trabalhar com os interesses da classe popular para que esta se sinta mais parte do processo escolar e acredite estar sendo tratada como igual.

A partir das experiências de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, bem como do panorama legal apresentado, pode-se inferir que a perspectiva de Educação Integral em nosso país vem buscando sua consolidação. A partir do ano de 2000, passam a surgir, no Brasil, escritos que abordam essa perspectiva. Nessa mesma época, começam a emergir programas de educação integral em várias regiões do país. As obras que antecedem esses programas procuram justificar a importância de se desenvolver a educação integral, buscando promover a

operacionalização de novas experiências. Já as obras mais recentes, a partir do ano de 2004, procuram referendar a consolidação dos Programas de Educação Integral existentes em nosso país, a partir do relato de experiências sobre eles. Dessa forma, a seguir, será apresentado como os discursos presentes nessas obras agem para conduzir ao desenvolvimento de uma Educação Integral.

### **5.1 Os discursos dos manuais de Educação Integral e as Pedagogias Críticas: aproximações**

[...] perspectivas pedagógicas que parecem pertencer mais ao campo do sagrado e do religioso que ao campo do intelectual. Há, na área da teoria educacional crítica, certos pressupostos que funcionam como verdadeiros dogmas, bem como certas perspectivas que parecem atuar como verdadeiras seitas. (SILVA, 2002, p. 11-12).

Início com o dito por Silva por acreditar que essa definição dada às Pedagogias Críticas se encaixa e se aproxima exatamente ao campo que pretendo problematizar. Assim, busco investigar de onde se origina esse caráter redentor e salvacionista sobre o qual se estabelecem as propostas de Educação Integral e quais pressupostos são dados como verdadeiros aos educadores, em manuais que proferem essa perspectiva, para gerir sua conduta.

Conforme Garcia (2002), as Pedagogias Críticas começaram a se fundamentar no Brasil no final da década de 1950 e no início da década de 1960, como é o caso da pedagogia de Paulo Freire, que mais tarde foi retomada e utilizada para fundamentar experiências em redes oficiais de ensino. Nas décadas de 1980 e 1990, essas pedagogias voltam a emergir, mas agora em um ambiente acadêmico-universitário, na luta pela defesa da escola pública pela via do ensino e da democratização do saber. Para a referida autora, a pedagogia e a escola produzem o sujeito moderno e suas variantes; dessa forma, as Pedagogias Críticas estão implicadas na moralização e na normalização desses sujeitos através de formas de governo do tipo pastoral. É profícuo destacar que, apesar da autora analisar escritos no campo das Pedagogias Críticas que estavam em funcionamento nas décadas de 1980 e 1990, pode-se fazer uso de seus argumentos, porque os discursos proferidos naquela época ainda são enunciados, contemporaneamente, em manuais de Educação Integral, para sustentar políticas públicas para a educação e propostas de reformas de currículo e para propor formas de ser e agir como educadores críticos.

Antes de problematizar quais discursos estão presentes nos manuais para professores na contemporaneidade, faz-se necessário destacar qual é o papel delegado à Escola e à Educação Integral no tempo presente. Conforme descreve Acorsi (2007), a estratégia utilizada pela escola contemporânea para se “encaixar” à sociedade parece ser uma proposta que atenda à criança o dia todo. Mais que isso, essa estratégia busca reforçar a educação e a escola como possibilidade de salvação.

A referida autora indica alguns benefícios que são apontados em projetos de Educação Integral, entre eles: os pais poderem trabalhar durante esse período que a criança está na escola; tornar produtivo o tempo ocioso da criança; tirar as crianças do risco social; o reforço ao caráter salvacionista da educação; a escola como um espaço de transformação social e de construção de um mundo melhor. Assim, acreditando que com o aumento do tempo de permanência das crianças na escola será possível atingir esses benefícios, as escolas passam a se organizar para oferecer aos indivíduos essa perspectiva e a reforçar seu papel na formação dos sujeitos para viverem em sociedade. Esses benefícios apresentados são estratégias inventadas pela escola para manter o aluno mais tempo sob o seu domínio, “[...] controlar o tempo e as atividades das crianças para assim mantê-las sob controle. Em suma: é através de ações sobre as crianças que se torna possível o controle da população” (Ibid., p. 75).

Por essa razão, é possível inferir que as instituições escolares pretendem manter cada vez mais os educandos dentro de seus muros, para que, dessa forma, possam reforçar seu comprometimento com a educação e a formação dos sujeitos. Quanto mais tempo os educandos passarem sob seus domínios, mais fácil será exercer o disciplinamento sobre estes. É profícuo destacar também, como é argumentado pela autora, que existem antecedentes históricos que estabelecem que quanto mais cedo a criança frequentar a escola, melhor será para ela. Nesse sentido, o espaço escolar é naturalizado como um espaço da criança, já que esta precisa ser disciplinada para que, mais tarde, possa ser educada e tenha condições de se tornar um cidadão. Assim, essas crianças passam, cada vez mais cedo, “a frequentar o mundo organizado, regrado, normatizado, disciplinado da escola” (Ibid., p. 80) e acabam sendo disciplinadas sob a justificativa de se tornarem futuros sujeitos emancipados.

Observa-se que a defesa de uma proposta de Educação Integral, como é apontado por esses projetos, é a mesma reforçada nos manuais que problematizamos. Isso pode ser observado nos excertos a seguir:

Entendemos o currículo da escola como o conjunto de ações, relações, textos e metatextos que configuram o todo das aprendizagens escolares, do conhecimento e saberes que traduzem as **experiências significativas que contribuirão para a formação humana cidadã, incluyente e emancipadora da pessoa.** (ANTUNES e PADILHA, 2010, p. 99, grifo nosso).

**Se a educação visa à formação do humano-histórico,** visa de fato **à formação do cidadão.** [...] Se o humano-histórico significa sujeito, ou seja, autor, condutor de sua própria humanidade, então, a educação só se dá na forma da relação entre sujeitos. (PARO, 2009, p. 18, grifo nosso).

É difícil acreditar que uma escolarização feita em tempo parcial, com duração que pode variar de duas horas e meia a quatro horas, consiga dar conta dessa grande diversidade de **funções que a escola deveria assumir, visando a transformação social e a construção de uma nova sociedade mais digna e justa.** (SILVA, 2002, p. 168, grifo nosso).

[...] planejar dialogicamente significa tomar decisões democráticas com base no conhecimento coletivo da realidade, considerados os sonhos da comunidade escolar/educacional (em todos os níveis do planejamento educacional), dando prioridade às aprendizagens dos alunos e das alunas, **à garantia de direitos, à convivência humanizada, solidária, cooperativa e sustentável, para a construção de processos educacionais superadores de injustiça e da desigualdade social** e que visem à vida de qualidade das pessoas e à garantia de vida no/do próprio planeta. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 81-82, grifo nosso).

Por meio dos fragmentos, pode-se perceber que existe um discurso que propõe a defesa de uma educação em tempo integral, que busca a formação dos indivíduos e que apresenta a possibilidade de proteção e salvação social. Essas são algumas das estratégias contemporâneas de que a escola dispõe para que se torne útil à sociedade, para que esteja a serviço da sociedade. Dessa forma, o conceito de Educação Integral presente se aproxima do campo das Pedagogias Críticas devido ao seu caráter salvacionista, já que, através de uma relação de forças do tipo pastoral-disciplinar<sup>1</sup>, busca modelar a conduta dos indivíduos sobre os quais atua. Conforme Garcia (2002, p. 129), as pedagogias críticas são “tecnologias nas quais estão implicadas formas de poder que produzem ‘coisas’, formas de ver, de pensar, de saber, de viver”. Dentro dessa concepção, a Educação Integral passa a ser vista como a emancipadora da classe popular, já que esta se constitui como público-alvo da proposta.

A promessa das Pedagogias Críticas é fazer com que o cidadão acredite ser capaz de tomar para si o destino de sua própria história e refletir sobre o seu “estar sendo no mundo”. O

---

<sup>1</sup> Segundo Noguera-Ramírez (2009), o poder pastoral se introduziu no mundo ocidental através da Igreja cristã e possui quatro características principais: é um poder que não se exerce sobre um território, mas, sim, sobre um rebanho em movimento; é um poder benévolo, tendo como alvo a salvação do rebanho; se manifesta como uma missão, assim, o pastor é caracterizado por sua dedicação e zelo; e, por fim, é totalizante e individualizante – o pastor zela, ao mesmo tempo, cada uma das ovelhas e o rebanho todo. É um poder orientado para gerir a conduta dos indivíduos e governá-los constantemente.

intuito é fazer com que ele acredite ter autonomia e liberdade para agir sobre si e sobre o mundo em que vive, o que também pode ser observado nos manuais de Educação Integral:

Entendo que educação integral, num Mundo Educador, exige um nível cuidadoso e aprofundado de articulações políticas, sociais, culturais, ambientais e econômicas, visando à conquista de um melhor entendimento por parte de todas as pessoas de que **a todos e a todas cabem as decisões sobre o que acontece no planeta em que vivemos.** (PADILHA, 2009, p. 14, grifo nosso).

A partir do momento que **educamos para a liberdade e a igualdade**, numa sociedade de exploração e desigualdade, já estamos realmente fazendo a revolução: **estamos começando a mudar as consciências, estamos ajudando a que vejam o mundo de maneira diferente.** E ver o mundo de outro modo é o **primeiro passo para a transformação**, pois ninguém transforma nada se não consegue ver as coisas de outra maneira. (GALLO, 2002, p. 27, grifo nosso).

Por essa via de análise, é possível destacar que conceber a perspectiva humanística, conjugada à proteção social, da educação como formação integral implica responsabilizar o processo educativo como condição para a ampliação do desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões. Dentro da Educação Integral e Cidadã, o disciplinamento de corpos e almas leva à salvação por meio da liberdade e da emancipação em uma sociedade dita humanizada, moralizada, justa e igualitária. Portanto, para que o sujeito se torne um cidadão e supere suas necessidades, é necessário que se sujeite a certas condições estabelecidas dentro da ordem discursiva, que, nesse caso, se encontram inseridas na Educação Cidadã.

Porém, para que os sujeitos sejam educados para o desenvolvimento, a conscientização e a libertação, como prevê essa perspectiva, primeiro faz-se necessário constituírem sujeitos “não educados”, “não desenvolvidos”, “não conscientes”, “alienados”. Os escritos que tratam da perspectiva de Educação Integral procuram se inscrever em uma constante inferiorização dos sujeitos das classes populares, para que, dessa forma, possam legitimar seu discurso de suposta libertação/salvação. Essa inferiorização coloca o sujeito em uma condição de risco, para que assim possa necessitar de proteção.

Segundo Bujes (2010), uma infância em risco não é algo natural, que esteve sempre aí, mas foi produzida historicamente por meio de um complexo de saberes, instituições e estratégias de poder que buscavam colocar a criança como alvo de cuidado e assistência social. Essa noção de risco também reside no fato de que excluir as crianças desprivilegiadas da educação formal constitui uma ameaça à segurança social, já que, além da baixa escolaridade, há também o risco de se estabelecer e fortalecer uma “população cuja capacidade de ajustar-se a novos padrões de trabalho e conduta social fica (pressupostamente) aquém do esperado, para um país que aspira colocar-se entre as nações emergentes mais

promissoras, no contexto neoliberal do presente” (Ibid., p. 169). Então, como argumenta a referida autora, estratégias que antes colocavam as crianças como alvo de determinadas ações creditadas à caridade e à filantropia, hoje são consideradas parte dos mecanismos de segurança social, como tecnologias de governo.

Não se pode negar que existem muitas crianças em situação de risco e que, de certa forma, esses projetos e programas de Educação Integral acabam auxiliando as famílias situadas nessa perspectiva. No entanto, é preciso ficar claro que, por trás disso, há toda essa questão do protecionismo social. Colocar a criança em um patamar de risco é uma estratégia utilizada pelo sistema atual para que se possa estabelecer um sistema educativo que submeta os educandos aos seus domínios, através de estratégias de poder justificadas pela salvação e emancipação desses sujeitos.

Conforme Garcia (2002), para que os indivíduos se convertam em sujeitos críticos, esclarecidos e engajados, as Pedagogias Críticas propõem uma didática e métodos de ensino e aprendizagem por meio dos quais aprendizes e educadores realizam um trabalho ético, a fim de se tornarem os tipos de seres almejados por esses discursos. Esse trabalho ético é implementado por uma relação do tipo pastoral e por técnicas pelas quais os sujeitos se purificam de uma natureza decaída e se convertem em supostos sujeitos críticos, esclarecidos, emancipados e humanizados. Dessa forma, os educadores acabam sendo postos como portadores de “valores universais como a razão, a verdade, a justiça, a liberdade e a emancipação. Sua posição tem a ver com certas relações de saber e poder” (Ibid., p. 145). Os educadores, na busca pelo indivíduo crítico idealizado, exercem um poder que normaliza as condutas; assim, são exaltados como possuidores de autoridade para guiar as consciências e como capazes de reformar, guiar e curar os indivíduos.

Nos manuais analisados, pode-se perceber que o educador é apontado como o responsável pela formação “integral” dos indivíduos, a qual envolve a valorização do ser humano em todas as suas dimensões (afetivas, cognitivas, psicomotoras, sociais e culturais). Esses escritos orientam que o educador deve formar sujeitos autônomos e críticos, capazes de decidirem o futuro de si e da nação. Além disso, prescrevem que é necessário objetivar uma sociedade mais humana e, assim, é preciso viabilizar uma convivência justa, solidária e sustentável. Os educadores são aconselhados a integrar os conhecimentos populares que os educandos trazem, para que estes se sintam mais participantes e acreditem na suposta superação das desigualdades. Esses manuais idealizam um educador que siga as orientações

prescritas e que colabore com os objetivos da escola contemporânea, formando sujeitos adaptáveis à sociedade existente.

Após esclarecer como a Educação Integral se aproxima do campo das Pedagogias Críticas, será apresentada no próximo capítulo a análise de alguns manuais de Educação Integral, para demonstrar de que forma os discursos presentes neles operam no gerenciamento da ação docente.



## **6 PROBLEMATIZANDO OS DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL PRESENTES NOS MANUAIS ANALISADOS**

Diante do que já foi exposto, faz-se necessário apresentar a análise das estratégias discursivas utilizadas nos manuais selecionados e os saberes e poderes que são colocados em circulação na subjetivação dos leitores e, sobretudo, na produção de uma imagem da Educação Integral que deve ser Cidadã e alcançada por meio de um currículo voltado ao diálogo entre escola e comunidade. No intuito de visibilizar as estratégias discursivas presentes nos textos, o trabalho está organizado em dois tópicos analíticos – Educação Integral: princípio para o desenvolvimento da cidadania e Educação Integral: vivência e experiência de aprendizagem articulada a projetos em uma cidade educadora.

### **6.1 Educação Integral: princípio para o desenvolvimento da cidadania**

Como já foi colocado, existem várias distinções para o conceito de cidadania; porém, cabe destacar a concepção que se tem de cidadão brasileiro, a qual envolve a garantia de direitos civis, políticos e sociais. Os direitos civis garantem a vida em sociedade; os políticos, a participação no governo dessa sociedade; e os sociais garantem as condições materiais imprescindíveis para uma mínima qualidade de vida, tendo como finalidade a redução das desigualdades.

Conforme Carvalho (2012), já são 178 anos de história percorridos em busca da construção da concepção de cidadão brasileiro e ainda se tem a sensação de incompletude, pois, apesar de ter havido progressos, eles foram lentos e há ainda muito a percorrer. Para o autor, talvez o problema tenha sido a ordem em que os direitos civis, políticos e sociais surgiram – primeiro vieram os direitos sociais, o que se deu em um período de supressão dos direitos políticos e também de redução dos direitos civis em um período ditatorial; em seguida, expandiram-se os direitos políticos, sendo que o voto, maior representante desses direitos, teve sua maior difusão também em um período ditatorial; só então surgiram os direitos civis, que continuam ainda hoje inacessíveis à maioria da população. O autor mostra que, conforme descrito por Marshall, na Inglaterra, por exemplo, as liberdades civis vieram antes; depois, com base nessas liberdades, se estabeleceram os direitos políticos, consolidados pelos partidos e pelo Legislativo; a partir da ação desses partidos e do Congresso, votaram-se os direitos sociais. Não afirmo que exista um único caminho para alcançar a democracia, mas,

no caso brasileiro, o fato de os direitos sociais terem surgido antes e em um período ditatorial reforçou a supremacia do Estado e uma precária democracia.

Diante desse quadro, a educação, considerada um direito social, passou a ser a chave para a produção do sujeito cidadão. Essa relação sólida entre cidadania e educação é contraditória, visto que, como enfatizam Fischman e Haas (2012), apesar de o acesso a instituições educacionais ser de extrema importância, o igualitarismo proclamado não anula a cruel realidade de múltiplas desigualdades vivenciada pelos estudantes. Ainda assim, o discurso de uma educação cidadã vai sendo naturalizado e incorporado às práticas escolares. Segundo os autores, as práticas político-pedagógicas de educação em cidadania requerem uma visão de que subjetividade é desejada, de quais práticas de cidadania são aceitas e quais são inaceitáveis. Dessa forma, a Educação Integral é uma das perspectivas, ou modelos, existentes que busca organizar e regular a subjetividade do sujeito por meio de um discurso de educação cidadã e democrática, como pode ser observado nos excertos a seguir.

Nascemos animaizinhos e nos fazemos humano-históricos por meio da apropriação e da transformação da cultura. Então, esse é o sentido da produção humana da educação. **É a partir da apropriação de valores, de conhecimentos, de filosofia, de artes, de ciências, de crenças, que nos tornamos cidadãos** dessa coisa chamada humanidade. Isto é educação. Se isto é educação, só existe uma forma de realizá-la, e esta forma tem que ser coerente com o que ela é. (PARO, 2009, p. 17-18, grifo nosso).

Formar este cidadão significa assumir alguns desafios: sair da prática comum de espectadores críticos ou do pessimismo passivo daqueles que só sabem apontar falhas, **assumir a nossa parcela de responsabilidade sobre a formação do ser humano integral** a fim de **devolver ao cidadão a compreensão de que ele pode tomar para si o destino de sua própria história**, pode refletir sobre seu “estar sendo no mundo” e **construir autonomia para agir sobre si mesmo e sobre o mundo** em que vive, transformando-o para melhor [...]. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 27, grifo nosso).

O domínio do conhecimento é a base do domínio econômico. **Manter as massas na ignorância é mantê-las na miséria**, por não terem condições práticas de auto-organização, de reivindicação dos direitos dos quais nem tomam conhecimento. Logicamente, então, **para se acabar com as desigualdades é necessário que o saber seja distribuído integral e igualitariamente para toda a sociedade**. É necessário que *todos* dominem *todo* o conhecimento disponível. (GALLO, 2002, p. 27, grifo nosso).

**Participação, cidadania, democracia e autonomia são fundamentais para a nova arquitetura da gestão pública**. Se a escola se pretende um espaço educacional por meio do qual educandos e educandas se apropriam do conhecimento historicamente acumulado, tendo como ponto de partida a prática social concreta e a realidade onde esta prática acontece, **objetivando a humanização e a viabilização da convivência justa, solidária e sustentável, a escola não pode estruturar o trabalho e as relações humanas em bases autoritárias**. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 72, grifo nosso).

A partir da leitura dos excertos apresentados, é possível visualizar uma série de palavras de ordem, como: apropriação e transformação da cultura, supressão das desigualdades, tomar para si o destino de sua própria história, refletir sobre seu “estar sendo no mundo”, construir autonomia para agir, participação, cidadania, democracia, humanização, viabilização da convivência justa, solidária e sustentável. Essas palavras constituem o vocabulário utilizado pelos autores para prescrever nesses manuais um modelo ideal de educação para o desenvolvimento de uma “cultura cidadã” (conjunto de hábitos, valores e conhecimentos). Esse vocabulário, através de seu caráter instrumental, opera no governmentação de educadores, enfatizando um modelo padrão de educação, produzindo um determinado tipo de subjetividade docente. De modos sutis, os educadores são incitados e mobilizados a seguirem os conselhos dos autores, não por coerção ou inculcação dos discursos presentes nos textos, mas porque são informados sobre as vantagens de promoverem o desenvolvimento da cidadania para o empoderamento das comunidades populares, acreditando que esta é uma escolha pessoal e que as prescrições que constam nas obras são o melhor caminho a ser seguido.

[...] **a educação cidadã**, nascida da escola pública popular, já tem sido reconhecida, nos últimos trinta anos, no Brasil e em outros países, como aquela que **visa à sustentabilidade social, afetiva, educacional, cultural, ambiental, econômica e política**, consagrando-se como a perspectiva mais avançada do nosso tempo. (PADILHA, 2009, p. 9, grifo nosso).

Em Uberaba (MG), **a Escola Cidadã se configurou como “construção amorosa da cidadania”**, associando conhecimento, sensibilidade e sustentabilidade; uma escola “séria, curiosa, questionadora, crítica, criativa e, sobretudo, alegre e prazerosa” como defendia Paulo Freire. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 41-42, grifo nosso).

**A escola pública cidadã é estratégia para diminuir as desigualdades** e para colocar o país no rol dos países mais desenvolvidos social e economicamente. [...] Daí a importância da educação integral ser assumida não só como um projeto de governo e da Secretaria da Educação, mas como projeto de sociedade. (GADOTTI, 2009, p. 57, grifo nosso).

**A Escola Cidadã se realiza orientada pelo diálogo, pela solidariedade emancipatória, pela amorosidade, pela criticidade, pela crença na possibilidade de transformação social** e pela busca de condições que assegurem aos educandos e às educandas o direito de aprender. [...] Ela promove uma educação com qualidade sociocultural e socioambiental, que **visa à construção de sociedades justas e sustentáveis**. Ela **forma para e pela cidadania desde a infância**. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 44, grifo nosso).

A maior **ambição da Escola Cidadã** é contribuir na criação das condições para o surgimento de **uma nova cidadania**, como espaço de organização da sociedade, para a defesa de direitos conquistados e a **conquista de novos direitos**. (GADOTTI, 2009, p. 58, grifo nosso).

[...] a **Escola Cidadã cuida para que a democracia, a cidadania, a participação entrem na vida cotidiana da sala de aula e da escola**, de forma que sua ação não contribua para silenciar, para “naturalizar” a opressão, para formar sujeitos passivos, submissos, resignados diante das adversidades, “interditados de ser”. Seu trabalho **visa a formar sujeitos críticos, propositivos, criativos, participativos, capazes de interpretar o mundo e seu “estar sendo” nesse mundo**. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 46, grifo nosso).

Como se pode perceber, os discursos sobre a Educação Integral aproximam-se, de certo modo, à proposta da Escola Cidadã. Uberti (2007), em sua pesquisa, afirma que a Escola Cidadã articula saber-poder-sujeito, porque define que conteúdos devem ser ensinados, a forma como isso deve ser feito e que sujeitos se quer formar. Os conteúdos a serem ensinados são determinados por um discurso que define quais conhecimentos são verdadeiros, válidos, remetendo ao campo do saber; as formas como esses conhecimentos serão ensinados se encontram no campo do poder, que determina as condições para que isso seja praticado; o sujeito que se quer formar, constituir, é definido no campo da subjetividade. A análise da autora apresenta pontos de contato com o que é enunciado nos manuais de Educação Integral, já que estes também articulam jogos de saber e poder. Desse modo, as duas propostas se apresentam como comprometidas com a “justiça social”, já que visam a devolver aos sujeitos menos favorecidos da população o direito à cidadania e à educação que lhes foi tirado. Ambas apresentam um projeto crítico, revolucionário e transformador, proferindo um discurso que traz a escola como uma proposta democrática de salvação da classe popular.

A autora enfatiza que o perigo de um regime pedagógico da verdade cidadã é a sujeição a que ele nos submete, a forma como nos faz sujeito nas relações de poder e a maneira como nos posiciona nessas relações. Para a referida autora: “a Escola Cidadã acredita que a educação pode e deve propiciar aos alunos um maior conhecimento da realidade, mas a partir daquilo que o próprio discurso cidadão estabelece como sendo a verdadeira realidade” (Ibid., p. 120). Dessa forma, o discurso cidadão profere que, ao adquirir o conhecimento (saber), posto como verdadeiro, o sujeito se livraria das amarras do poder, colocando, assim, o saber e o poder em lugares distintos, onde o poder é repressivo e a verdade é salvação. Todavia, conforme Veiga-Neto (2011, p. 119), “o poder age de modo que aquele que se submete à sua ação o receba, aceite e tome como natural, necessário”. Para que isso ocorra, o saber entra como elemento condutor do poder, naturalizando-o, de modo que haja

consentimento de todos aqueles que estão em suas malhas. O autor enfatiza que Foucault, ao estudar as relações de poder e saber, descobriu que os saberes se constituem e se engendram para “atender” a uma vontade de poder e acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder a que servem. Assim, as relações de poder e saber se articulam no discurso cidadão e, por meio dos manuais, trazem verdades que buscam conduzir a ação dos educadores.

Já concretizamos esta utopia quando completamos quinze anos de funcionamento dos CIEPs. **Precisamos continuar comprometidos** com e por essa causa, da criança brasileira. Buscando aliados, parceiros, amigos de luta e **acreditando sempre que esta escola pode ser verdadeiramente uma fábrica de cidadania**. (MACHADO, 2002, p. 227, grifo nosso).

**O processo criativo permite, pois, relações humanas mais pacíficas, menos violentas, mais humanizadas, críticas e cidadãs**, mobilizando aprendizes e ensinantes para a construção de um mundo educador sustentável, para uma vida mais sustentável nas dimensões econômica, cultural, ambiental, educacional, política, sexual, ética etc. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 104, grifo nosso).

A defesa de uma escola de tempo integral precisa levar em consideração as oportunidades que a mesma possa **oferecer aos filhos da classe trabalhadora, no sentido de dotá-los de um acervo cultural que lhes possibilite o exercício de sua cidadania**. Não se trata de repassar a ideologia da classe dominante, ou mesmo omitir as contradições da sociedade capitalista, mas de trabalhar esse contexto e incentivar os alunos a tornarem-se sujeitos do processo histórico dessa forma de organização societal. [...] **Efetivar a educação integral remete-nos a analisar criticamente que conteúdo e conhecimentos propiciam a autonomia e o senso crítico dos educandos**. (LIMA, 2009, p. 191, grifo nosso).

**Entendemos o tempo integral, como prevê a LDB, como um direito de cidadania**. É um direito dos pais que trabalham. As mães que trabalham têm o direito de deixar seus filhos pequenos em creches e escolas de educação infantil enquanto elas trabalham. É também um direito das crianças terem acesso a um conjunto de bens e serviços que a sociedade moderna pode lhes oferecer. (GADOTTI, 2009, p. 35, grifo nosso).

O programa Município que Educa não se preocupa apenas com o alcance pontual de objetivos e metas de seus projetos ou programas setoriais, mas, sobretudo, **consolidação de uma cultura gestora participativa e integradora, que eduque criticamente para a democracia ativa, para a autonomia, a liberdade, a responsabilidade e a consciência planetária**. (PADILHA, 2009 apud GADOTTI, 2009, p. 19, grifo nosso).

Na Educação Cidadã, o processo educativo se identifica com a superação de relações autoritárias e o fim de todas as formas de opressão e dominação. Ele é posto como o salvador da classe popular, sendo capaz de proporcionar autonomia, senso crítico e liberdade, como se fosse uma fábrica de produzir sujeitos mais humanos, críticos e cidadãos. Garcia (2002)

argumenta que, para a produção desse sujeito humano, é necessário o disciplinamento de corpos e almas e que, dessa forma, a recompensa viria através da “promessa de salvação pelo acesso a uma existência plena, racional, livre e emancipada, em uma sociedade humanizada e moralizada, justa e igualitária” (Ibid., p. 45).

Pela promessa do fim das desigualdades existentes, o discurso salvacionista e emancipador dos manuais vai se fortalecendo e ganhando espaço na ação docente. Isso porque, em tal contexto, o educador é visto como sujeito de suas escolhas, pois a ele é atribuída a possibilidade de pensar que pode “livremente” definir os modos de desenvolver o seu trabalho na Educação Integral – apenas seguindo as orientações dos autores enquanto interlocutores e especialistas na temática em questão. Assim, é possível dizer que esses efeitos do poder se tornam invisíveis e ainda mais produtivos, mostrando-se muito mais potentes do que se fossem da ordem da violência. Pode-se argumentar que os educadores seguem essas prescrições porque tais escritos, de forma perspicaz, instituem esses modos de ser (críticos, comprometidos, democráticos, solidários), exigindo uma postura pastoral-disciplinar necessária à moralização dos seus educandos.

## **6.2 Educação Integral: vivência e experiência de aprendizagem articulada a projetos em uma cidade educadora**

Noguera-Ramirez (2009) destaca que a Modernidade, período que inicia no século XVI, tem profunda marca educativa e argumenta, ainda, que ler a modernidade é ler o processo de constituição da “sociedade educativa”. Nessa sociedade, a educação foi a condição necessária para a salvação, o progresso e o desenvolvimento do indivíduo e nela o sujeito se constituiu humanizado pela educação especializada.

A sociedade educativa pretendeu que todos os sujeitos fossem submetidos a diversos processos de ensino e estivessem dispostos a aprender durante toda a vida. A sociedade é denominada educativa porque a educação não depende só da escola, mas o sujeito deve continuar aprendendo por toda a sua vida, dentro e fora dela, para que assim possa se tornar o novo cidadão proclamado por essa sociedade.

Conforme o referido autor, o período denominado modernidade pode ser dividido em três momentos em que foi pensada e praticada a educação: a) sociedade de ensino, b) sociedade educadora e c) sociedade de aprendizagem. A sociedade de ensino se desenvolveu entre os séculos XVII e XVIII, tendo as práticas de ensino como centrais na constituição da

razão do Estado e na constituição e na formação do sujeito. Pode-se destacar que foi no âmbito da sociedade de ensino que a didática se constituiu. No final do século XVIII, emergiu a sociedade educadora, na qual surge um novo conceito de educação. É nessa sociedade que o Estado se expande nas distintas camadas sociais e que surgem as tradições pedagógicas modernas, como a Teoria Curricular e a Pedagogia. Por fim, no fim do século XIX, se estabelece a sociedade de aprendizagem, na qual a ênfase recai sobre a atividade do sujeito que aprende a aprender. Cada um desses momentos teve um tipo particular de saber, via ensino, via educação ou formação e via aprendizagem. Cada uma dessas sociedades também teve uma forma específica de ser sujeito – as três formas são distintas; porém, todas são sociedades educativas e foram condição para a constituição e a salvação do indivíduo e da sociedade.

A Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, conformada pela UNESCO em 1971, falava em “sociedade educativa” e assinalava que a sociedade contemporânea teve uma mudança em que a aprendizagem passou a predominar sobre o ensino e a sociedade educativa passou a ser definida como sociedade de aprendizagem. Nessa nova perspectiva, os meios de formação são colocados à livre disposição dos cidadãos, partindo destes a vontade de querer ou não ser educado; assim, a obrigação é substituída pela responsabilidade. Nessa sociedade contemporânea, a educação não é mais um dever do Estado, mas de toda a sociedade, a qual, sendo educativa, deve fornecer oportunidades de aprendizagens para seus cidadãos. A educação não é mais uma obrigação estatal, mas, sim, uma responsabilidade social, partindo da demanda da população – essa é a sociedade da aprendizagem. O indivíduo dessa sociedade é responsável pela autogestão de seu destino.

Noguera-Ramirez (2009) enfatiza que a sociedade da aprendizagem é um tipo de governo pedagógico que se estabelece pela liberdade, pelo interesse e pela autorregulação dos indivíduos. “Estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes, que moramos em sociedades de aprendizagem ou cidades educativas” (Ibid., p. 231). A partir disso, surge, no contexto da sociedade de aprendizagem (marca contemporânea), o conceito de Cidade Educadora, que é fortalecido na perspectiva da Educação Integral, como pode ser observado nos seguintes excertos:

Precisamos conhecer os equipamentos culturais da cidade. [...] E, como educadores, precisamos relacionar todo o aprendizado da cidade com a proposta curricular da escola. [...] **Existem muitas energias sociais transformadoras que ainda estão adormecidas por falta de um olhar educativo sobre a cidade.** (GADOTTI, 2009, p. 46, grifo nosso).

**Precisamos, na escola e na comunidade, de relações pedagógicas democráticas, dialógicas, alicerçadas na “com-vivência” e nas experiências da vida cotidiana dos alunos e de toda municipalidade onde vivem.** Essa educação valoriza a sociabilidade, a afetividade, o cuidado no processo de ensino e aprendizagem e, por isso, não se mantém indiferente a essas dimensões. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 27-28, grifo nosso).

Mas a necessidade de formação se apresentava também para orientar os profissionais quanto à sua proposta pedagógica, que é complexa e extrapola os limites da sala de aula (limite este que demarca a área de atuação dos professores na ótica da formação técnico-instrumental), implicando numa visão global da escola inserida no contexto socioeconômico e cultural de sua comunidade e da sociedade como um todo. (MONTEIRO, 2002, p. 156, grifo nosso).

Qualquer mundo, local ou global, é, ao mesmo tempo, educador e educando, como uma cidade ou um bairro, conectando, nessa educação, o formal, o informal e o não formal. **A educação acontece durante toda a vida e em "todos os cantos". Por isso, a educação precisa ser integral e integradora.** (GADOTTI, 2009, p. 47, grifo nosso).

Vincular os saberes sociais, promover interação entre a cultura escolar e a cultura dos educandos, reconhecer e valorizar a socialização na escola e a socialização em outros espaços como a rua, a casa, a igreja, o terreiro, o clube, o parque, a praça etc. cada uma dessas instâncias formadoras deve se integrar ao processo de educação. É preciso ficar atento aos espaços onde nos constituímos enquanto seres humanos, onde construímos saberes, valores, cultura, conhecimentos, representações da natureza, da sociedade, de nós mesmos e integrá-los ao espaço educacional. O conhecimento deve contribuir para **promover a capacidade de ler criticamente a realidade e agir para transformá-la**, impregnando de sentido a vida cotidiana. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 47, grifo nosso).

[...] **A educação integral/integrada tanto possibilita com que a escola avance para além de seus muros**, quanto busca trazer a sociedade civil para dentro de seu contexto, **ampliando seus espaços e tempos.** [...] Essas experiências devem avançar na direção da participação em projetos socioculturais e ações educativas que visem dar conta das múltiplas possibilidades e dimensões sociais de outros espaços, diferentes do intraescolar. (MENEZES, 2009, p. 80-81, em referência ao Compromisso Todos pela Educação, grifo nosso).

**É a escola articulando tudo que pode ser educativo no bairro**, reconhecendo as experiências de educação informal e não formal, como elementos importantes para a complementação de seu papel. Para isso, **é preciso utilizar os recursos já disponíveis na cidade e valorizar a cultura local.** Cabe à escola se constituir no elo, sistematizando e aprofundando o conhecimento informal, relacionando-o com o currículo formal da escola. (GADOTTI, 2009, p. 70, em referência ao programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu, grifo nosso).

Como se pode perceber, a concepção de Cidade Educadora parte do princípio de que ocorra uma prática efetiva viabilizada por meio do trabalho conjunto entre instituições educativas e a cidade. É considerada como um meio para que os educandos das classes populares se desenvolvam integralmente. Como enfatiza Pacheco (2004, p. 13), se trata de um “Projeto Democrático e Popular, comprometido com a emancipação dos setores explorados de nossa sociedade”. É defendido o pressuposto de que a cidade só é educadora quando oferece a



todos os seus habitantes as mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e entretenimento. A articulação entre a escola e os espaços da cidade é apresentada a partir de um discurso prescritivo e de afirmações universais que se pretendem aplicadas a diferentes contextos e situações – independente da realidade das cidades.

Dessa forma, é importante destacar que a Cidade Educadora é operacionalizada por meio de estratégias que se têm configurado como o que se pode chamar de Pedagogia de Cidade. Assim, segundo Cabezudo (2004), a cidade assume, além de suas funções tradicionais, a intencionalidade e a responsabilidade na formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes. Essa nova perspectiva implica considerar que a educação dos cidadãos não é mais só uma responsabilidade das instituições tradicionais – o estado, a família e a escola–, mas passa a ser também assumida a nível local, pelo município e por todas as instâncias da sociedade. A ação educativa, nesse sentido, deverá integrar “o conhecimento e a vivência do meio urbano: suas características, vantagens, problemas e soluções” (Ibid., p. 13).

O objetivo é fazer com que os cidadãos conheçam seus direitos e deveres para com a sociedade e, a partir do conhecimento e da identificação da cidade onde vivem, sejam capazes de participar e de transformá-la. É relevante destacar que se identificar com a cidade implica desenvolver hábitos cívicos e participar envolve produzir uma cidadania ativa e comprometida. O que se pretende é que todos os sujeitos se apropriem da cidade e assumam a responsabilidade pela sua construção cotidiana, por meio de um projeto social com a premissa da educação cidadã, como pode ser observado nos excertos. Essa proposta envolve a necessidade de realizar uma tarefa sensibilizadora, já que, como argumenta Brarda e Ríos (2004, p. 29, grifo do autor), “lembra aos cidadãos que é uma responsabilidade compartilhada fazer com que uma cidade seja mais **civilizada, pacífica, democrática, justa e acolhedora**”.

Dessa forma, o discurso da Pedagogia de Cidade, enquanto viabilizadora de uma Cidade Educadora, constrói a realidade a partir do campo de possibilidades que coloca em funcionamento. Tal discurso governa a realidade, na medida em que enuncia que a cidade deve ser educadora e quando afirma que só é possível haver uma Pedagogia da Cidade através do comprometimento dos cidadãos com essa cidade, o que se dá através da articulação entre as instituições educativas e os espaços da cidade.

A proposta da "**cidade saudável e educadora**" expressa o empenho na **construção de uma cidade melhor e mais humana**, com maior qualidade de vida

para todas as pessoas e para a conservação de todo o ecossistema. (GADOTTI, 2009, p. 93, grifo nosso).

**A Educação Integral pressupõe um projeto coletivo bem elaborado**, que saiba aproximar Estado e sociedade civil, interconectando o interesse de todas as pessoas e instituições para que se ofereça, na cidade, uma educação de qualidade sociocultural, unindo sonhos coletivos, projetos intersetoriais e intersecretariais. **E isso depende de decisão, de iniciativa, individual e coletiva, de participação efetiva e da valorização do exercício da cidadania e da democracia.** (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 46, grifo nosso).

Podemos falar de Escola Cidadã e de Cidade Educadora quando existe diálogo entre a escola e a cidade. Não se pode falar de **Escola Cidadã** sem compreendê-la como escola **participativa, escola apropriada pela população como parte da apropriação da cidade que pertence.** Nesse sentido, **Escola Cidadã, em maior ou menor grau, supõe a existência de uma Cidade Educadora e de uma Educação Integral.** (GADOTTI, 2009, p. 63, grifo nosso).

Nesse sentido, a **“escola de tempo integral que busque uma educação integral” proporcionará oportunidades diversas** a alunos, professores, diretores, funcionários e comunidade, uma vez que seu espaço estará aberto a várias manifestações que, tradicionalmente, não fazem parte da instituição de ensino. Atividades culturais, trazendo a cultura erudita, mas enfatizando a popular e a local; atividades de saúde, que previnam, discutam e não apenas curem; atividades de lazer, de esportes variados... enfim, que **“façam parte da vida, do cotidiano daqueles que a frequentam: que sejam, portanto, dinâmica de construção da cidadania para todos os que se inserem em seu espaço.** Inclusive, seus profissionais da educação.” (COELHO, 2002, p. 144-145, grifo nosso).

A **escola precisa desenvolver uma "cultura cidadã"**, como o conjunto de costumes e regras de convivência urbana e de todos os espaços e territórios da municipalidade, **compartilhada pela cidadania e que gera um sentimento de pertencimento à cidade.** (GADOTTI, 2009, p. 113, grifo nosso).

**Uma gestão é democrática quando ela proporciona o exercício da cidadania, da autonomia, da democracia.** É democrática, comunitária e compartilhada, quando ela envolve efetivamente a participação da comunidade e compartilha com ela a construção do projeto da escola. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 63, grifo nosso).

O Bairro-Escola é uma **proposta de política pública integrada pensada para superar os vários problemas sociais da cidade.** Seus programas tratam da educação integral, oferecendo escola de horário integral, da requalificação urbana, da democratização da cultura, da defesa da vida, trato da juventude, da participação e da sustentabilidade social. (BRASIL, 2007, p. 2 apud SILVA, 2009, p. 138, grifo nosso).

Para uma educação integral precisamos de uma pedagogia da cidade articulada com uma cidade como a pedagogia, isto é, **uma cidade onde todos os seus espaços e agentes “assumam sua responsabilidade educativa no conjunto de um projeto conjunto”.** (GADOTTI, 2009, p. 45, grifo nosso).

A circulação e integração ao ambiente urbano mostram-se fundamentais para os processos formativos de crianças e adolescentes. Ao circularem pela complexa geografia urbana, ao reconhecerem a linguagem dos museus, dos teatros, dos cinemas, das ruas, as crianças e adolescentes são interpelados pelas potências, diferenças, problemas e por múltiplos enunciados nas cidades. **A integração ao território significa** ter acesso qualificado aos equipamentos materiais e imateriais existentes, além de **intensificar a sensibilidade pelo diferente e pelos problemas relevantes ao nosso tempo**. (STIVAL; MIRA; WITHERS, 2009, p. 228, grifo nosso).

**Educadora é a cidade onde todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades** de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que ela oferece. (GADOTTI, 2009, p. 61, grifo nosso).

Na definição do conceito de Cidade Educadora, a partir da leitura dos excertos apresentados, percebe-se a utilização de palavras, como construção da cidadania, exercício da autonomia e da democracia, Escola Cidadã, cultura cidadã, que reforçam o argumento dos autores a respeito da importância de uma articulação entre cidade e instituições educativas para que efetivamente seja operacionalizada uma educação integral e cidadã.

Conforme Gadotti e Padilha (2004), a relação entre “Escola Cidadã” e “Cidade Educadora” encontra-se na origem das palavras “cidade” e “cidadão”, que derivam da palavra latina *civis*, cidadão. Segundo essa concepção, cidade seria a comunidade política onde os cidadãos se autogovernam, e cidadão seria a pessoa que goza dos direitos da cidade. Então, as palavras “cidade”, “cidadão” e “cidadania”, conforme os autores, referem-se a “uma certa concepção da vida das pessoas, daquelas que vivem de forma ‘civilizada’ (de *civilitas*, afabilidade, bondade, cortesia) participando de um mesmo território, autogovernando-se, construindo uma ‘civilização’” (Ibid., p. 121-122).

Assim, é recorrente o discurso sobre o cidadão ser crítico, esclarecido, autorreflexivo, emancipado e autorresponsável por suas condutas e ações no mundo e na história. Como é enfatizado por Garcia (2002), nos tempos modernos e contemporâneos, fazer com que o sujeito acredite ser livre, autônomo e consciente é uma estratégia central utilizada pelas novas racionalidades de governo da conduta humana.

Dessa forma, na sociedade de aprendizagem, nos escritos presentes nos manuais de Educação Integral, no que tange a existência de uma Cidade Educadora, é recorrente o pressuposto de que a articulação entre as instituições escolares e os espaços educativos da municipalidade é fundamental para que se desenvolva a vivência e a experiência de projetos que sejam promotores do desenvolvimento da cidadania. O princípio da Cidade Educadora

sustenta-se em reflexões históricas a respeito de como o trabalho educativo deve se organizar para atingir fins específicos – ocupando, desse modo, um privilegiado lugar de luta pela imposição de verdades na constituição dos sujeitos (educadores/educandos) e na valoração moral. Por meio da Pedagogia de Cidade, a Cidade Educadora proclama um discurso de promoção de um sujeito dotado de liberdade e igualdade; em contrapartida, este dever ser comprometido com o processo educativo da cidade e com o futuro desta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que é, no fim das contas, um sistema de ensino senão uma ritualização da fala, senão uma qualificação e uma fixação dos papéis dos sujeitos falantes; senão a constituição de um grupo doutrinal, por difuso que seja; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e saberes? (FOUCAULT, 2002, p. 12)

Foucault, em 1970, na aula inaugural proferida no Collège de France, “A ordem do discurso”, procurava demonstrar que poderes e saberes se engendravam, por meio da educação, para produzir discursos em nossas sociedades. Na contemporaneidade, pode-se argumentar que a Escola continua sendo um espaço que controla, seleciona e produz discursos. Esses discursos podem ser entendidos como estratégias utilizadas pela escola para atender ao seu projeto educativo e para formar sujeitos úteis a uma sociedade que se renova cotidianamente.

Conforme Acorsi (2007), as estratégias utilizadas pela escola na contemporaneidade são recicladas, são estratégias que foram usadas para instituir a escola moderna. Nesse sentido, as estratégias como investimento na escolarização precoce e combinação de educação, cuidado e proteção voltam a se destacar. Então, a escola “aparece como uma possibilidade de salvação frente aos problemas que se multiplicam cotidianamente e também reforça seu papel na formação de sujeitos de um determinado tempo” (Ibid., p. 92). Dessa forma, procurei, ao longo da pesquisa, problematizar os discursos presentes em obras que trazem como perspectiva a operacionalização da Educação Integral, a qual envolve a questão de colocar a criança em “situação de risco” para promover sua salvação.

Com a análise das práticas de governo postas em funcionamento por meio dos discursos oriundos dos manuais analisados, foi possível perceber a Educação Integral enquanto prática discursiva – ou seja, como um conjunto de enunciados pertencentes ao campo discursivo da educação cidadã. Além disso, possibilitou seu reconhecimento dentro de uma determinada ordem, na qual estão articulados saber, poder e sujeição – saber que ela afirma produzir; poder que ela exerce, sutilmente, na conduta dos indivíduos; e sujeição enquanto submissão, que ela coloca a esses mesmos indivíduos.

Os discursos retratados nos textos tornam-se práticas concretas na medida em que promovem formas de viver e de educar as classes populares no tempo presente. As prescrições, presentes nos manuais analisados, se estabelecem por meio de estratégias que são operacionalizadas a partir dos princípios de desenvolvimento da cidadania e da promoção de

uma Cidade Educadora. Desse modo, tais princípios podem ser entendidos como estratégias de governo que visam à regulação e à normalização dos comportamentos dos educandos das classes populares, gestores e educadores.

Diante da análise, é possível argumentar que o princípio de cidadania se relaciona com a educação, ao passo que se apresenta como democrática. Nesse sentido, percebe-se que a Educação Integral vem procurando consolidar, ainda mais, essa relação, por meio de um discurso que prescreve um modelo ideal de educação para o desenvolvimento de uma “cultura cidadã”. O discurso cidadão se fundamenta em relações de poder e saber que estabelecem verdades para subjetivar a ação dos educadores. Essas supostas verdades (estratégias de governo) são aceitas e naturalizadas por esses educadores, ao passo que prometem a salvação do indivíduo e o fim das desigualdades.

Além disso, constatou-se que as propostas de Educação Integral têm se utilizado do discurso de promoção de uma Cidade Educadora como meio de desenvolver integralmente os indivíduos. Esse discurso ganha ainda mais força por estarmos vivendo o que se tem denominado uma sociedade da aprendizagem. Nessa sociedade contemporânea, a educação não é mais responsabilidade do Estado, mas, sim, uma demanda social; desse modo, a promoção de uma Cidade Educadora passa a criar estratégias para se fortalecer. É possível argumentar que, nos manuais analisados, a estratégia que se destaca é a da Pedagogia de Cidade, a qual orienta que os sujeitos devem ser comprometidos com o processo educativo e precisam se identificar com a cidade, conhecê-la e participar de sua transformação, por meio de um projeto social que tem como premissa a educação cidadã.

Com a pesquisa, é possível dizer que os enunciados presentes nesses manuais procuram constituir um determinado “modelo” de educador ideal, um educador crítico, democrático e que promova a salvação da classe oprimida. Os discursos que orientam a prática pedagógica se apresentam como práticas normativas, disciplinadoras, prescritivas e moralizantes. Assim, incitam desejos, instituem prescrições e colocam em ação uma prática moral que o educador deve efetuar sobre si mesmo. Dessa maneira, as prescrições constituem, fabricam e inventam certa identidade docente através de práticas que fazem o governo de sua subjetividade. Os discursos por meio de seus jogos de poder fazem os docentes se autorreconhecerem nos escritos, capturando-os e moldando-os, de maneira que se reconheçam e sejam reconhecidos como professores modernos, esclarecidos, dedicados e preocupados com seus educandos. Logo, o “bom professor” é aquele que segue as orientações apresentadas.

Enfim, se os princípios de cidadania e Cidade Educadora são estratégias utilizadas para governar a realidade, pode-se inferir que a Educação Integral é também uma das estratégias utilizadas pela escola, na contemporaneidade, para servir a sociedade e produzir sujeitos adaptados a esta. A partir disso, a escola acaba estabelecendo alguns sentidos para a educação. Dentre eles, podemos destacar, conforme Acorsi (2007), a educação colocada como um processo de dominação, que traz o sujeito para seus domínios e se instala em relações de poder e saber; a educação como salvação e redenção, que se coloca como a responsável pelo destino da humanidade; e a educação enquanto dispositivo de biopolítica (agir sobre um para atingir o todo) e governamento da população, preocupada em desenvolver cidadãos críticos e responsáveis pensando no futuro. Portanto, a proposta de Educação Integral é uma estratégia da escola do presente para atingir o futuro; quanto mais tempo os sujeitos permanecerem em seu espaço, mais fácil será a tarefa de produzir cidadãos governados e adaptados à sociedade.

Por fim, cabe esclarecer que não se nega a importância desses escritos que proferem a instituição de uma cultura cidadã e de uma Cidade Educadora, nem mesmo se busca mostrar qual seria a forma correta de promover a educação da classe popular. O que se questiona é a maneira como os discursos presentes nesses manuais acabam interferindo na formação docente e, conseqüentemente, na fabricação dos sujeitos e da sociedade. O intuito é fazer com que as pessoas, em especial os educadores, percebam a ordem do discurso em que estão inseridos e o poder a que estão sujeitados, porque, como enfatiza Veiga-Neto (2012), a grande maioria desses educadores tomam esses discursos como algo natural, como verdades em si mesmas, sem problematizá-las, sem procurar saber se essas verdades são construções ou mesmo invenções históricas. Os educadores acabam tomando verdades incertas como verdades necessárias, optam por uma pedagogia e não procuram conhecer sua origem – simplesmente ignoram que são construções históricas produzidas pela ação humana.

Práticas pedagógicas voltadas à humanização, salvação e redenção há tempos vêm habitando o sistema educativo, como é o caso, antes, das Pedagogias Críticas e, agora, contemporaneamente, das propostas de Educação Integral. Nesse sentido, não proclamo que os educadores não devam optar por essas teorias; no entanto, ao elegê-las, deveriam sair do superficialismo e procurar conhecer no que elas se fundamentam e como se originaram, antes de incorporá-las e instituí-las como a base da ação docente. Precisamos de educadores ativistas e não apenas militantes, pois, como argumenta o referido autor, “a prática militante faz um uso de segunda mão da teoria. Não é que não haja teoria que sustente a *actio militaris*; ela existe, mas foi traçada antes e por outros.” (Ibid., p. 273). Um educador militante segue,

sem questionamento, ações e preceitos já desenhados, enquanto um educador ativista mantém uma permanente reflexão sobre seus pensamentos e ações e está sempre colocando à prova a teoria.

A escrita deste trabalho me proporcionou ir um pouco às origens de um dos modelos pedagógicos em evidência na sociedade contemporânea. Digo “pouco”, porque sei que ainda tenho muito a conhecer nesse campo; porém, foi o suficiente para perceber como nós, educadores, não nos damos conta de que, desde sempre, somos interpelados por práticas discursivas, que acabam sendo naturalizadas sem que sejam problematizadas, colocadas em dúvida. Os discursos presentes em manuais de Educação Integral são apenas uma das estratégias que operam no governo da docência. Dessa forma, é preciso continuar a busca pela desnaturalização e problematização desses modelos que estão em voga. Torna-se indispensável que os docentes deixem de lado esses padrões pré-estabelecidos e que busquem se constituírem educadores ativistas, pois, conforme Veiga-Neto (2012, p. 14), a educação pode ser entendida, contemporaneamente, “como o conjunto de ações que têm por objetivo principal conduzir os que não estavam aí – os recém-chegados, as crianças, os estrangeiros, os outros – para o interior de uma cultura que já estava aí”.



## REFERÊNCIAS

ACORSI, Roberta. **(Des)encaixes:** espaço e tempo na escola contemporânea. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação Em Educação, Universidade Luterana Do Brasil, Canoas, 2007.

ANTONIAZZI, Maria Regina Filgueiras; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Anísio Teixeira: educação integral e formação para o trabalho. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. **Nas Asas de Brasília:** memórias de uma utopia educativa. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. Cap. 4, p. 81-101.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Integral, Educação Cidadã:** fundamentos e práticas. Vol.6. 1 ed. São Paulo. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

BOMENY, Helena. Salvar pela escola: Programa especial de educação. **Sociologia, Problemas e Práticas.** [online]. 2007, n.55, p. 41-67.

BRARDA, Analía; RÍOS, Guillermo. Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. **Cidade educadora:** princípios e experiências. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras America Latina, 2004. (Coleção cidades educadoras). p. 15- 44.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emília. **Educação em Revista.** [online]. 2008, n.48, p. 101-123. ISSN 0102-4698.

\_\_\_\_\_. Infância em Risco. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 35, n. 3, p.157-174, set/dez, 2010.

CABEZUDO, Alicia. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. **Cidade educadora:** princípios e experiências. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras America Latina, 2004. (Coleção cidades educadoras). p. 11-14.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 15º Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CARVALHO, Pedro Mesquita de; PEREIRA, Eva Waisros. Resistência, contradições e impasses na concretização do plano de Anísio Teixeira. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. **Nas Asas de Brasília:** memórias de uma utopia educativa. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. Cap. 5, p. 103-120.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. **Educação brasileira e (m) tempo integral.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n. 119, p.147-174, jul. 2003

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação brasileira e (m) tempo integral**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa et al. (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP ET Alti; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n° 23, p. 36-61, maio/jun/jul/ago. 2003.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910-1989. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa/ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira.- 3ed. Totalmente revista e ampliada**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FISCHMAN, Gustavo E.; HAAS, Eric. Cidadania. **Educação X Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p.439-466, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Edmundo Cordeiro com a ajuda para a parte inicial do António Bento. 2002, 23 p.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1987. 120p.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 4).

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto. Escola Cidadã, Cidade Educadora: projeto político-pedagógico e práticas em processo. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras America Latina, 2004. (Coleção cidades educadoras). p. 121-140.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação brasileira e (m) tempo integral**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. p. 13-42.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias Críticas e Subjetivação** - Uma Perspectiva Foucaultiana. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

HENRIQUES, Cinira Maria Nóbrega; PEREIRA, Eva Waisros. Escola Júlia Kubitschek – A primeira escola pública do Distrito Federal. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. **Nas Asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. Cap. 7, p. 145-159.

LIMA, Valdeney. Educação pública no Ceará: uma experiência de ensino médio em tempo integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: Dp Et Alii; Faperj, 2009. p. 187-207.

MACHADO, Flora Prata. Escola de horário integral: dia-a-dia concretizando utopias. In: CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação brasileira e (m) tempo integral**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. p. 211-227.

MENEZES, Janaína S. S.. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: Dp Et Alii; Faperj, 2009. p. 69-87.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos. Edição. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria. A formação de professores nos CIEPs: a experiência do curso de atualização de professores para escolas de horário integral no Estado do Rio de Janeiro-1991/1994. In: CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação brasileira e (m) tempo integral**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. p. 147-167.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PACHECO, Eliezer. A cidade educando a escola. In: Toledo, Leslie; Flores, Maria Luiza Rodrigues; Conzatti, Marli (orgs.). **Cidade Educadora**: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras America Latina, 2004. (Coleção cidades educadoras). p. 11-18.

PADILHA, Paulo Roberto. Prefácio: Educar em todos os cantos. In: GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. p. 07-20. (Educação Cidadã; 4).

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação**

**Integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: Dp Et Alii; Faperj, 2009. p. 13-20.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Anísio Teixeira e o plano nacional de Brasília. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. **Nas Asas de Brasília:** memórias de uma utopia educativa. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. Cap. 1, p. 27-45.

RIBEIRO, Darcy. Depoimento. In: ROCHA, João Augusto de Lima. **Anísio em Movimento.** Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002. p. 65-72.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. A terceira via e as políticas públicas de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: Dp Et Alii; Faperj, 2009. p. 127-144.

SILVA, Tomas Tadeu. Prefácio. In: GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias Críticas e Subjetivação** - Uma Perspectiva Foucaultiana. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002; p.9-12.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Livros perigosos para garotos e maravilhosos para meninas: O gênero social diferenciando o gênero discursivo. **Revista Signos.** [online]. 2010, vol.43, suppl.1, p. 143-159. ISSN 0718-0934.

SCHEIN, Adriane Souza da Silva. **Estranho: Fora da Trama do Discurso:** Um estudo sobre sentidos da alfabetização em uma APAE. Dissertação (Mestrado) - ULBRA, Canoas, 2006.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; MIRA, Marília Marques; WIHERS, Simone Weinhardt. A educação integral na rede municipal de ensino de Curitiba: contexto histórico e práticas pedagógicas. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP Et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 209-218.

UBERTI, Luciane. **Escola Cidadã:** dos perigos de sujeição à verdade. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VEIGA-NETO. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber et al. **Estudos Culturais em Educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. Cap. 2, p. 37-69.

\_\_\_\_\_. Governo ou Governmento. **Currículo sem Fronteiras.** Porto Alegre, v.5, n.2, p.79-85, Jul/Dez 2005.

\_\_\_\_\_. **Foucault e Educação.** São Paulo: Autentica, 2011. 192 p.

\_\_\_\_\_. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação.** Brasil, v. 17, n. 50, p.267-282, ago. 2012.