

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS CERRO LARGO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS**  
**PÚBLICAS (PPGDPP)**  
**CURSO DE MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**  
**LINHA DE PESQUISA 1: ESTADO, SOCIEDADE E POLÍTICAS DE**  
**DESENVOLVIMENTO**

**ANA MARIA BECKER TEIXEIRA**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: UMA**  
**ANÁLISE A PARTIR DA CRISE DA MODERNIDADE**

**CERRO LARGO**  
**2021**

**ANA MARIA BECKER TEIXEIRA**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: UMA  
ANÁLISE A PARTIR DA CRISE DA MODERNIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas (PPGDPP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento e Políticas Públicas. Linha de Pesquisa 1: Estado, Sociedade e Políticas de Desenvolvimento.

Orientador: Prof. Dr. Ivann Carlos Lago

**CERRO LARGO  
2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**Av. Fernando Machado, 108 E**  
**Centro, Chapecó, SC - Brasil**  
**Caixa Postal 181**

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Teixeira, Ana Maria Becker  
EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA.: UMA  
ANÁLISE A PARTIR DA CRISE DA MODERNIDADE / Ana Maria  
Becker Teixeira. -- 2021.  
117 f.

Orientador: DOUTOR Ivann Carlos Lago

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em  
Desenvolvimento e Políticas Públicas, Cerro Largo, RS,  
2021.

1. EDUCAÇÃO. 2. DESENVOLVIMENTO. 3. POLÍTICAS  
PÚBLICAS. I. Lago, Ivann Carlos, orient. II.  
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**ANA MARIA BECKER TEIXEIRA**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: UMA  
ANÁLISE A PARTIR DA CRISE DA MODERNIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas (PPGDPP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento e Políticas Públicas. Linha de Pesquisa 1: Estado, Sociedade e Políticas de Desenvolvimento.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em: 10/09/2021

**BANCA EXAMINADORA**



---

*Prof. Dr. Ivann Carlos Lago - UFFS*  
Orientador



---

*Prof. Dr. Carlos Eduardo Ruschel Anes - UFFS*  
Avaliador



---

*Prof.ª Dr.ª Neusete Machado Rigo - UFFS*  
Avaliadora

## **AGRADECIMENTOS**

*Agradeço às forças do universo que me acompanharam e conduziram ao melhor caminho.*

*Ao meu pai e minha mãe, Rui e Marlei, pela força, suporte e apoio inquestionável.*

*A minha querida irmã, Amanda, pelas trocas e incentivo.*

*Ao meu companheiro de vida, Cássio, pelo apoio, companheirismo, incentivo e paciência em todos os momentos.*

*Ao meu grande amigo Édipo pela força, auxílio e amparo.*

*A todos os grandes amigos e colegas de mestrado pelas trocas e incentivos constantes.*

*À Universidade Federal Fronteira Sul, pela oportunidade de conhecimento.*

*Aos professores e professoras da Universidade, e em especial, a meu Orientador Prof. Dr. Ivann Carlos Lago pelo apoio, paciência, dedicação e incentivo; e aos professoras da banca, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Neusete Machado Rigo e Prof. Dr. Carlos Eduardo Ruschel Anes, que ampliaram meus horizontes.*

*Aos professores e gestores da Escola Técnica Estadual Entre-Ijuís que aceitaram participar dessa pesquisa, pois sem o seu consentimento e dedicação de tempo, a conclusão deste trabalho não seria possível.*

*Aos meus colegas e ao diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Cortez que me apoiaram nos estudos e abraçaram comigo esse tempo de presenças e ausências.*

*A todos que, de uma forma ou de outra, estiveram comigo e pensamento durante o percurso de leitura, escrita e investigação.*

*Minha Gratidão e meu reconhecimento!*

*Muito Obrigada!*

O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz (KANT, 2002, p. 444).

## RESUMO

Vivemos tempos complexos, em especial na educação. O século XX colocou em xeque a educação como fundamento da sociedade quando passou, especialmente a partir de modelos teóricos calcados na negação dos pressupostos fundamentais da modernidade, a questionar a racionalidade e a ciência como produtora de conhecimento. A tradição clássica do pensamento pedagógico vê-se marginalizada diante das incertezas e do irracionalismo desse novo modelo de sociedade. A educação, como progênita da modernidade, passa por uma crise profunda que, em sua estrutura fundamental, é a crise da própria modernidade. O modelo de sociedade surgido na modernidade, que concebe a educação como um dos elementos essenciais da emancipação humana, vive uma crise profunda que se manifesta em diversos setores, como a política, a economia e a cultura, cuja essência se encontra em um fundamento comum: a crise da racionalidade como parâmetro de compreensão do mundo e de organização da vida em sociedade. É nesta perspectiva que a crise da modernidade se transforma em crise da educação. Assim, compreender em que medida a escola atual entende seu papel como formadora de indivíduos racionais e autônomos, a partir dos ideais da modernidade, é o objetivo central desse estudo. Para tanto, partimos do debate sobre a crise da sociedade moderna para então demonstrar que a crise da educação é parte desse quadro maior. Tendo em vista essa problemática, desenvolvemos uma pesquisa empírica com enfoque qualitativo, a fim de investigar como a escola enquanto instituição típica da modernidade tem desempenhado seu papel formador de cidadãos para a vida em sociedade, a partir dos ideais da democracia, e como isso se efetiva no seu fazer pedagógico. Pretendemos, com a apresentação desta pesquisa, contribuir para a compreensão das origens de problemas no campo da educação, principalmente na escola, mas que refletem nas demais instituições que constituem a sociedade contemporânea, os quais têm profunda relação com a crise na educação sob o viés da crise da racionalidade moderna. Além disso, pretende-se compreender em que medida a escola atual entende seu papel como formadora de indivíduos racionais e autônomos, a partir dos ideais da modernidade. Ainda, procuramos perceber como os impactos da crise da racionalidade e da ciência na contemporaneidade se manifestam no fazer cotidiano da escola, especialmente sobre seu papel de formação para a cidadania.

**Palavras-chave:** Educação Integral; Crise da Modernidade; Racionalidade; Escola.

## ABSTRACT

We live in complex times, especially in education. The 20th century challenged education as the foundation of society when it started, especially from theoretical models based on the denial of the fundamental assumptions of modernity, to question rationality and science as a producer of knowledge. The classical tradition of pedagogical thinking finds itself marginalized in the face of the uncertainties and irrationalism of this new model of society. Education, as the offspring of modernity, is undergoing a profound crisis which, in its fundamental structure, is the crisis of modernity itself. The model of society that emerged in modernity, which sees education as one of the essential elements of human emancipation, is experiencing a deep crisis that manifests itself in various sectors, such as politics, economy and culture, whose essence is found in a common foundation. : the crisis of rationality as a parameter for understanding the world and organizing life in society. It is in this perspective that the crisis of modernity turns into a crisis of education. Thus, understanding the extent to which the current school understands its role as a trainer of rational and autonomous individuals, based on the ideals of modernity, is the main objective of this study. Therefore, we start from the debate on the crisis of modern society and then demonstrate that the education crisis is part of this bigger picture. In view of this issue, we developed an empirical research with a qualitative focus, in order to investigate how the school as a typical institution of modernity has played its role in forming citizens for life in society, based on the ideals of democracy, and how this effective in its pedagogical work. It is expected that, with the completion of this research, contribute to the understanding of the origins of problems in the field of education, especially in schools, but which reflect on other institutions that make up contemporary society, which, as mentioned, have a deep relationship with the crisis. in education under the perspective of the crisis of modern rationality. Furthermore, it is intended to understand to what extent the current school understands its role as a trainer of rational and autonomous individuals, based on the ideals of modernity. Still, we will try to understand how the impacts of the crisis of rationality and science in contemporaneity in the daily practice of the school, especially on its role of formation for citizenship.

**Keywords:** Integral Education; Crisis of Modernity; Rationality; School.



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
Cipave	Comissões Internas de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGDPP	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>A DEMOCRACIA, O CIDADÃO E A ESCOLA NO PROJETO MODERNO DE SOCIEDADE: DO SURGIMENTO À CRISE ATUAL .....</b>	<b>15</b>
2.1	AS ORIGENS DO PROJETO SOCIAL E POLÍTICO DA MODERNIDADE ....	17
2.2	A CRISE DA RACIONALIDADE COMO CRISE DO PROJETO MODERNO .	31
<b>3</b>	<b>A ESCOLA INTEGRAL E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS.....</b>	<b>38</b>
3.1	A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CENÁRIO BRASILEIRO .....	42
<b>4</b>	<b>AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO SOBRE A CRISE NA EDUCAÇÃO COMO REFLEXO DA CRISE DA MODERNIDADE.....</b>	<b>58</b>
4.1	NOTAS METODOLÓGICAS.....	58
4.2	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	64
4.2.1	PERCEPÇÃO SOBRE OS DOCUMENTOS REGULADORES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	65
4.2.2	CONCEPÇÕES DE DEMOCRACIA E CIDADANIA; .....	69
4.2.3	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL .....	76
4.2.4	A CRISE NA EDUCAÇÃO E SUAS POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A CRISE DA MODERNIDADE.....	84
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>91</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA I - GESTORES DE ESCOLA .....</b>	<b>101</b>
	<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA II - PROFESSORES DE ESCOLA.....</b>	<b>104</b>
	<b>APÊNDICE C - COLETA DE DADOS I – ANÁLISE DOCUMENTAL.....</b>	<b>107</b>
	<b>APÊNDICE D - COLETA DE DADOS II – ANÁLISE DOCUMENTAL.....</b>	<b>108</b>
	<b>APÊNDICE E - COLETA DE DADOS III – OBSERVAÇÃO SIMPLES.....</b>	<b>109</b>

<b>APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	110
<b>ANEXO A – ACEITE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA</b> .....	114

## 1 INTRODUÇÃO

Vivemos tempos complexos, em especial na educação. O século XX colocou em xeque a educação como fundamento da sociedade quando passou, especialmente a partir de modelos teóricos calcados na negação dos pressupostos fundamentais da modernidade, a questionar a racionalidade e a ciência como produtora de conhecimento. A tradição clássica do pensamento pedagógico vê-se marginalizada diante das incertezas e do irracionalismo desse novo modelo de sociedade e de pensamento. A educação, em sua concepção de integralidade, como progênita da modernidade, passa por uma crise profunda que, em sua estrutura fundamental, é a crise da própria modernidade.

O modelo de sociedade surgido na modernidade, que concebe a educação como um dos elementos essenciais da emancipação humana, vive uma crise profunda que se manifesta em diversos setores, como a política, a economia e a cultura, cuja essência se encontra em um fundamento comum: a crise da racionalidade como parâmetro de compreensão do mundo e de organização da vida em sociedade.

As causas dessa crise foram se acumulando ao longo dos séculos XIX e XX, quando a racionalidade passa a ser questionada, pois parte de suas promessas não foi cumprida e a humanidade viu-se em meio a genocídios, totalitarismos e uma corrida por concentração de riqueza que gerou e ainda gera exclusão social, além da gradual destruição dos recursos naturais que colocam em risco o futuro da humanidade. Fatos que denotam a dificuldade da concretização dos ideais modernos de uma sociedade igualitária, organizada, fraterna, baseada no racionalismo e no conhecimento científico, na democracia e na liberdade.

A educação, em grande parte de suas teorias pedagógicas, tem seus fundamentos alicerçados nos fundamentos da lógica moderna, que se iniciara na Europa a partir do século XVII, inspirada nos clássicos, especialmente os gregos. Sendo assim, fundamenta-se na busca incessante de valores e significados como o indivíduo, o progresso, a razão, o conhecimento, a verdade e a emancipação dos indivíduos. Para tanto, o objetivo da educação a partir desse paradigma de sociedade consiste em produzir e transmitir conhecimento científico a fim de formar indivíduos racionais e autônomos, preparando-os para o exercício da cidadania, para

a vida democrática e para o convívio na sociedade moderna.

O sociólogo Émile Durkheim afirma, em sua obra *Educação e Sociologia* (1975), que a educação era vista não somente como uma necessidade instrumental das sociedades modernas, mas como o único cimento que poderia efetivamente mantê-la integrada e solidária. Assim, esse modelo de pensamento pedagógico vê o progresso pela via da educação como fator de desenvolvimento da sociedade, promovendo a inclusão dos indivíduos e a unidade social.

O pensamento moderno, pautado na razão e na ciência em oposição ao ideal anterior (medieval), pautado na religião e na hierarquia, apresenta-se como uma forma radicalmente diferente de compreender o mundo, o ser humano, as relações de poder, o Estado, a política, o direito, os regimes de governo, as relações entre as pessoas e delas com o mundo a sua volta. Assim, o modelo de educação predominante na sociedade do “Antigo Regime” passa a ser interpretado como arcaico ou tendencioso, uma vez que a educação esteve, até aquele momento, a serviço da classe dominante: o clero e a monarquia.

As ideias educacionais modernas, que visavam a formação integral do ser humano, têm suas raízes no movimento da renascença, o qual apresenta-se como a primeira ruptura com o passado da educação escolástica. Para Durkheim (1995) era necessária uma revolução que extinguisse o velho modelo de ensino e pusesse em seu lugar um sistema inteiramente novo que esvaziasse da mente o misticismo para que a razão pudesse ter acesso a ela. Assim, a educação torna-se fundamental para a construção de uma sociedade baseada nas propostas iluministas, e passa a ser vista como uma responsabilidade do Estado moderno, através de seus legisladores, e também da sociedade como um todo (BAUMAN, 2010), pois para esse novo modelo de pensamento é dever do Estado formar seus cidadãos.

Para Immanuel Kant, um dos principais expoentes do pensamento moderno, somente através da educação era possível adquirir a razão e o livre pensar e, para tanto, os indivíduos deveriam ser orientados e cuidados para crescerem e tornarem-se emancipados e esclarecidos. A lógica do processo educativo, para Kant, é a humanização do indivíduo, pois somente com educação e disciplina o homem pode tornar-se um ser autônomo e racional.

A Modernidade estabelece, portanto, “o governo dos seres humanos, buscando, através da educação, a possibilidade de desenvolverem seu potencial

racional e visando prescrever, produzir e reproduzir a boa sociedade” (SIKILERO, 2017, P. 203). E é nesta perspectiva que a educação e a escola, como palco desse processo, assumem papel fundamental, pois são elas que devem capacitar os cidadãos para a vida em sociedade, para o uso da razão, para o desenvolvimento da capacidade e das habilidades necessárias para uma existência pautada na racionalidade e na ciência.

É nesta perspectiva que a crise da modernidade se transforma em crise da educação. A negação dos princípios modernos, como a racionalidade e o conhecimento científico, é a negação do projeto de sociedade proposto pelos pensadores da Renascença e do Iluminismo, e com ele a negação das suas instituições fundamentais: a escola e a educação, a democracia e a própria liberdade.

A autora Hannah Arendt, no texto *‘A crise na educação’*, o qual compõe um dos seis ensaios presentes no livro *‘Entre o passado e o futuro’* (1961), foi uma das primeiras teóricas a compreender a crise na educação como a expressão da crise do mundo moderno. Em sua reflexão Arendt aponta que a crise é instaurada no momento em que a racionalidade e a ciência deixam de ser prerrogativas para o progresso da sociedade e o senso comum não é capaz de oferecer respostas para preencher este hiato.

Arendt, quando afirma que a crise não é *‘da’* educação, mas *‘na’* educação nos mostra que esse “evento” do mundo moderno estende suas fronteiras para todas as instituições que compõem a sociedade. Essa afirmação aparece quando a autora afirma que “o sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação [...]” (ARENDR, 2003, p. 128). Como crise estrutural da modernidade e de seus pilares fundamentais (a razão e ciência), ela atinge todas as instituições que surgem com a modernidade: o Estado, a democracia, as liberdades individuais e, em especial, a educação e a escola.

Entretanto, vale ressaltar que a vinculação entre a crise na educação e a crise do pensamento moderno não nos desonera, enquanto sociedade, educadores ou agentes do Estado, da responsabilidade pela educação e do compromisso com a melhoria da educação pública. Essa crise, como afirmam Crislei de Oliveira Custódio e José Sérgio Fonseca Carvalho (2016), revela aspectos mais gerais que alicerçam os fatores que identificamos como causadores dos impasses atuais, mas

não justifica uma postura fatalista frente aos problemas educacionais. Entender a crise na educação sob o viés da crise do pensamento moderno nos ajuda a descobrir as origens de problemas profundos da educação, da escola e das demais instituições que constituem a sociedade contemporânea.

Compreender em que medida a escola atual entende seu papel como formadora de indivíduos racionais e autônomos, a partir dos ideais da modernidade, é o foco central desse estudo. Para tanto, partimos do debate sobre a crise da sociedade moderna para então demonstrar que a crise da educação é parte desse quadro maior. Tendo em vista essa problemática, desenvolveu-se uma pesquisa empírica com enfoque qualitativo, a fim de investigar como a escola enquanto instituição típica da modernidade tem desempenhado seu papel formador de cidadãos para a vida em sociedade, a partir dos ideais da democracia, e como isso se efetiva no seu fazer pedagógico.

Este trabalho, a partir disso, está organizado em três momentos. Inicialmente procurou-se fundamentar este estudo a partir da revisão bibliográfica acerca da modernidade, seu projeto sociopolítico, sua visão sobre indivíduo e razão, a noção moderna de progresso e, finalmente, o papel da educação (e da escola) na sociedade. Compreender como se deu a transição do pensamento escolástico medieval para o pensamento moderno e os princípios desse modelo “ideal” de sociedade pensado pelos teóricos modernos, neste contexto, é tarefa imprescindível, pois somente a partir do entendimento destes aspectos centrais é que se pode tecer uma análise sobre os pressupostos fundantes do pensamento moderno, como a concepção de cidadania e de educação. Além disso, este primeiro capítulo aborda, também, questões relativas à crise do projeto moderno e a crise da educação como fragmento e consequência desse evento.

O segundo momento traz à discussão o debate acerca da concepção de “Educação Integral”, a qual está essencialmente ligada ao ideal moderno de sociedade, de cidadão e de escola e que, com a crise desse paradigma, se esfacela. Ainda, esta etapa da pesquisa abordou às iniciativas ou políticas contemporâneas de promoção da Educação Integral e as concepções e projetos de Educação Integral no Brasil, pois é essa concepção de formação que embasa os documentos que orientam o sistema educacional brasileiro e que, teoricamente, é o modelo de educação que prevalece atualmente no país. Constata-se essa que será abordada tanto na perspectiva teórica quanto empírica do estudo.

Investigar como a escola ensina para a vida cidadã e democrática e identificar a compreensão de escola, de educação, de democracia e de cidadania que orienta a atuação de seus gestores e professores é o objetivo do terceiro capítulo deste estudo. Para tanto, buscou-se, através de uma pesquisa de campo, compreender a percepção dos agentes da escola sobre a temática em questão.

Optou-se pela construção de uma pesquisa empírica, cuja coleta de dados se deu a partir da efetivação de entrevistas em profundidade e da análise dos documentos oficiais da escola em que o estudo se efetivou, além da observação direta, a qual é sempre utilizada em uma pesquisa empírica e que permeia todas as suas etapas.

Procurou-se refletir no decorrer da análise dos dados, sobre qual é a compreensão dos professores quanto aos documentos reguladores da Educação Brasileira; suas concepções de democracia e cidadania e, principalmente, de Educação Integral; seu entendimento sobre a crise na educação, e ainda, essa crise como reflexo da crise da modernidade.

Este trabalho, produzido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas (PPGDPP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Cerro Largo, o qual, a partir de um enfoque multidisciplinar, aborda o desenvolvimento e as políticas públicas, tratará da educação como uma política pública das mais centrais no projeto moderno, tanto de sociedade quanto de Estado. Além disso, a ideia da formação científica se conecta com as concepções mais amplas de desenvolvimento, que são as que orientam o programa de pós-graduação. Assim sendo, este estudo alinha-se aos objetivos propostos pelo programa de mestrado, pois apresenta contribuição teórica e pesquisa empírica que contribuem para compreensão da educação como fator de desenvolvimento a partir dos ideais de autonomia, emancipação e aumento da liberdade dos cidadãos.

A discussão abordada nesse estudo apresenta importante relevância social, pois a concepção de Formação Integral, a qual nasce a partir da percepção moderna de educação, deve ser assumida por todos os agentes envolvidos no processo formativo das crianças, jovens e adultos. Nesse contexto, a escola se converte em um espaço essencial para assegurar que todos tenham garantida uma formação integral. Ela assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara



que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral. Entretanto, para que isso aconteça, é necessário que os agentes estatais cumpram sua tarefa de assegurar a qualidade, o acesso e a permanência à formação básica.

Assim, esse estudo poderá contribuir com o debate acerca da formação integral, tanto no âmbito da educação quanto das políticas públicas em sentido amplo. Além disso, nesse sentido, o debate poderá orientar futuros estudos ou mesmo servir como base para a elaboração de novas políticas educacionais e propostas pedagógicas que busquem a integralidade. A discussão provocada pela pesquisa contribui para a compreensão das origens da crise que perpassa o campo educacional, a escola e, como já mencionado, todas as instituições que constituem a sociedade contemporânea. Fato esse que justifica o interesse pela temática e que contribui para a formação pessoal e profissional da pesquisadora como mestre em Desenvolvimento e Políticas Públicas e como professora da rede pública de educação.

## **2 A DEMOCRACIA, O CIDADÃO E A ESCOLA NO PROJETO MODERNO DE SOCIEDADE: DO SURGIMENTO À CRISE ATUAL**

Para compreendermos o significado de democracia em seu sentido amplo e, a partir dele, a concepção moderna de cidadania, conceitos que embasarão este estudo, faz-se necessária uma reflexão acerca da concepção de modernidade e dos aspectos que a caracterizam como projeto societário. Assim, nesse primeiro capítulo pretende-se traçar um panorama geral sobre a modernidade e o seu significado, e sobre as implicações da democracia como modelo de organização social e política da sociedade moderna, bem como sua relação com as concepções de cidadania, de indivíduo e de educação.

A Modernidade, em perspectiva histórica, caracteriza-se como um período de tempo que se estende de meados do século XV, a partir do movimento da renascença, no qual pensadores como Galileu Galilei, da Vinci, Rotterdã e Maquiavel, vislumbraram um projeto de sociedade apoiado na racionalidade e no conhecimento científico. Foram esses teóricos, dentre outros, os pioneiros a inaugurarem a derrubada das convenções, dos costumes e das crenças medievais, afastando-se de todo modelo de pensamento concebido até aquele momento.

Entretanto, além de sua concepção histórica, a modernidade caracteriza-se também – e talvez principalmente – como um pensamento filosófico, onde as barreiras temporais têm menos importância que os modelos de pensamento, o que torna esta classificação tênue e difusa, conforme afirma Weber (2018). Assim, neste trabalho não buscaremos esgotar a historiografia sobre a modernidade, mas sim abordar concepções a partir dessa perspectiva filosófica, cujo conceito - “modernidade” - segundo Marcondes (2010, p.141), “está sempre relacionado para nós ao “novo”, àquilo que rompe com a tradição”, além de estar “associado quase sempre a um sentido positivo de mudança, transformação e progresso”. A modernidade é, nessa perspectiva, a sociedade organizada em torno da razão e da ciência.

No campo da filosofia, o termo “modernidade” somente aparece nos escritos do filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel, no início do séc. XIX. Hegel, na obra *Lições de história da filosofia*, ao periodizar a história da filosofia, aponta três distintos momentos: o antigo, o medieval e a filosofia dos tempos modernos que,

segundo ele, “consolidou-se apenas ao tempo da Guerra dos Trinta Anos, com Bacon, Jacob Boehme e Descartes” (HEGEL, 2000, p. 393). Assim, embora Bacon e Descartes seguissem um modelo de pensamento, em grande parte, associado ao que hoje consideramos como modernidade, eles jamais se autodenominaram “modernos”.

O termo em questão, entretanto, já havia sido usado anteriormente. Marcondes (2010) afirma que, datando dos primeiros séculos do cristianismo, as expressões *antiqui* e *moderni*, os antigos e os modernos, eram usadas para referenciar-se àqueles que viveram antes de Cristo e aos posteriores a Cristo, respectivamente. Mais tarde, na filosofia medieval, o termo “moderno” foi utilizado para designar a chamada *logica vetus*. A *lógica modernorum* foi um movimento surgido a partir do séc. XII, no campo da lógica, que se opunha à tradição anterior e que introduziu uma nova problemática nesse campo, tendo assim um sentido inovador.

Mas foi a partir de um movimento literário francês das últimas décadas do séc. XVII que a noção de moderno ganhou robustez. Na “Querela dos Antigos e dos Modernos” (*Les anciens et les modernes*), quando tradicionalistas como Boileau defendiam o classicismo greco-romano, e modernos como Perrault e Fontenelle defendiam a aplicação da ideia de progresso nas artes, nas letras e nas ciências, a antinomia antigos/modernos foi tematizada e discutida conceitualmente (MARCONDES, 2010, p. 142).

Essas primeiras menções, assim como a própria etimologia da palavra “moderno”, que deriva do advérbio latino “modo” e significa “agora mesmo”, “neste instante”, “no momento”, já aparecem como oposição ao que é anterior, e parece traçar uma linha ou divisão entre dois períodos, o antigo ou o anterior e o atual, o presente ou contemporâneo, estabelecendo uma ruptura. Assim, uma das noções fundamentais relacionadas ao moderno já pode ser identificada na própria origem do termo: a ideia de progresso, que faz com que o novo seja considerado mais avançado do que o antigo ou tradicional. O “moderno” surge, portanto, como algo em oposição ao “antigo”, ao “arcaico”.

O presente capítulo tem por objetivo compreender os pressupostos básicos do projeto moderno, seus elementos basilares e suas origens, com especial ênfase no campo das ideias. Esta trajetória percorrerá o século XV, com o humanismo renascentista e a descoberta do Novo Mundo, a Reforma protestante do séc. XVI e a

revolução científica do séc. XVII e, ainda, o desenvolvimento do mercantilismo enquanto novo modelo econômico e o surgimento e consolidação dos Estados nacionais. Ainda, discorrerá sobre a noção de indivíduo moderno e a relação entre racionalidade e emancipação, premissas para a formação cidadã e para a constituição de um Estado democrático.

Além disso, a primeira parte desse estudo busca refletir sobre o chamado “fracasso” ou “crise da modernidade” e de seus ideais de sociedade. O projeto moderno, cuja sociedade é composta de indivíduos emancipados, autônomos, livres e críticos, conscientes e preparados para exercer seu papel ativo na sociedade, guiados pelo uso de sua racionalidade, de certo modo não se concretizou, passando a ser considerado como um projeto “fracassado”. Assim sendo, abordaremos também, nesse capítulo, os motivos que levaram a esse “fracasso”, sua relação com a crise da racionalidade e da educação e ainda as novas propostas que surgem nesse contexto, chamadas de “pós-modernas”.

## 2.1 AS ORIGENS DO PROJETO SOCIAL E POLÍTICO DA MODERNIDADE

O projeto moderno estrutura-se sob três noções fundamentais: a ideia de progresso; a valorização do indivíduo como um lugar de certeza, verdade e origem dos valores, e; a valorização da razão como forma de abandono dos impulsos, apetites e, especialmente, dos misticismos como fontes de explicação sobre o mundo. Segundo Jürgen Habermas (2002), para compreendermos os “tempos modernos”, sua relação com a racionalidade e a importância para o advento do esclarecimento como saída do mundo dos mitos e tradições antigos e medievais, seria necessário retomar as premissas hegelianas.

Hegel emprega o conceito de modernidade, antes de tudo, em contextos históricos, como conceitos de época: ‘os novos tempos’ são os tempos modernos’. Isso corresponde ao uso contemporâneo do termo em inglês e francês: por volta de 1800, modern times e temps modernes designam os três séculos precedentes. A descoberta do ‘Novo Mundo’ assim como o Renascimento e a Reforma, os três grandes acontecimentos por volta de 1500, constituem o limiar histórico entre a época moderna e a medieval (HABERMAS, 2002, p. 9).

Assim como Habermas, Marcondes (2010) aponta também fatores históricos que explicam a origem do pensamento filosófico moderno e que estão atrelados a essas premissas básicas. Para o autor, são eles: o humanismo renascentista do séc. XV a descoberta do Novo Mundo (1492); a Reforma protestante do séc. XVI e a revolução científica do séc. XVII e, ainda; a influência do desenvolvimento do mercantilismo enquanto novo modelo econômico que supera a economia feudal, e o surgimento e consolidação dos Estados nacionais que substituem o modelo político do feudalismo como importantes para a formação desse novo modelo teórico. Assim, a transformação envolve a formulação desse novo ideal que se processou tanto no plano socioeconômico como no sociopolítico e, conforme Habermas (2002), foi somente no curso do século XVIII que o limiar histórico em torno de 1500 foi compreendido, conforme veremos no decorrer da sessão.

O Renascimento constituiu-se como um período histórico, intermediário entre o medieval e o moderno, e abrangendo os séculos XV a XVI. O termo em questão origina-se da expressão *rinascitá*, a qual Giorgio Vasari utilizou, de forma precursora, para “designar a retomada do estilo clássico na pintura pelo pintor Giotto di Bondone, considerado “pai” da pintura renascentista (séc. XIV), influenciando um novo estilo, que rompe com a arte gótica, característica do final do período medieval” (MARCONDES, 2010, p. 143). Foi utilizado inicialmente no campo da história da arte, generalizando-se posteriormente.

O Renascimento foi marcado por um movimento cultural, econômico e político que surgiu na Itália e consolidou-se até final do século XVI por toda a Europa Ocidental, cujo traço mais característico é o humanismo. Este, por sua vez, tem influência determinante no pensamento moderno, pois através da retomada da herança greco-romana como base para a construção dessa nova identidade cultural, afasta a temática religiosa da arte e da literatura e retoma na Antiguidade Clássica os temas pagãos que passam a ser centrais.

O humanismo pode ser definido como “qualquer filosofia ou visão de mundo que coloque o homem e os valores humanos como medida de todas as coisas, reafirmando a dignidade humana e seu papel no mundo” (NEPOMUCENO, 2005, p. 155). No entanto, é o movimento cultural, iniciado no séc. XIV, e que teve como proposta inicial o estudo das artes que diziam respeito à formação do homem, como a poesia, a retórica, a gramática, a filosofia moral e a história, que apresenta-se como relevante para esse estudo.

Mario Osório Marques (1993, p. 37) descreve o humanismo como um “regresso às origens para novos avanços”, deixando de “basear-se nos mitos das origens cosmogônicas para fundamentar-se na reconstituição histórica das origens da vida plenamente humana”. Marcondes complementa, ainda, que o humanismo é um movimento que “rompe com a visão teocêntrica e com a concepção filosófico-teológica medieval, valorizando o interesse pelo homem considerado em si mesmo” (MARCONDES, 2010, p.144).

Os humanistas, através da negação das certezas doutrinárias e dogmáticas da filosofia medieval, “definiram que a cosmologia medieval, ao menos aquela que ordenava o universo em uma sistematização inteligível, era falha e insuficiente para as incertezas do problema humano” (NEPOMUCENO, 2005, p.156). Para preencher essa lacuna filosófica, os *studia humanitatis*<sup>1</sup>, buscaram nos filósofos Clássicos os fundamentos do novo modelo de pensamento.

É Platão o filósofo por quem os humanistas têm predileção. Ao passo que Aristóteles passa a ser associado à filosofia teológica da escolástica, entrando em declínio. O sofista Protágoras também ganha destaque entre os humanistas e é colocado lado a lado com Platão (de quem, aliás, sempre recebeu críticas) na formação da perspectiva humanista.

Foram os sofistas os primeiros responsáveis pelo uso da racionalidade como um método de compreender tanto o racional quanto o irracional. Estes abandonaram as explicações místicas sobre o universo e passaram a formular explicações racionais. Sobre este aspecto John Dewey (1929) explica:

Os sofistas ensinaram que o homem poderia controlar amplamente as fortunas da vida pelo domínio das artes [...] artes baseadas no conhecimento cooperativo com a natureza tornando-as favoráveis à felicidade humana. Os deuses passam para o crepúsculo. A adivinhação tem um poderoso competidor. A adoração torna-se moral. A medicina, a guerra e os ofícios abandonam o templo e o altar do deus-patrono, assim como invenções, ferramentas, técnicas de ação e obras se multiplicam [...] Por meio das artes instrumentais, artes do controle baseadas no estudo da natureza, objetos que eram gratificantes e bons podem ser multiplicados. Após dois milênios de obscurecimento e abandono, essa estrada foi reencontrada e retomada; sua redescoberta marca o que chamamos de era moderna (DEWEY, 1925/2008, p. 105 *apud* SILVA, 2017, p. 16).

---

<sup>1</sup> Expressão esta extraída de autores clássicos latinos, como Kristeller (1972 e 1999:95- 111), conforme Nepomuceno (2005, p.156).

Para os sofistas, tudo o que é real é natural e está separado do plano místico. Assim, constitui-se como um problema passível de interpretação e discussão racional. Desse modo, o caminho para o pensamento racional sustenta-se na observação dos fenômenos da natureza e na utilização desses fenômenos na elaboração de conceitos e ideias, como se o acontecer natural obedecesse a uma ordem inteligível (CHAUÍ, 2002). As explicações sobrenaturais sobre a origem do mundo e das coisas são substituídas por explicações baseadas na natureza, por meio de sua observação metódica e racional. A natureza, além de se constituir como tema investigado, passa também a ser a fonte de respostas e o homem, por meio de sua racionalidade e através da argumentação, se torna protagonista na busca e explicação da verdade. Chauí (2002) explica ainda:

Os primeiros filósofos foram aqueles que enfrentaram o estudo da natureza propondo três vigas principais para sustentar seu empreendimento. Em primeiro lugar, a ideia de que a natureza pode ser racionalmente conhecida e compreendida em seus princípios internos porque é ordenada e estruturada por uma unidade invisível e profunda que o pensamento pode alcançar [...]. Em segundo, a ideia de que é preciso um vocabulário rigoroso para expor e explicar a estrutura da natureza e as operações de seus princípios, e esse vocabulário foi elaborado pela doação de sentidos novos às palavras correntes da língua grega, começando pelos termos fundamentais, isto é, princípio ou *arkhé*, natureza ou *physis*, ordem universal ou *kósmos*, e o termo que concentra os significados de razão, pensamento, discurso e realidade conhecível, *lógos*. Em terceiro, a ideia de que tanto a natureza como o pensamento e o discurso estão estruturados e regulados por leis, isto é, por normas universais e necessárias de operação e de ação, e que é exatamente por isso que a razão pode conhecer a realidade e que a linguagem pode dizê-la com rigor (CHAUÍ, 2002, p.38-39).

Os sofistas gregos não se contentaram somente em criar hipóteses ou formular teorias, mas buscaram sempre sustentá-las com argumentos. Em outras palavras, os sofistas sempre desejavam demonstrar e provar suas hipóteses através da argumentação racional.

É neste contexto de surgimento do pensamento racional que a *Paidéia* tem papel fundamental. O conceito *paidéia* (παιδεία) surgiu nos tempos homéricos (1200–800 a.C.) e manteve-se praticamente inalterado durante os séculos seguintes. O termo englobava noções relativas à educação, cultura, tradição, civilização, indicando a formação do homem por intermédio da totalidade das manifestações culturais próprias de determinado povo (RODRIGO, 2014, p. 07). É a partir dela que se estrutura uma noção de formação do sujeito na sua integralidade.

Para os gregos, aprender a fazer algo não era o bastante, era necessário um entendimento sobre totalidade do mundo e um domínio amplo sobre a linguagem, principalmente voltado à ação sócio-política. Todavia, vale destacar que a educação da *Paidéia sofística* não era, de forma alguma, uma educação das massas. Conforme George Briscoe Kerferd (2003, p.34) os sofistas “ofereciam um produto caro, valiosíssimo pra os que estavam buscando fazer carreira na política e na vida pública em geral”.

Além da racionalidade, outro fundamento moderno que tem origem na Grécia Antiga e é resgatado pelo pensamento Humanista é a percepção e consciência do tempo. Henrique Cláudio de Lima Vaz (2002, p.13) aponta, nesse sentido, “uma emergência de um *presente* qualitativamente novo onde se exerce o *ato da razão*”. Para os sofistas e também para Platão “a consciência do tempo é uma consciência *moderna*, sendo essencialmente uma consciência *histórica*” (LIMA VAZ, 2002, p.13).

Há ainda outro elemento do pensamento filosófico grego que se mostrou importante na construção do pensamento moderno, o qual relaciona-se ou deriva da própria racionalidade: a valorização da Liberdade Individual. Para os gregos “a liberdade é concebida como o poder pleno e incondicional da vontade para determinar a si mesma ou para ser autodeterminada” (CHAUÍ, 2000, p. 467). Ou seja, conforme Chauí a liberdade defendida na Grécia antiga, que serve de inspiração para a constituição do ideal de indivíduo moderno, é quando uma capacidade não encontra obstáculos para se efetivar, sequer é forçada por algo para agir. Essa liberdade individual está associada a racionalidade, pois os indivíduos, como seres dotados de racionalidade, que compõem um todo, também racional, livremente são motivados a agir em conformidade com as leis do todo, para o bem da totalidade. Chauí explica: “para os gregos, a liberdade humana é uma forma de ação, isto é, a capacidade da razão para orientar e governar a vontade, a fim de que esta escolha o que é bom, justo e virtuoso” (CHAUÍ, 2000, p.286).

Na política o pensamento humanista também contribuiu para formar o modelo de pensamento moderno. Erasmo de Roterdã (1466-1533) e Thomas Morus (1478-1535) são dois exemplos de pensadores políticos do humanismo. Morus foi conselheiro e chanceler do rei inglês Henrique VIII e Erasmo foi autor da obra *A educação de um príncipe cristão* (1516), escrita especialmente para o futuro imperador Carlos V. Ambos preocuparam-se em preservar a independência e liberdade de pensamento. O *Elogio da Loucura* (1511) de Erasmo de Roterdã



questiona, com uso da ironia, “o racionalismo estéril da escolástica aristotélica com seus silogismos e demonstrações, defendendo uma sabedoria intuitiva e natural” (MARCONDES, 2010, p. 148). A utopia (1516) de Morus utiliza também da ironia para criar a imagem de um Estado ideal, onde não existe propriedade privada e intolerância religiosa, critica o autoritarismo dos reis e da Igreja e valoriza a razão e a virtude naturais (MARCONDES, 2010). Sobre Erasmo e Marus, Marcondes (2010), acrescenta ainda que:

A rejeição da tradição escolástica, do saber adquirido, da autoridade imposta pelos costumes e pela hierarquia, em favor de uma recuperação do que há de virtuoso e espontâneo na natureza humana individual, ponto de partida de uma nova ordem, são partes centrais do ideário humanista e encontram-se expressos magistralmente na obra desses dois autores (MARCONDES, 2010, p. 148).

Essa visão de homem, sociedade e política formará as bases da discussão filosófica da modernidade e reaparecerá, posteriormente, em pensadores modernos como Jean-Jacques Rousseau e Thomas Hobbes.

Apesar da importância de Morus e Erasmo de Rotterdam, o pensador político mais influente desta época foi Nicolau Maquiavel (1469-1527), autor de um dos maiores clássicos da teoria política, *O príncipe* (1532). Na obra, observou que o governante deve ser implacável em seu objetivo de exercer o poder, e este exercício eficaz do poder justifica a si mesmo. Assim Maquiavel separa radicalmente a política da moral. O estadista, pensando na sua permanência no poder, deve ter uma grande capacidade de adaptação aos acontecimentos políticos, dirigindo a eles elevada energia, coragem e determinação demonstrando, assim, alta habilidade e competência pessoal, qualidade essa que o teórico chama de *virtú*, que – ao contrário das virtudes cristãs como piedade e humildade – pressupõe coragem, habilidade e persistência e funda-se na razão.

Esse é o elemento principal da obra de Maquiavel, que o coloca como representante do pensamento moderno: a noção de que governar é um ato de racionalidade, de estratégia, de conhecimento, de aprendizado, não algo divino. Como racionais que são, todos os indivíduos podem chegar ao poder e se tornarem governantes, não dependendo mais de herança familiar e inspiração divina. A *virtú* atribuí ao governante características terrenas, operadas pela lógica racional e legal,

muito distante do divino. O indivíduo passa a ser o elemento central de ação e compreensão da esfera pública (MARCONDES, 2010).

Contemporâneo a esses pensadores, nasce na Europa um movimento distinto ao humanismo, porém, tão importante pra a formação do pensamento moderno quanto ele: a Reforma Protestante. Esse movimento teve como marco o episódio onde o monge Martinho Lutero prega nas portas da Igreja de Todos os Santos em Wittenberg suas noventa e cinco teses que listavam crítica aos católicos ao papa Leão X.

Diferente do humanismo, a reforma foi um movimento estritamente religioso, conforme afirma Marques (1993), mas que também contribuiu para a emergência da consciência individual e para uma nova dimensão de liberdade dos indivíduos no horizonte da fé. Marcondes (2010) explica:

A defesa da ideia de que a fé é suficiente para que o indivíduo compreenda a mensagem divina nos textos sagrados, a assim chamada “regra da fé” – não necessitando da intermediação da Igreja, dos teólogos, da doutrina dos concílios –, representa na verdade a defesa do individualismo contra a autoridade externa, contra o saber adquirido, contra as instituições tradicionais, todos colocados sob suspeita (MARCONDES, 2010, p. 148).

A valorização da autonomia do indivíduo e a rejeição da autoridade da Igreja, nos levam a considerar a reforma como defensora da liberdade individual e da racionalidade e espírito crítico como caminho para se chegar à verdade e contestar o saber tradicional, posições que serão basilares para o desenvolvimento do pensamento moderno.

Dessa forma também, ao ressaltar a noção de consciência individual, a Reforma acabou contribuindo para o desenvolvimento do espírito capitalista, o qual fundamenta a economia moderna. O sociólogo alemão Max Weber, na obra *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (1905), diz que, apesar de o capitalismo já existir na Europa antes da Reforma, o protestantismo, principalmente o calvinismo que, ao valorizar a liberdade individual, a livre iniciativa e a austeridade, tornou o capitalismo muito mais dinâmico.

A Reforma iniciada por Lutero que, conforme Marcondes (2010), rapidamente difundiu-se pela Europa, acabou por refletir uma busca por autonomia e liberdade de pensamento. Além disso, o movimento reformista acabou contribuindo para a acumulação do capital que, somado ao fortalecimento da classe burguesa, é

condição para a expansão do mercantilismo e, como consequência, para a expansão marítima e seus “descobrimentos”.

A descoberta do novo mundo, que tem como marco o ano de 1492, com a chegada da esquadra de Cristóvão Colombo as Antilhas americanas, contribui para o descrédito e perda de autoridade da ciência antiga quando revela a falsidade das teorias geográficas medievais e a inconfiabilidade das antigas narrativas sobre as regiões desconhecidas que em nada correspondem ao encontrado, revelando a inadequação da tradição para o conhecimento da nova realidade. Fato esse que, somado ao humanismo renascentista, contribui para a ruptura das tradições escolásticas.

A simbologia da descoberta do novo mundo, em termos de consolidação da modernidade como forma de pensamento, está no fato de que ela comprovou – cientificamente – que a terra era redonda. Isso é muito importante em termos de afirmação da ciência como forma de compreender o mundo e as coisas, em oposição ao pensamento religioso. Não por acaso os negacionistas da ciência e dos ideais da modernidade de hoje em dia são também, muitos deles, terraplanistas.

Colombo e os navegadores portugueses do século XV são os grandes exemplos do ideal humanista de indivíduo crítico, confiante em suas possibilidades, centro das preocupações éticas, estéticas e políticas, que supera o modo de pensar medievo e, desafiando perigos e preconceitos, realiza grandes descobertas e feitos. Essa nova concepção de homem inclui ainda os grandes artistas do Renascimento, como Leon Battista Alberti e Leonardo Da Vinci, e a burguesia mercantilista de Bruges, Genova e Florença, que geram a grande riqueza dessa época.

A era dos descobrimentos pode ser entendida como uma consequência do humanismo, conforme afirma Weber (2018). Para o autor, foi o movimento humanista que possibilitou o “surgimento de um arranjo intelectual fundamentado na preeminência do homem de modo que ele “superasse” o modo de pensar medievo” (WEBER, 2018, p.30). A substituição da percepção Teocêntrica de mundo pela visão Antropocêntrica teve como resultado o anseio por conhecimento e do espírito científico ao qual o homem foi incumbido, o que resultou uma verdadeira *Revolução científica* na Europa (WEBER, 2018).

Ao defender um modelo de cosmo onde o Sol é o centro e a Terra um astro que gira ao seu entorno, Nicolau Copérnico pode ser considerado o ponto de partida da Revolução Científica. Marcondes (2010, p.154-155) afirma que Copérnico

representa “um dos fatores de ruptura mais marcantes no início da modernidade, uma vez que ia contra uma teoria estabelecida há praticamente vinte séculos, constitutiva da própria maneira pela qual o homem antigo e medieval via a si mesmo e ao mundo a que pertencia”. Nesse sentido, essa demonstração da validade do modelo heliocêntrico, empreendida no século seguinte por Galileu Galilei, juntamente com a formulação da noção de um universo infinito e a concepção do movimento dos corpos celestes de Nicolau de Cusa e Giordano Bruno, além da valorização da observação e do método experimental, onde uma ciência ativa se opõe à ciência contemplativa dos antigos e a utilização da matemática como linguagem da física, podem ser consideradas, fundamentalmente, duas das grandes transformações que levaram à revolução científica.

O filósofo mais importante e mais representativo do período da Revolução Científica é também o filósofo que inaugura o pensamento moderno propriamente dito: René Descartes (1596-1650), um dos principais expoentes da modernidade que irá influenciar na formulação desse pensamento filosófico. Descartes dedicou sua obra principalmente à questão da possibilidade do conhecimento e da fundamentação da ciência, defendendo um modelo de ciência dedutiva. Compreender o pensamento desse teórico é entender o sentido da própria modernidade, mesmo com as heterogeneidades.

Como vimos no início desse capítulo, a ideia de modernidade está diretamente relacionada à ruptura com a tradição, à oposição da autoridade da fé pela razão humana e à valorização do indivíduo livre e autônomo. Essas são as ideias que ocupam lugar central na filosofia cartesiana. A defesa do pensamento crítico e da razão humana individual e a ideia de busca pelo progresso são alguns dos traços fundamentais da modernidade de Descartes. O teórico defende que a racionalidade é natural ao homem, sendo compartilhada por todos e que o erro resulta de um mau uso da razão, de sua aplicação incorreta. Para garantir o sucesso de uma tentativa de conhecimento existe o método: um procedimento cuja finalidade é pôr a razão no bom caminho, evitando assim o erro. O método, assim, se constitui basicamente de um conjunto de regras e princípios que são as diretrizes desse procedimento. Marcondes cita:

As regras de Descartes, inspiradas na geometria, são simples, mas devem ser efetivamente postas em prática, seguidas à risca [...]. A primeira é a regra da evidência: “jamais aceitar uma coisa como

verdadeira que eu não soubesse ser evidentemente como tal”; a segunda, a regra da análise: “dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas partes quantas possíveis e quantas necessárias para melhor resolvê-las”; a terceira, a regra da síntese: “conduzir por ordem meus pensamentos, a começar pelos objetos mais simples e mais fáceis de serem conhecidos, para galgar, pouco a pouco, como que por graus, até o conhecimento dos mais complexos”; e, finalmente, a quarta: “fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais que eu tivesse a certeza de nada ter omitido” (MARCONDES, 2001, p. 167).

Esse conjunto de regras, segundo Descartes, garantiria o sucesso em alcançar um conhecimento fundamentalmente verdadeiro. Assim, percebemos que, para Descartes, não se trata apenas de interpretar o mundo e a natureza, mas também de comprovar a validade do conhecer. Para validar esse conhecimento, o teórico faz uso da racionalidade humana através da matemática, a qual não permite dúvida. “O pensamento é o ponto de partida da verdade, o seu critério supremo” (PRESTES, 1996, p.16). Desse modo, para Descartes, a matemática é o modelo do conhecimento, o método é a dedução e a verdade dependerá da investigação racional.

Dessa forma, a partir do pensamento cartesiano, todo conhecimento produzido até então se torna duvidoso: as “verdades” até então perpetuadas estavam todas em crise. A autoridade da Igreja e do saber tradicional havia sido contestada pela Reforma e também pelo Heliocentrismo de Copérnico e Galileu. Conforme afirma Marcondes (2018, p.169), pra Descartes não se pode confiar na tradição, nos ensinamentos, no saber adquirido, e a única solução para o fim dos equívocos está “na luz natural que o homem possui em si mesmo, sua racionalidade”.

O método cartesiano, juntamente com o florescimento do empirismo inglês (em sua fase inicial - até fins do séc. XVIII), constituíram-se enquanto principais correntes formadoras do pensamento moderno. O empirismo nasce juntamente com o racionalismo de Descartes (a partir do séc. XVI), e baseia-se na valorização da experiência humana, da realidade concreta e da atividade do indivíduo. Esse modelo teórico tem origem na Inglaterra e entre filósofos de língua inglesa, o que, conforme Marcondes (2010) pode ser explicado em função do desenvolvimento econômico desse país a partir do final do séc. XVI, da importância de uma classe burguesa já bastante influente política e economicamente e de uma situação política em que a

monarquia absolutista dá lugar ao crescente papel do Parlamento, fatores que antecedem e se relacionam diretamente à Revolução Industrial.

Habermas (2002, p. 105) nos diz que “as ciências modernas renunciaram à pretensão de razão da tradição filosófica” e com isso inverteu-se “a relação clássica entre teoria e práxis. As ciências naturais, produtoras de um saber tecnicamente útil, transformam-se em uma forma de reflexão da práxis e na primeira força produtiva”. Transformação essa que ocorre justamente no período que antecede a industrialização, quando fica mais evidente a conexão entre a ciência e os processos de produção material. É neste período que o princípio da necessidade deixa de ser o regulador da economia, a premissa do máximo rendimento passa a orientar o mercado, o que só foi possível graças ao avanço dos conhecimentos científicos e técnicos (WEBER, 2018, p. 32).

Foi na modernidade que a ciência e a tecnologia tornaram-se fator decisivo no processo de crescimento econômico e desenvolvimento das sociedades industriais que emergiam:

Desde então (Iluminismo e Revolução Industrial), o crescimento econômico tornou-se — para melhor ou para pior — a base da esperança de todas as sociedades para o futuro, e ciência e tecnologia tornaram-se cada vez mais o instrumento para a realização dessas expectativas. E nesse quadro que as políticas a favor e através de atividades de pesquisa e desenvolvimento tornaram-se cada vez mais indispensáveis para a concepção, elaboração e implementação de uma política mais ampla, e de objetivos políticos (SALOMON, SAGASTI e SACHS-JEANTET, 1993, p. 7).

A divisão social do trabalho, a percepção do trabalho assalariado, o aumento exponencial da produtividade, o surgimento de novas classes sociais - o proletariado e a burguesia - dentre outras transformações trazidas pela industrialização, asseguraram uma relação distinta com a racionalidade e inauguraram um novo tipo de crescimento e mudança, demandados pelos interesses das indústrias e a sucessão de inovações técnicas indicando, conseqüentemente, novos rumos e perspectivas para a própria ciência (MARQUES, 1993). É essa nova ciência e a tecnologia que dela deriva que, a partir de então, passam a determinar os rumos da nova sociedade, interferindo não somente na ordem econômica, mas também na formação histórica, social, política, religiosa e cultural (WEBER, 2018).

Essa racionalidade, produtora de conhecimento e responsável pelo progresso da sociedade torna-se, para os teóricos do período, elemento basilar a partir do qual o mundo deveria ser organizado. É ela quem passa a dar sentido à essência humana. É o indivíduo racional e ciente de si quem deveria dar significado a sua própria existência, sendo responsável pelo seu progresso ou decadência. O destino humano estaria, assim, vinculado a sua liberdade e não mais à vontade divina ou natural. Essa valorização da *livre iniciativa* e da *liberdade individual*, no campo da política e da economia, segundo Marcondes (2001), corresponde, no campo do conhecimento, à valorização da experiência individual – racionalismo e empirismo e, assim como a base dos direitos individuais, se fundamenta, para a teoria política, na natureza humana, que é também o ponto de partida da construção de uma nova ordem social que se opõem ao modelo feudal, teocrático e absolutista.

Os teóricos do liberalismo, principalmente no campo político, nesta perspectiva, de direitos individuais e liberdade, deparam-se com um problema central: “a necessidade de conciliar as liberdades e os direitos individuais, concebidos como inerentes à própria natureza humana, com as exigências da vida em comunidade” (MARCONDES, 2001, p. 202), ou seja, com o respeito ao lugar e direito do outro, o que é fundamental para o equilíbrio, interesses e rumos da vida social.

Weber (2018) nos relata que os expoentes do pensamento político da época encontram no próprio ideal moderno a “solução” para a ambiguidade: a razão era o elemento agregador, logo, poderia ser tomado enquanto elemento universal. Alexis de Tocqueville (1805 – 1859) é um dos mais relevantes pensadores deste contexto, quando apresenta uma visão de igualdade amparada na defesa da liberdade. Suas construções teóricas baseiam-se na valorização da liberdade, entretanto, não abandonam as questões relacionadas ao associativismo, à participação, à ética coletiva e o envolvimento comunitário como essenciais para a construção de uma sociedade próspera. Essa relação, entre liberdade e igualdade, é possível graças à razão. Somente ela pode construir uma sociedade respaldada em princípios que todos possam concordar, pois se as instituições e as leis forem embasadas em princípios racionais, científicos e universais, as diferenças serão respeitadas e até valorizadas, sem interferir na ideia de sociedade e de comunidade.

Ainda que a liberdade e a razão sejam princípios universais, não se pode preferir que são também qualidades relacionadas à dedicação individual. Assim, a

modernidade se depara com a autonomia. É, então, em torno dessa noção que os teóricos do período (em especial do iluminismo) se armam da educação, da ciência e do conhecimento em sentido amplo, imbuídos de racionalidade, e passam a usá-los como instrumentos de libertação dos indivíduos e das sociedades da dominação imposta pela ignorância e pelo misticismo. Este é, como já mencionado, um dos aspectos fundantes do pensamento moderno, que foi também amplamente difundido pelo movimento iluminista, o qual depositou convictamente todos os seus esforços e esperanças na razão, pois ela seria o elemento central capaz de dissipar as “trevas” da ignorância. Para os iluministas, assim como para o pensamento moderno como um todo, o pensamento humano deveria ser autônomo, não tutelado, influenciado somente pela sua racionalidade. Assim, esse projeto de indivíduos pode ser considerado um projeto emancipador, ou seja, nessa perspectiva, a racionalidade tem também, e fundamentalmente, um caráter emancipatório.

Essa relação entre autonomia, emancipação, liberdade e também educação tem raízes no pensamento do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), que assim como a maioria absoluta dos pensadores do período, percebiam a autonomia dos indivíduos como um princípio importante. Isso porque o sujeito, fazendo bom uso de sua racionalidade, superaria sua menoridade e passaria a produzir conhecimento sem influência de crenças ou preconceitos, buscando a verdade sobre a realidade do mundo. A ideia kantiana de emancipação permanece válida, pois é condição fundamental para a construção de uma sociedade democrática a constituição de sujeitos racionais, livres, autônomos e emancipados. Uma concepção de educação integral, que ultrapasse o simples ensino de competências, o saber fazer; é fundamento básico para a obtenção do ideal de uma sociedade emancipada e esclarecida, livre da crença mística e da ignorância.

A autonomia da razão em Kant é o que permite ao indivíduo, no impulso crítico de si, buscar seu próprio esclarecimento. Nesse mesmo sentido, Kant (1783) atribui ao homem o que ele chama de “*menoridade autoculpada*”, a qual, para o autor, é a incapacidade do homem “fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo”. E é ele, o indivíduo, o culpado por esta menoridade, quando não por falta de entendimento, “mas sim por falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo” (*apud* MARCONDES, 2001, p. 208) este homem entrega-se à submissão a outrem.



A ideia de uma razão vista como uma força que permite ao homem atuar no mundo, consciente de sua valia, é discutida também por Hegel. Entretanto, diferente de Kant, em Hegel razão e conhecimento são sinônimos. Hegel considera que Kant equipara *conhecimento* com *ciência*, a partir, sobretudo, do paradigma das ciências naturais. Entretanto, na teoria hegeliana, o entendimento, que o autor chama de *Verstand*, permite conhecer algo da realidade objetiva, sobre a qual o sujeito não pode agir e a razão (*Vernunft*) pensa o sujeito em sua ação transformadora (PRESTES, 1996).

A razão em Hegel realiza-se na história, presente nos movimentos de continuidade e ruptura, visão essa que pode ser considerada um dos fundamentos da modernidade. Marcondes (2001, p. 223) nos diz que “a explicação para a historicidade no pensamento de Hegel consiste em que é apenas ao traçar o caminho pelo qual a razão humana se desenvolveu que podemos entender o que somos hoje”. Compreendemos assim o sentido da história, sua direção. Essa racionalidade do sistema hegeliano, que abarca todas as construções humanas, conduz a educação como responsável pela busca e conhecimento dessa racionalidade que irá conduzir o homem à liberdade.

Essa compreensão de racionalidade e educação inaugurou novas formas de organização de poder e, por conseguinte, novas maneiras de compreender o papel do indivíduo na sociedade, pois ele era, agora, o único responsável pelo porvir. Os indivíduos poderiam, fazendo uso de sua liberdade e, sobretudo, da racionalidade, alcançar o conhecimento sobre o mundo, necessário para melhorar suas condições de vida. Essa racionalidade direcionada ao progresso, mesmo em um exercício individual, demonstrava que podiam ser esperados os mais extraordinários resultados. O progresso intelectual, a estabilidade político-econômica, o controle da natureza e também o aperfeiçoamento moral seriam, desta forma, consequências desta emancipação e da superação da menoridade, diagnosticada por Kant.

Desde a filosofia humanista – com o resgate da racionalidade e negação da escolástica e dos misticismos medievais – passando por Descartes até a proposição kantiana de esclarecimento e emancipação, o projeto moderno valorizou o conhecimento e a educação como instrumento de progresso, de liberdade e também de igualdade, levando assim o homem a alcançar autonomia e a sociedade à democracia. A racionalidade conduziria ao fim da opressão e ao início de um tempo onde as instituições primassem pela justiça social, pela ética e pela moralidade.

Neste sentido, nos questionamos sobre dilemas e as perspectivas que a modernidade apresenta na contemporaneidade. Seria a modernidade um projeto fracassado? Ou apenas em crise? Podemos relacionar uma crise do projeto moderno com uma crise da racionalidade e do conhecimento científico? Quais os reflexos dessa crise? Ela se expande para o campo educacional?

Na tentativa de responder essas questões, a próxima sessão busca compreender onde o projeto moderno teria “fracassado”, ou melhor, quais motivos o levaram a uma crise e qual a relação dela com uma crise da racionalidade e do conhecimento científico.

## 2.2 A CRISE DA RACIONALIDADE COMO CRISE DO PROJETO MODERNO

O desenrolar da modernidade, amparada à ciência e à razão e conseqüente vocação inovadora do homem moderno, que rompe os grilhões da tradição e deve a tudo transformar, fornece garantias de progresso e organização da sociedade. Além disso, ao distanciar os rumos do homem e da humanidade de uma submissão divina, anuncia que a natureza poderia ser compreendida e dominada, de maneira a atribuir ao homem o poder de dar sentido as coisas e ao mundo. No entanto, os insucessos e as vozes dissonantes que vão se construindo dentro da própria modernidade minam a crença dos indivíduos nesse projeto, ao ponto de estes chegarem, na atualidade, e colocarem em xeque as próprias instituições modernas. Angustiados e estarecidos, estes percebem que a promessa de realização de um futuro virtuoso, ancorado na razão, no progresso, no individualismo, na igualdade e na ciência, fracassou (BRITO e RIBEIRO, 2002, p. 148).

A percepção de alguns teóricos levou ao nascimento de críticas dentro da própria modernidade como modelo de pensamento. Em um grande movimento iniciado a partir de meados do século XIX, Friedrich Wilhelm Nietzsche, Martin Heidegger, Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno e Max Horkheimer, Michel Foucault, Jacques Derrida, dentre outros, manifestaram seu ceticismo quanto às realizações do projeto moderno e direcionaram suas críticas a razão moderna. A partir deles nasce uma discussão onde aparecem as mais variadas justificativas e alternativas de superação da crise instalada no paradigma moderno. Parte defende

que a ordem e a segurança sugeridas no projeto da modernidade nunca se concretizaram, dado, conforme Brito e Ribeiro (2002, p. 147) “o próprio terreno onde ela se desenvolveu: um cenário de compressão do tempo e do espaço, que ao prometer aventura, poder, transformação e auto-transformação, também coloca em constante ameaça o homem e suas realizações”. Outros percebem a modernidade como um “projeto inacabado”, pois esta crise não remeteria à ideia de que a humanidade haveria retornado ao período medieval ou retrocedesse ao culto das tradições e misticismos, conforme anuncia Marques (1990, p.80): “a anunciada morte da razão e os irracionalismos da cultura moderna não se constituem em recusa ao exercício do pensar”.

Independente das distintas visões, o que nos é relevante é que o dito fracasso da modernidade estaria relacionado ao não cumprimento das “promessas modernas”, principalmente no que se refere à falência da razão como caminho para a emancipação e à vida ética. “Na lógica de suas conquistas e sucessos”, conforme nos diz Marques, “a modernidade chegou à exasperação e exaustão de sua eficácia autolegitimadora, constituindo-se em uma ameaça para o futuro que buscou com sofreguidão” (1993, p. 55).

É Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), quem inaugura uma nova e talvez a mais marcante crítica ao poder da razão, formulando, conforme Prestes (1999, p.22) “um ataque radical a suas ilusões, questionando a validade de sua autonomia e seu suposto poder emancipatório”. “Nietzsche zomba do racionalismo crítico moderno, de sua pretensão de fundamentar nosso conhecimento e nossas práticas” (MARCONDES, 2001, p. 249). O teórico percebe a compreensão moderna de razão como egoísta. “O pensamento que constata a verdade, constata apenas os produtos que cria; portanto, permanece em si mesmo” (PRESTES, 1999, p.22).

Nietzsche é antifinalista e por isso dissolve qualquer realismo, desacredita na tentativa de qualquer representação, a não ser na esfera da própria atividade representativa. A razão da modernidade é, para o teórico, uma razão objetivante. Nietzsche recusa a possibilidade de prevalecer uma perspectiva (a verdade) sobre todas as outras perspectivas. Prestes (1999, p.22) complementa que é impossível, segundo o pensamento de Nietzsche, um indivíduo “poder conhecer sem que as categorias desse pensar estejam condicionadas pela experiência”.

O nosso entendimento é uma força de superfície, é superficial. É o que também se designa por 'subjetivo'. Ele conhece por meio de consertos; ou seja, o nosso pensar é um denominar, um nomear. Por conseguinte, algo que decorre de um arbítrio do homem e que não atinge a própria coisa (NIETZSCHE, 1989, p.66 *apud* PRESTES, 1999, p. 22).

Esse pensamento é responsável por uma ruptura na trajetória da racionalidade, trazendo à tona relatividade e a contingência e incorporando a ela elementos de desejo e forças. Essa ruptura atinge todas as categorias tematizadas pelos pensadores modernos: a capacidade de pensar, conhecer, organizar categorias, além da verdade, unidade e finalidade.

O pensamento nietzschiano é uma crítica aos valores fundamentais da modernidade. Assim, pode ser entendido como uma “rejeição da modernidade como tal”, como a “esterilização dos valores fundamentais da existência pela racionalidade” e, por conseguinte, será o “horizonte fundante de todos os diferentes matrizes da crítica à razão que experimentamos nos dias de hoje” (OLIVEIRA, 1989, p. 18). Dois princípios de seu pensamento – a natureza, sempre em transformação, estaria para além das faculdades cognitivas humanas; e o conhecimento, enquanto verdade perceptível, seria resultado do conflito entre as mais diversas forças sociais e determinado por relações de *poder* estruturadas no âmago da própria sociedade moderna – alicerçam novas correntes teóricas, especialmente as correntes *pós modernas* que também defendem que existem limitações para os ditos “potenciais” da razão moderna.

Quem mais vale-se da visão nietzschiana de *poder* é Michel Foucault (1926-1984) especialmente no campo da filosofia e da história, a fim de repensar os métodos de construção de conhecimento. Para Foucault, o conhecimento não tem somente efeito epistemológico, mas sim político, pois as verdades são institucionalizadas como forma de controle social através do uso do poder. Da mesma forma que o poder, o saber seria fragmentado, específico e interligado a um local, de modo que a cultura rejeitaria tudo que a ela fosse estranho.

Tanto o poder quanto as verdades, para Foucault, são construções históricas e sociais, portanto, não podem existir visões totalizantes de mundo. Esta compreensão dá espaço a um “acurado perspectivismo em relação às interpretações acerca da realidade e uma relativização dos valores” (WEBER, 2018, p.45). Desta forma as diferenças, a multiplicidade, multiculturalidades, pauta de

gênero, raça e minorias sociais, bem como a imagem das ciências, quando determinados saberes e conhecimentos voltariam a ser valorizados, foram aos poucos tomando espaço que antes era preenchido pelos valores universais da modernidade.

Outra crítica clara à ciência moderna e que também se estende a racionalidade vem dos teóricos Horkheimer e Adorno, ambos representantes da Escola de Frankfurt<sup>2</sup>, os quais denunciam que os avanços da ciência e da técnica não se confundem com os progressos da humanidade. Prestes (1999, p.27) relata que para ambos “a confiança em uma razão que assegure o progresso da humanidade foi submetida a um desmoronamento pela não realização das metas previstas de libertação do homem, diante de todas as formas de tirania e obscurantismo”. Ou seja, a razão perdeu seus vínculos com a proposta originária de sua pretensa emancipação. Uma das teses centrais dos autores é de que a razão, ao ser entendida como contrária ao mito, acaba convertendo-se também em mito, mas se apresentando como razão. Ao passo que a humanidade procura combater o mito, emancipar-se, ela recai na dominação que, conforme Prestes (1999, p.28) é “uma expressão da barbárie”.

Mas vale ressaltar que a crítica dos autores não é uma crítica irracionalista, pois ela nasce de dentro da própria razão para cobrar dela sua promessa de emancipação, conforme explica o trecho que segue:

Sob o reverso do domínio da natureza, ao mesmo tempo, se dá a necessária opressão dos próprios impulsos do homem. Adorno e Horkheimer indicam, então, que tais circunstâncias promovem uma autodomesticação e uma impossibilidade da razão cumprir sua finalidade originária. A própria racionalização, como a forma tecnocrática, trazem a irracionalidade e a desumanização. Toda teoria e conhecimento constituem-se em meio de domínio e poder e deles são cúmplices (PRESTES, 1999, p.28).

Essa desconstrução das utopias emancipatórias é enunciada também em uma das primeiras obras autodeclaradas pós-modernas: o livro intitulado *A condição pós-moderna*, de Jean-François Lyotard, publicado em 1979. Nesta obra, o filósofo francês pretende discutir o saber nas sociedades mais desenvolvidas, consideradas

---

<sup>2</sup> O termo Escola de Frankfurt faz referência os pensadores filiados ao instituto de Investigação Social (Institut für Sozialforschung), fundado em 1924, em especial Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Leo Lowenthal. O pensamento desses filósofos caracteriza-se, por desenvolver investigações interdisciplinares que pensam radicalmente o significado de emancipação humana, porém não constituem-se um conjunto doutrinário.

por ele como sociedades pós-modernas. Para ele, a palavra pós-modernidade designa “o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX. Aqui, essas transformações serão situadas em relação à crise dos relatos” (LYOTARD, 2009, p. xv).

Para Lyotard, a ciência moderna originalmente entra em conflito com os relatos, pois do ponto de vista de suas próprias regras e critérios, os relatos são tidos como fábulas, cuja linguagem é narrativa (LYOTARD, 2009, p. xv). No seu entender, a filosofia e, principalmente, a filosofia da história são espécies de metarrelatos ou metanarrativas que foram utilizadas para legitimar a ciência moderna a partir, principalmente, dos teóricos do Iluminismo. O que rege esses metarrelatos, segundo o filósofo francês, é o que ele chama de a *regra do consenso*, pois, ao anunciarem uma verdade, essa só é tida como aceitável se está inserida na perspectiva de uma unanimidade possível de mentalidades racionais. Ou seja, por trás das verdades ditas nestes grandes relatos haveria, por exemplo, o pressuposto do consenso acerca da razão universal, o qual teria sido o relato das luzes, em que conhecimento trabalha por progresso ético-político, pela liberdade e paz universal e se legitimando assim através de um metarrelato. Como referência de metanarrativas, Lyotard cita ainda a Dialética do Espírito, numa referência a Hegel; a emancipação do sujeito racional, remetendo a Immanuel Kant, ou do trabalhador, referindo-se a Karl Marx, dentre outros exemplos.

Ao criticar as metanarrativas universais, que prescreviam regras de conduta política e ética para toda a humanidade, Lyotard propôs como nova forma de pensar a *paralogia*. Assim, a referência para construção do saber científico é, para Lyotard:

(...) pelos indecíveis, nos limites da precisão do controle, pelos quanta, pelos conflitos de informação não completa, pelos ‘fracta’, pelas catástrofes, pelos paradoxos paradigmáticos, a ciência pós-moderna torna a teoria de sua própria evolução descontínua, catastrófica, não retificável, paradoxal. Muda o sentido da palavra saber e diz como esta mudança pode se fazer. Produz, não o conhecido, mas o desconhecido. E sugere um modelo de legitimação que não é de modo algum o da melhor performance, mas o da diferença compreendida como paralogia (LYOTARD, 2009, p. 107-108).

Com a crítica aos ‘metarrelatos’, o desenvolvimento dos jogos de linguagem e o paradigma da *paralogia*, o pensamento científico pós-moderno de Lyotard se

constitui através do pequeno relato e do dissenso, o que, como já mencionado, caracteriza o modelo de pensamento crítico da racionalidade e a filosofia da modernidade como um todo.

Outro teórico que discute sobre os jogos de linguagem e questiona o pensamento moderno é Jacques Derrida. O foco central de sua crítica está na lógica moderna, construída, segundo ele, em relações exclusivamente binárias. Tais relações promoviam os fundamentos com que se procurava estabelecer a identidade e definir as verdades. Assim, ao definir algo como verdadeiro ou falso, não havia como possibilitar o surgimento da diversidade que a linguagem sempre propiciou.

Derrida, através do procedimento que ele chama de *desconstrução*, busca desmontar os suportes ontológicos construídos pela filosofia no decorrer de sua história da razão centrada no indivíduo. O filósofo procurou fazer uma espécie de "revisão" da história do pensamento ocidental moderno, das suas ideias de verdade e das interpretações que foram marginalizadas por ele. Assim, ao questionar a ideia de que se pode definir significados claros e estáveis para o pensamento, de que a verdade e a objetividade teriam significados fixos e de que há conhecimento desinteressado, podemos compreender que projeto derridiano é, também, uma "desconstrução" da visão moderna de razão.

Como vimos, diversas e distintas são as críticas sobre a racionalidade moderna e seu projeto emancipatório – Nietzsche e a compreensão da razão moderna como mero exercício do poder; Adorno e Horkheimer e sua razão instrumentalizada para o tecnicamente aproveitável; a dissolução das falsas continuidades da historiografia global de Lyotard e a desconstrução, a valorização do homogêneo e a ausência do pensamento antropocêntrico de Derrida – entretanto, o que é hegemônico nesses pensamentos é o diagnóstico de a racionalidade não correspondeu às promessas de emancipação, liberdade e progresso moral. Assim, as críticas afetam profundamente o projeto de sociedade pensado pela modernidade e desencadeiam, sobretudo, o “desencantamento do mundo”, as cisões na própria filosofia moderna e a efetiva crise do projeto moderno.

Essa crise, independente da interpretação – fim da modernidade, modernidade como projeto inacabado ou ainda, o que Zygmunt Bauman irá chamar de modernidade líquida – alcançou vasta proporção, o que acabou por desencadear consequências evidentes sobre os valores e as instituições típicas da modernidade,

– o Estado, a liberdade, a democracia, o progresso, a escola e a emancipação através da educação – que agora são colocadas em xeque. Então, se a sociedade moderna se constitui através do pensamento racional e esse é o motor do processo educativo, questiona-se como essa crise afeta a educação e a escola como *locus* do conhecimento? É possível a educação sobreviver em meio a uma crise da racionalidade? Como a educação percebe essa crise paradigmática e a si mesma diante dela? Essas perguntas são passíveis de respostas? É o que abordaremos no decorrer do estudo.



### 3 A ESCOLA INTEGRAL E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS

Para iniciarmos o debate dessa sessão, vale recordar brevemente o percurso cartesiano, o qual, de certo modo, pode ser considerado um dos pilares do pensamento moderno. Para Descartes, perante a dúvida, a mentira, está à certeza da existência do sujeito que pensa. Este indivíduo unitário, calculador, consciente de si mesmo, que compreende e crê que, por meio da razão, pode obter conhecimento e controle do mundo exterior, ser capaz de ordenar, modificar ou frear o imprevisível. Esse indivíduo vincula-se ao mundo a partir de uma postura ativa – ele conhece, estuda, investiga, compreende – enquanto o exterior ocupa exclusivamente o papel passivo de ser conhecido, estudado, investigado, compreendido. É neste indivíduo que, segundo Pablo Pineau (2008, p 87) se dará a educação moderna, que não “apenas ocorre nele, mas expande-se a partir dele, junto com a razão”.

Educação e razão compõem, a partir de então, uma união indissolúvel. Pineau (2008) diz que juntas elas convertem-se em uma ponte maciça que se estende entre um ponto seguro que é o indivíduo, até outro ponto seguro, que são as verdades, permitindo, assim, a travessia das águas tormentosas e imprevisíveis da realidade. Sua metáfora nos faz entender que esses três elementos, que são essenciais ao pensamento moderno, vinculam-se entre si formando um ordenamento onde: o indivíduo é ponto de partida do ato de conhecer; a razão/educação é a ponte, e; as verdades (conhecimentos) são o ponto de chegada. Esse caminho – do indivíduo às verdades, por meio da razão, passa a ser, para a Modernidade, o ato educativo.

O homem, que para o pensamento moderno provém da natureza, da animalidade, da contingência, deve desprender-se desses elementos para “surgir puro e limpo e poder expandir e difundir sua razão” (PINEAU, 2008, p 88). Tornar-se homem/indivíduo é distanciar-se de sua origem utilizando a “ponte” da racionalidade. Assim, a possibilidade de maior distanciamento de tais elementos representa um avanço maior para a construção do indivíduo moderno e a educação, nessa concepção, é entendida como um processo de irradiação de uma essência, a condição humana. Processo pelo qual o homem se torna homem - se constitui como

sujeito moderno, cartesiano, com as características já citadas no primeiro parágrafo dessa sessão, e que se dá por meio do desenvolvimento da razão.

A educação, em sua união indissolúvel com a razão, permite a construção de não só da condição humana, mas de um bem estar coletivo, de um futuro melhor, de progresso. Esse progresso, que também aparece como palavra-chave nas teorias modernas e que virá não de uma determinação sobre - humana – divina – mas sim como produto da ação humana. Assim, quanto mais os indivíduos agirem pela razão e dominarem suas partes “irracionais”, melhor será o futuro. Aí se situa a utopia: uma essência e uma certeza, um ponto fixo e sólido que transforma-se na luz que guia o caminho humano, o qual só é possível percorrer com sucesso por meio da educação.

Os fins educacionais deixam de estar na satisfação imediata das necessidades para situar-se no futuro melhor, na utopia. Essa, que as diferentes posições modernas construíram de forma distinta, e que conforme cita Pineau (2008, p.90): são “o mercado, para o liberalismo econômico; o comunismo, para o marxismo; a república, para o liberalismo político; o império da ciência, para o positivismo, etc.”. Podemos utilizar, assim, a metáfora já mencionada: a utopia, o futuro desejado, situa-se no final do caminho, e lá se chega por meio da ponte da razão/educação. Essa ideia de progresso através da educação fica clara nas escritas de Kant:

É fascinante imaginar-se que a natureza humana se desenvolverá cada vez melhor pela educação, e que isto pode ser produzido de uma forma adequada para a humanidade. Descobre-se aqui a perspectiva de um futuro para a espécie humana [...] Um princípio da arte da educação [...] é que não se deve educar as crianças em conformidade com o presente, mas em conformidade com um estado melhor, possível no futuro, da espécie humana; ou seja, em conformidade com a idéia de humanidade e de seu destino completo (KANT, 1983, p.35, *apud* PINEAU, 2008, p.90).

A partir das análises construídas até o momento, percebemos que educação passa a ser o motor de desenvolvimento do ser humano e das sociedades, o que implicou em uma transformação no campo educacional: a educação precisava deixar de atuar sobre cada indivíduo ou família para passar a fazê-lo sobre o conjunto deles, deveria agir sobre uma população. Desse modo, a educação assumia a forma de governamentalidade. A educação transforma-se em “um fenômeno social que não atua sobre a alma de cada aluno, mas sobre a

‘consciência social’ de todos” (PINEAU, 2008, p.91). Concebe-se assim a escola como “uma construção moderna construtora de Modernidade”, um dos motores principais de seu trunfo, assim como uma de suas maiores criações e mais importantes instituições. Uma escola pública, universal, gratuita, laica e baseada no princípio da integralidade, em que cada indivíduo seria educado e instruído de acordo com a moral e a racionalidade modernas, pois é por meio delas que o homem rege sua vida prática e alcança a emancipação.

Nesse sentido, é importante destacar que a modernidade não se expressa apenas em um determinado modelo de sociedade, de organização da vida social; ela implica também em um determinado tipo de indivíduo, de cidadão, que deve ser capaz de colocar em curso esse modelo de sociedade. Assim, não é apenas o indivíduo moderno que demanda um certo arranjo sociopolítico para concretizar seus direitos e seus potenciais; a sociedade moderna também demanda um determinado tipo de indivíduo, necessário para que ela se materialize. A “construção” desse indivíduo moderno, desse cidadão moderno, não é algo dado, natural. Essa construção precisa ser feita, precisa ser produto de um ato deliberado de “educação para uma vida moderna em uma sociedade moderna”. Essa construção é papel atribuído à escola, instituição também criada pela modernidade para consolidar, multiplicar e expandir os ideais da modernidade.

Essa educação, com a adjetivação “integral”, apesar de, conforme alguns autores, já aparecer na *Paideia* grega, na modernidade ganha enfoque e se concretiza. Vale ressaltar que o conceito de *educação integral* é o resultado de um longo processo, em que diversos pensadores da educação foram levantando ideias e tecendo considerações que, aos poucos, quando amadurecidas, puderam ser sistematizadas em teoria:

A idéia de educação integral só há pouco tempo alcançou sua completa maturidade. Rabelais, penso eu, é o primeiro autor a dizer algo sobre ela; com efeito, lemos em suas obras que Ponocrates ensinava a seu aluno as ciências naturais, a matemática, fazia-o praticar todos os exercícios corporais e aproveitava os dias de tempo chuvoso “para fazê-lo visitar as oficinas e se pôr a trabalhar”. Porém, essa concepção requer um desenvolvimento e que seja aplicada a todos os homens. A este respeito resta ainda muito a dizer, inclusive mais tarde o Emílio, em que o autor consagra todas as faculdades de um homem para educar a um só, num meio preparado artificialmente para este objetivo (ROBIN, 1989, p.88 *apud* GALLO, 2007, p.34).

Entretanto, o conceito de indivíduo que sustenta a teoria da *Educação Integral*, fica muito clara para Robin (1989):

A idéia moderna — de educação integral — nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias de seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais. Estas últimas palavras definem a Educação Integral (ROBIN, 1989, p.88 *apud* GALLO, 2007, p.34).

Ou seja, é a concepção moderna de indivíduo que sustenta o conceito matriz de Educação Integral. Pois neste modelo, percebendo-o como um "ser total", o indivíduo é concebido como “resultado de uma multiplicidade de facetas que se articulam harmoniosamente e, por isso, a educação deve estar preocupada com todas estas facetas: a intelectual, a física, a moral, etc.” (GALLO, 2007, p.34). Ainda, outra percepção moderna que alicerça o conceito de Educação Integral é o de igualdade entre os indivíduos e no direito de todos de desenvolver suas potencialidades. Se sociedade é desigual, a educação integral deve assumir, necessariamente, uma postura de transformação dessa sociedade e não de sua manutenção.

Apesar de a expressão Educação Integral ser polissêmica, apresentando diversas interpretações, ela volta-se, invariavelmente, para: o desenvolvimento humano em seu sentido pleno, envolvendo todas as dimensões do sujeito; a apropriação, crítica, autônoma e emancipadora do conhecimento e da cultura, compreendidos como constructos humanos social e historicamente delimitados; a construção de novos projetos societários; autonomia e liberdade desde o ponto de vista de uma cidadania ativa e crítica; e a emancipação. É unânime nessa concepção o seu caráter emancipatório – o qual também estrutura o pensamento moderno – ou seja, uma educação que promova nos indivíduos a aquisição de todas as qualidades humanas, de todas as conquistas histórico-culturais e de todos os condicionantes consensuais basilares (moral, ética, direito, política, trabalho, cidadania). Nunes (2000) explica:

Educar para a emancipação significa produzir uma escola, um currículo, uma organização didático-pedagógica que vise promover a emancipação plena de todas as crianças, adolescentes e jovens, sujeitos aprendentes, com a atuação dos educadores, especialistas, gestores e sociedade. Trata-se de pensar uma educação e uma escola voltada para a produção de um novo homem, uma nova

mulher, uma nova sociedade e uma nova cultura, a partir da superação das tendências históricas que nos constituíram como povo, sociedade e escola, nas etapas anteriores de nossa formação (NUNES, 2010, p.3).

Como podemos perceber na asserção de Nunes, neste movimento em busca da integralização da formação dos indivíduos, as propostas curriculares ocupam lugar central, e a noção de “currículo integrado” torna-se fundamental. Apesar de o desafio da formação integral não poder ser alcançado apenas no âmbito da integração pelas propostas curriculares, sem ela os processos se tornem muito mais difíceis, pois é a escola o *lócus* do processo educativo dos indivíduos.

É, portanto, na definição do currículo, nas escolhas e delimitações que configurarão o percurso formativo, principalmente escolarização básica, que reside o aspecto fundamental da efetivação de uma proposta de Formação Integral. Afinal, é o currículo um território de escolhas epistêmicas, políticas e pedagógicas que organiza e desenvolve a trajetória formativa voltada à produção e apropriação do conhecimento. É durante a produção, seleção, distribuição e tratamento do conhecimento que reside o propósito da formação.

Por esse motivo, a Formação Integral está – ou deve estar – na base da agenda ou política pública contemporânea: das políticas de democratização e universalização do acesso à educação; da busca pela qualidade da educação, inclusive em uma perspectiva social que percebe o direito à educação como condição de cidadania; do movimento de ampliação do papel social e político da escola; da busca por novas formas de organização da escola como instituição formadora da sociedade contemporânea.

### 3.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CENÁRIO BRASILEIRO

No Brasil, na primeira metade do século XX, mais precisamente na sua segunda década, encontramos o “germe” da educação integral. São nas ações e pensamentos de católicos, anarquistas, integralistas e liberais que as concepções brasileiras de educação integral têm seu alicerce. Nesse período, coexistiram correntes e tendências políticas que pensavam a educação brasileira e defendiam a

educação integral, mas que, entretanto, advinham de matrizes ideológicas diversas e, mesmo, contraditórias.

Para os católicos, a educação era “calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa” (COELHO, 2009, p.88). Para eles, a educação deveria considerar as duas realidades do homem: o corpo e alma, sendo que o corpo físico não podia ser visto como algo dissociado da alma. A “educação integral Católica não deverá separar aquilo que é unido no composto harmônico. Neste sentido, não há educação física separada da educação moral” (CURY, 1988 p.56). Os católicos entendiam que a sociedade precisava aproximar-se cada vez mais do seu Deus criador, pois a base da sociedade era a religião cristã de matriz católica, uma vez que “ela não se fundamenta em princípios liberais, mas nos princípios extraterrenos da Revelação Divina” (CURY, 1988, p.44), e que a educação deveria ser o veículo de cura do “mal intelectual”, sendo que a “restauração” aconteceria com a presença de Deus na escola.

Os anarquistas desenvolveram um projeto de educação que tinha como propósito capacitar os trabalhadores para a transformação social, construindo, assim, a almejada sociedade libertária. Defendiam uma educação que tinha como escopo a igualdade, a autonomia e a liberdade humana; uma educação pensada para a classe operária, e que, por isso, ocupou posição de destaque dentro das discussões e ações de lutas dos trabalhadores para atingir os objetivos da emancipação social, econômica e política, tornando-se pauta de grande importância para o movimento (QUARESMA e OLIVEIRA, 2019).

Os escritos de Plínio Salgado inspiravam o projeto de educação dos integralistas. Plínio e os militantes do movimento acreditavam que as bases dessa Educação Integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina, fundamentos esses que podem ser caracterizados como político-conservadores (BRASIL, 2009). Conforme afirma Coelho (2005, p.92 e 93), para os integralistas:

a educação comportava aspectos que visavam ao homem por inteiro, não se limitando às atividades intelectuais. Ao contrário, levava em conta atividades esportivas, de moral e cívica e, ainda, atividades profissionais; os núcleos municipais congregavam diversas atividades socioeducativas, no afã de reproduzir seu ideário, consolidando, assim, uma concepção singular de educação integral. [...] projeto de educação integral dos integralistas encontra-se no fato de estes prescindirem de um espaço formal para a realização de sua missão socioeducativa. Em outras palavras, percebemos que sua concepção de educação integral não dependia da construção de espaço próprio

para sua consolidação. Ao contrário, ela se organizava em vários espaços educativos, fossem estes formais ou não formais.

O movimento integralista defendia a instituição da educação voltada para a formação do homem por inteiro, não somente a dimensões intelectuais, mas também a esportiva, moral, cívica e de trabalho. Como já dito, para eles as bases dessa educação integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, ou seja, fundamentos que podemos caracterizar como político-conservadores. Assim, integralistas, juntamente com os católicos, representavam o pensamento conservador de educação integral no Brasil, se opondo aos anarquistas, cuja ênfase estava na igualdade, na autonomia e na liberdade humanas, o que os classifica como político-emancipadores.

Os liberais, também conhecidos como reformadores ou Pioneiros da Educação Nova, acreditavam que os objetivos da educação deveriam ser definidos a partir das transformações econômicas e sociais, pois para eles a educação tinha uma função essencialmente pública. Rompem com o velho modelo educacional, pois entendiam que o progresso nos mais diversos campos exigia uma nova mentalidade para a educação brasileira. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, redigido por Fernando Azevedo (1884-1974), defendia a educação em sua integralidade como “direito biológico” de cada indivíduo e como dever do Estado, que deveria garanti-lo:

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais [...]. Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo. (AZEVEDO, 1932).

Para os pioneiros da Escola Nova, a educação integral não era apenas uma concepção da educação. Ela era concebida como um direito de todos. Portanto, essa escola deveria ser de educação pública, gratuita, integral, obrigatória, laica e o Estado deveria ser seu responsável.

Conforme afirma Quaresma (2019), os principais pensadores reformistas são Fernando de Azevedo (1894-1974), Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970), Roque Espencer Maciel de Barros (1927-1999) e Cecília Meireles

(1901-1964). Estes acreditavam na formação completa dos sujeitos, pautada em atividades intelectuais, artísticas, físicas, de saúde e profissionais, baseadas numa “formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas” (COELHO, 2009, p.89).

No ano de 1932, redigido por Fernando de Azevedo e pensado por 26 educadores reformistas, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Nesse documento

a aplicação do conhecimento científico aos estudos pedagógicos, ao planejamento educacional e à administração do ensino escolar aparecer como a expressão intelectual da progressiva onda de secularização e racionalização da cultura e como condição essencial para a constituição da sociedade moderna. A defesa de alguns princípios contidos no manifesto trouxe para o centro do debate educacional questões fundamentais que apontam para a modernidade. Entre outras, a democratização das relações sociais pela crítica ao caráter excludente da escola tradicional, pelo reconhecimento do direito a educação a todos os cidadãos, pela defesa do princípio da universalidade de acesso a escola. Ao defender a aplicação da ciência e da técnica aos assuntos do ensino e da pesquisa educacional, o manifesto promoveu a valorização do papel social e político do educador profissional, o que resultou em um estímulo ao processo de especialização e autonomização do campo educacional e, logo, de sua legitimação perante o público e governo. (XAVIER, 199, p.46).

Para Anísio Teixeira, um dos mais importantes pensadores reformistas, e mentor intelectual do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, a escola eficaz deveria pautar-se na formação integral e ser de tempo integral, tanto para os alunos quanto para os professores. Assim, para efetivar seu projeto de escola, Anísio Teixeira propõem a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, reafirmando a necessidade de uma educação em que a escola “desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia” (TEIXEIRA, 1959, p.78).

No centro, construído na década de 1950, em Salvador, na Bahia, as atividades, historicamente entendidas como escolares, eram trabalhadas nas Escolas-Classe, enquanto outra série de atividades socioeducativas aconteciam no contraturno escolar, no espaço que o educador chamou de Escola-Parque (BRASIL, 2009). Teixeira relata:



A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. (TEIXEIRA, 1959, p. 82).

Podemos perceber que não bastava dar acesso à escola; para o sucesso de sua proposta era preciso formar para o trabalho e para a sociedade. E para que isto acontecesse, a escola deveria oferecer uma estrutura que possibilitasse esse projeto. Para ilustrar, cabe trazer, ainda, o relato de Ernica (2006) sobre a estrutura dessa proposta:

No bairro popular da Liberdade, em Salvador, foi implantado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que deveria ser a referência para vários outros pela cidade, o que não aconteceu. Foi desenhado um projeto arquitetônico para abrigar as atividades pensadas para esse projeto de educação integral e de atendimento em tempo integral. Havia quatro escolas-classe de ensino primário, para um total de 1.000 alunos cada, em dois turnos de 500, além de uma Escola-Parque, com sete pavilhões que se destinavam às chamadas práticas educativas, que eram como os alunos completavam, em horário diverso, sua educação, além de receberem alimentação e atendimento médico-odontológico. Projetou-se também uma residência para jovens considerados sem lar, que não chegou a ser construída.

Na Escola-Parque, os alunos não eram agrupados só pela idade; mas, sobretudo, pelas suas preferências. Em sua área de 42 mil metros quadrados, foram construídos um pavilhão de trabalho, um ginásio de esportes, um pavilhão de atividades sociais, um teatro com 560 lugares, uma biblioteca, um restaurante, além de lavanderia, padaria e banco. As atividades eram oferecidas por diferentes setores (ERNICA, 2006, p.18)

Para Anísio Teixeira, crianças de todas as posições sociais deveriam ter contato com as mais diversas atividades educativas, além de alimentação e de atendimento médico e odontológico, “proporcionando às classes populares o acesso a uma escola de qualidade e de formação integral do homem” (QUARESMA, 2019, p. 62). Chagas *et al* (2012, p.73), afirma que Anísio “foi um educador utópico” que “sonhava com um Brasil desenvolvido, e, para que seu sonho se materializasse, só via um caminho – a educação”.

Sua trajetória na educação nos remete sempre ao desenvolvimento, a busca de um Brasil moderno e democrático. Característica que fica clara nos objetivos da Escola Parque, que, conforme Chagas *et al* (2012, p. 75), foi uma

escola pensada e construída para ser uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus deveres e seus direitos, integrado ao projeto de país que surgia, desenvolvimentista, ligado ao mundo do trabalho, mas sem se deixar alienar pelo mercado, com a possibilidade de atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola integrada socialmente à comunidade.

Mas, apesar da importância educacional do projeto inovador de Anísio Teixeira e seu compromisso com a defesa da escola pública de qualidade, a proposta do educador não ganhou projeção e investimentos contínuos. A construção de outros Centros Educacionais no estado da Bahia estava prevista, mas Anísio Teixeira não conseguiu realizar seu sonho. O mesmo ocorreria mais tarde na nova capital, Brasília.

Na década de 60, Anísio Teixeira, como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), foi convocado pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (1902-1976) para coordenar uma comissão encarregada de criar o que Juscelino chamou de “Plano Humano” de Brasília. Juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros expoentes da educação brasileira, Anísio organizou o Sistema Educacional da capital que, conforme projeto do então presidente, deveria ser o modelo educacional para todo o Brasil. O projeto foi concebido tendo como inspiração a Escola-Parque de Salvador, porém mais evoluído. Além disso, o sistema educacional elaborado criou também a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica (BRASIL, 2009).

A primeira Escola-Parque de Brasília foi inaugurada em 21 de abril de 1960, no mesmo dia da inauguração da cidade. A obra foi projetada pelo arquiteto José Reis, integrante da equipe de Oscar Niemeyer (1907-2012), com base no ordenamento urbanístico proposto por Lúcio Costa (1902-1998) para o Plano Piloto. Dois anos depois, o próprio educador Anísio Teixeira reconhecia que o projeto havia perdido sua configuração inicial: devido principalmente ao aumento do número de alunos matriculados, o tempo integral havia sido suprimido. Além disso, a Escola-Parque de Brasília estava situada em uma região de classe média alta, e como

consequência, ao atender o interesse dos alunos, passou-se a valorizar mais as humanidades e menos a iniciação para o trabalho (GADOTTI, 2009). Pereira nos ajuda a elucidar o projeto educativo de Brasília:

A experiência de educação integral implantada em Brasília alinha-se ao rol de outras tentativas levadas a efeito, muitas vezes por iniciativa dos mesmos protagonistas, visando à ruptura com a tradição, que vem mantendo a educação como privilégio e que busca conservá-lo, ainda hoje, com uma educação expandida, mas de baixa qualidade para a maioria da população [...]. O aluno era o centro do processo educativo. A ele cabia definir, de acordo com suas preferências e aptidões, as atividades das quais gostaria de participar. A cada semestre, escolhia duas atividades, entre as oferecidas pelas diferentes áreas, e dedicava a cada uma delas duas horas diárias. A participação do aluno nas atividades programadas dava-se do planejamento à execução [...]. A ênfase era dada sobretudo à criatividade do aluno. A par do sentido democrático, essas atividades ensejavam a formação de hábitos de autodireção e de cooperação social. (PEREIRA, 2009, p. 42-43).

As “Escola-Classe” foram construídas nas primeiras quatro superquadras, onde hoje está situado o centro histórico da cidade. Assim como em Salvador, a escola-parque recebia os alunos turno complementar, para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais. Anísio pretendia criar 28 Escolas-Parque nas superquadras de Brasília. Como dito, algumas foram realmente construídas, mas, mais uma vez, seu novo projeto de educação integral não foi adiante.

Outro projeto de Educação Integral no Brasil, também inspirado no modelo idealizado por Anísio Teixeira, foram os Centros Integrados de Educação Pública – Cieps. Estes foram construídos a partir da década de 1980, e constituíram-se como uma das mais polêmicas implantações de Educação Integral realizada no país. Concebidos agora por Darcy Ribeiro e arquitetados por Oscar Niemeyer, foram construídos em torno de quinhentos prédios escolares no período de Governo de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cuja estrutura abrigava o que Darcy denominava como “Escola Integral em horário integral” (BRASIL, 2009).

Analisando o projeto dos Cieps, Lúcia Velloso Maurício (2004) afirma que:

[...] o horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem, e a diferencia de um semi-internato por ter justificativa estritamente pedagógica: a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a

escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão (MAURÍCIO, 2004, p.43).

Os Cieps em muitos aspectos assemelham-se com a experiência das Escolas-parque de Anísio Teixeira. Eles foram igualmente concebidos para atender os alunos em período integral, sendo que no turno regular os alunos teriam a escola curricular ou “tradicional” e no outro teriam atividades diversas como esporte, atividades de leitura, apreciação de vídeos educativos e atividades culturais, pois na concepção de Darcy Ribeiro, uma escola popular deveria atender três requisitos:

“Espaço para a convivência e as múltiplas atividades sociais durante todo o largo período da escolaridade, tanto para as crianças como para as professoras. O Tempo indispensável, que é igual ao da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue à escola. Essa larga disponibilidade de tempo possibilita a realização de múltiplas atividades educativas, de outro modo inalcançáveis, como as horas de Estudo Dirigido, a frequência à Biblioteca e à Videoteca, o trabalho nos laboratórios, a educação física e a recreação. O terceiro requisito fundamental para uma boa educação é a Capacitação do Magistério.” (RIBEIRO, 1995, apud MAURÍCIO, 2004).

Os Cieps também ofereciam serviços médico-odontológicos e refeições diárias, e ainda, na rede foram criadas cerca de 300 residências para alunos, serviços esses que causaram polêmica envolvendo a aceitação da proposta, pois foi vista por muitos como “desvios do papel da escola, como se a escola estivesse cumprindo tarefas que deveriam ser realizadas por outras instâncias” (ERNICA, 2006, p. 19) além de seu funcionamento possuir um custo elevado para o Estado. Assim, a implantação e a continuidade desses projetos, com o passar dos anos, foram sendo descaracterizadas.

Essas políticas e experiências educacionais compõe, conforme afirma Moll (2018, p. 399) “parte de um repertório histórico que contempla significativas experiências para a educação básica no Brasil e que deve ser recuperado como referência para a construção das atuais políticas de educação integral nas diferentes esferas da União”. Além disso, essas experiências e concepções apresentadas reafirmam a concepção de que a Educação Integral se define como uma formação completa para os indivíduos alicerçada na busca emancipação, autonomia e liberdade, assim como defendiam os teóricos modernos. Entretanto, é importante mencionar que, apesar disso, não existe hoje um consenso sobre pressupostos e metodologias do que se convencionou chamar de “formação completa”. Mas,

conforme o próprio texto de referência de Educação Integral para o debate Nacional (BRASIL, 2009) apresenta, “apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas”.

Devido a essa amplidão conceitual, a Formação Integral assume diversas nuances. Entretanto, a partir da análise das experiências e normativas brasileiras, todas estão alicerçadas em dois eixos importantes: a busca pela integração dos saberes escolares e a questão da ampliação do repertório desses saberes.

É, portanto, como já mencionado na sessão anterior, na definição do currículo, nas escolhas e suas delimitações que reside o aspecto fundamental da efetivação de uma proposta de educação, cujo objetivo é a Formação Integral. Afinal, o currículo constitui-se como artefato instrumental e político que molda e direciona os processos escolares. É um território de escolhas pedagógicas e epistemológicas, que por sua própria natureza, são também políticas e que, por meio de projetos coletivos, organiza a trajetória formativa. Não por acaso este território mostra-se atravessado por tensionamentos de toda a ordem dada à intensidade de interesses que circulam em torno de sua constituição (ARROYO, 2011). O currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da educação. Portanto, qualquer projeto de formação humana que esteja ancorado na perspectiva de formação integral, encontrará suas bases materiais no território curricular. Não é sem razão que, conforme menciona Arroyo (2011) o Projeto Político Pedagógico escolar é o espaço de escolha e definição das finalidades formativas mais amplas e a integração curricular o caminho metodológico para o alcance desta finalidade.

Assim, para a educação, tendo em vista o desenvolvimento integral dos indivíduos, a integração entre os saberes torna-se uma premissa fundamental, já que a fragmentação característica do modelo tradicional de ensino certamente não contribui para uma formação ampla, contextualizada e capaz de fornecer aos indivíduos uma compreensão abrangente dos fenômenos e do mundo.

Em relação à ampliação curricular tendo em vista oportunizar novos saberes e aprendizagens, a questão dos tempos e espaços educativos entra em pauta. O Brasil tem um histórico de práticas educacionais que se preocuparam com o aumento da carga horária do ensino público, as Escolas-Parque de Anísio Teixeira e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) de Darcy Ribeiro são

referência nesse sentido, pois enfatizaram, em seus currículos de jornada ampliada, principalmente no contraturno, atividades artísticas e culturais, assim como atividades desportivas e corporais tendo em vista oportunizar aos educandos novas aprendizagens (DUTRA e MOLL, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – um dos mais importantes documentos reguladores da educação brasileira, em seu Artigo 34 apresenta essa premissa e articula os fins da educação à ampliação progressiva da jornada escolar, com ênfase na formação integral dos indivíduos (BRASIL, 1996). Em seguida, o Plano Nacional de Educação, com vigência de 2001 a 2010, definiu, em sua meta 21: “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (BRASIL, 2001, p.21). A meta 22 determinou a finalidade educativa do tempo ampliado:

Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas (BRASIL, 2001, p.21).

Ao final da vigência do Plano Nacional de Educação, em 2010, foi organizado um novo documento que normatiza a Educação Básica e orienta o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Esse documento foi elaborado pelo Conselho Nacional de Educação contou com a contribuição dos seus conselheiros, de representantes dos conselhos estaduais e municipais, técnicos e servidores do CNE, especialistas, pesquisadores, integrantes de sistemas de ensino, técnicos do Ministério da Educação e representantes de entidades representativas dos trabalhadores em educação e tem como objetivo

estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2013, p.8).

As Diretrizes Curriculares instituíram o mínimo de sete horas para o turno integral e sugeriu a revisão do currículo no contexto de uma política educacional centrada na consolidação da organicidade da Educação Básica:

Art. 12. Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contraturno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico (BRASIL, 2010, p. 4)

Seguindo essas diretrizes, a partir dos anos 2000 podemos identificar a consolidação de novas propostas educativas que têm por objetivo viabilizar a ampliação da jornada escolar por meio de programas educacionais. É o caso do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/07, que tem por objetivo fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades sócio-educativas, no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola (BRASIL, 2009). E como uma de suas finalidades:

[...] promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares (BRASIL, 2007, p. 2).

Percebemos que não se trata apenas de viabilizar a jornada escolar ampliada, mas sim de oportunizar um conjunto de aprendizagens que possam assegurar a formação integral aos indivíduos. Já que esta volta-se para o desenvolvimento humano em seu sentido pleno, envolvendo todas as dimensões do sujeito; a apropriação, crítica, autônoma e emancipadora do conhecimento e da cultura; a construção de novos projetos societários; autonomia e liberdade; e a emancipação.

Nesse sentido, promover o desenvolvimento integral implica possibilitar aos estudantes experiências educativas diversificadas, tendo em vista contemplar, além do desenvolvimento cognitivo, outras dimensões fundamentais do desenvolvimento humano, como é caso das dimensões físicas, mentais, morais, espirituais e sociais,

como sugere o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que afirma, em seu artigo 3º que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, p. 15).

Dessa maneira é evidente que não basta ampliar o currículo, é necessário viabilizar outro modo de funcionamento da escola, com soluções operacionais e de infraestrutura, assim como uma dinâmica de trabalho mais coletiva e integrada.

Ainda, não se pode deixar de mencionar que a Educação Integral é um direito garantido pela Constituição Federal Brasileira de 1988, que em três de seus artigos apresenta referências à educação integral. No artigo 205 a educação é ressaltada enquanto direito humano devendo ser resguardada e incentivada pela sociedade. O artigo 206 indica a necessidade de gestão democrática na educação pública. O artigo 227 refere-se de forma mais direta sobre a educação integral, afirmando ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p.132)

A ênfase geral do artigo gira em torno do direito a um pleno desenvolvimento da pessoa, tanto do ponto de vista cognitivo como social e cultural, conceito base da Formação Integral dos indivíduos.

A partir da análise feita até o momento, pode-se perceber que a Educação Integral, desde as experiências de Anísio Teixeira, vem, cada vez mais, assumido papel central no debate sobre os pressupostos e objetivos da Educação Básica no Brasil. Logo, o documento normativo, em vigência na atualidade, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também fundamenta-se nessa premissa.

A Base define-se como um documento nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (BRASIL, 2018). Ela estabelece conhecimentos, competências e



habilidades que devem ser priorizados ao serem elaborados os currículos das escolas. Foi elaborada tendo como pressupostos os princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e soma-se aos demais documentos e normativas que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral.

Os princípios educativos gerais da BNCC, elaborados a partir dos princípios dos PCNs, que foram reafirmados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, estão reunidos na apresentação do documento e compõem seu arcabouço propositivo: os princípios éticos, políticos e estéticos; os princípios de igualdade, de diversidade e de equidade; e a formação integral.

Em sua Introdução, a BNCC reafirma o compromisso da educação brasileira com a educação integral:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

#### Já a concepção de educação integral adotada na BNCC

[...] se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2018, p. 14).

Apesar de assumir um compromisso com uma formação integral e reafirmar isso ao longo do seu texto, deve-se ressaltar que a BNCC rompe com a premissa de integração curricular, um dos eixos importantes em currículos que buscam a formação dentro dessa concepção. Apesar de serem elencadas dez competências gerais que perpassam todo o documento, as habilidades correspondentes a cada um dos componentes curriculares referem-se a diversos tipos de objetivos (as chamadas habilidades) que se mostram fragmentados, para cada componente curricular, dentro de cada uma das áreas.

Se há, como se pressupõe no documento, conhecimentos, habilidades ou atitudes comuns, que deveriam ser compartilhadas entre as áreas, de modo a assegurar um eixo de integração curricular, é difícil identificá-los nessa formulação de uma base curricular. Conforme menciona Jane Bittencourt (2010, p.1774), em uma análise detalhada sobre a Educação Integral no contexto da BNCC, “temos um desenho curricular marcado por listagens de objetivos de aprendizagem diversificados, bastante delimitados dentro de cada área de conhecimento, de natureza estritamente disciplinar”.

Partindo para uma análise mais local, temos três documentos que regem a educação das escolas públicas. São esses: o Plano Municipal de Educação, o Projeto Político Pedagógico da escola e o Regimento Escolar. O Plano Municipal de Educação, do município cujo estudo foi realizado, foi promulgado pela Lei Municipal nº 2.729/15 de 23 de junho de 2015, e sua vigência se estende do ano de 2015 e 2024. São diretrizes do plano:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (ENTRE-  
JUÍIS, 2015, p.22)

O Plano Municipal não apresenta como objetivo claro a promoção da educação integral. Entretanto, percebe-se, após a análise de suas diretrizes, principalmente as de número V, VII e X, que a formação voltada para o desenvolvimento humano em seu sentido pleno, envolvendo todas as dimensões do sujeito, é, claramente, um propósito do documento.

Ainda, quando mencionadas às finalidades da etapa do Ensino Médio, etapa final da educação básica, lê-se:

Atualmente o maior desafio é garantir condições de acesso e permanência ao Ensino Médio aos concluintes do Ensino

Fundamental, de forma que este cumpra a finalidade de ser, efetivamente, a etapa final da Educação Básica contribuindo para que o indivíduo possa alcançar seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania, além de se inserir no mundo do trabalho e dar prosseguimento nos níveis educacionais mais elevados (ENTRE-  
LJUIS, 2015, p.99).

Percebe-se que o desenvolvimento pleno dos indivíduos e a formação para o exercício da cidadania são concepções de educação predominantes no documento orientador do município, assim como no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola onde o estudo foi realizado, onde identifica-se essa concepção de formação humana em dois momentos:

A Proposta político-pedagógica da escola deve consolidar-se alicerçada numa prática de Escola Pública Democrática, e de Qualidade, voltada para o pleno desenvolvimento da cidadania. (p.6)

E,

Na sociedade ideal, deverá haver participação ativa das pessoas, com direito de expressão, ter a capacidade de inovar, ser responsável, consciente de seus deveres, ter postura ética. Não podemos deixar de lado a parte humana, como cultivar os valores morais, ser altruísta, espiritualizado e otimista. Os valores virtudes devem estar presentes na sociedade humana, entre eles a tolerância, o respeito à vida e a natureza, a esperança, com isso, resgatando a cidadania e a dignidade. (p.9)

Ainda, ao analisar-se o Regimento Escolar da instituição, em seus objetivos, encontra-se a seguinte asserção:

Oportunizar condições que favoreçam a sua participação crescente e efetiva nas atividades programadas com vistas a educação integral dos alunos.

E,

Despertar e crescimento como pessoa capaz de ser livre e lutar por seus direitos, através de ações participativas e democráticas.

Por conseguinte, percebe-se, a partir da análise feita, que a Educação/Formação Integral tem assumido papel cada vez mais central no debate sobre os pressupostos e objetivos da Educação Básica no Brasil e embasa parte significativa dos documentos e normativa que orientam o sistema educacional

brasileiro, demonstrando assim, que, ao menos, teoricamente, é o modelo de educação que prevalece atualmente no país.

A análise construída reitera que a sociedade moderna busca, através da educação, a possibilidade de desenvolver seu potencial racional e visando o progresso e a produção e reprodução da boa sociedade. Reafirmando que a escola, palco desse processo, assume papel fundamental, pois é sua a responsabilidade de capacitar os cidadãos para a vida em sociedade, para o uso da razão, para o desenvolvimento da capacidade e das habilidades necessárias para uma existência pautada na racionalidade e na ciência.

#### **4 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO SOBRE A CRISE NA EDUCAÇÃO COMO REFLEXO DA CRISE DA MODERNIDADE**

Nesta parte da dissertação, apresentam-se registros e análise de levantamento de informações colhidas a partir de pesquisa empírica realizada na Escola Técnica Estadual Entre-Ijuís, localizada no município de Entre-Ijuís, RS. De início, expõe-se algumas ideias sobre o aporte metodológico da pesquisa, os quais garantiram que seus objetivos fossem atingidos e, a seguir, são apresentados resultados da pesquisa e interpretações baseadas no referencial teórico e documental anteriormente exposto.

##### **4.1 NOTAS METODOLÓGICAS**

Investigar como a escola ensina para a vida cidadã e democrática e identificar a compreensão de escola, de educação, de democracia e de cidadania que orienta a atuação de seus gestores e professores, assim como compreender qual a percepção dos atores da escola em relação a crise na educação como parte da crise da modernidade, será o objetivo deste capítulo. Para tanto, buscou-se, através de uma pesquisa de campo, compreender a percepção dos agentes da escola sobre a temática em questão.

Optou-se pela construção de uma pesquisa empírica, pois assim como Demo (1995, p.135), acredita-se que nesse modelo de pesquisa científica, “o fato como tal assume importância estratégica fundamental, pois decide sobre a validade de um enunciado teórico”. Ainda, Demo (1995, p. 141) complementa nosso pensamento quando afirma que “não vale apenas colecionar ideias, ou apenas colecionar fatos. Ideias sem fatos não são históricas; fatos sem ideias são superficiais”.

A pesquisa empírica com uma abordagem qualitativa busca “manter uma relação constante entre quatro diretrizes: a teoria, o momento empírico, os instrumentos e o processo de construção e interpretação de informações com a produção de conhecimentos” (ANDRADE e HOLANDA, 2010, p 261). Assim, a

pesquisa não corresponde unicamente a uma definição instrumental ou teórica; ela é a soma dessas definições apoiando-se em processos singulares de construção de conhecimento.

A abordagem qualitativa é definida como uma “tentativa de apreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas aos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características de comportamento”. Ainda, Minayo e Sanches (1993) explicam que a pesquisa qualitativa

atua em níveis da realidade, onde os dados apresentam aos sentidos: “níveis ecológicos e morfológicos” na linguagem de Gurvitch (1995). [...] trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. [...] adéqua-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente (MINAYO, SANCHES, 1993, p.247).

A escola escolhida para a efetivação da pesquisa, Escola Técnica Estadual Entre-Ijuís, faz parte da rede estadual de ensino público do estado do Rio Grande do Sul e situa-se na Rua José Pizzolotto, nº. 524, centro de Entre-Ijuís.

O funcionamento da escola é realizado nos três turnos, recebendo alunos de todas as partes do município e também de outras cidades, somando um total de 540 alunos. O turno da manhã atende alunos de 8º ano do ensino fundamental até 3º ano do Ensino Médio; o turno da tarde atende 6º e 7º anos do Ensino Fundamental; e o turno da noite está organizado em duas turmas multisseriadas de Ensino Fundamental, sendo a primeira de 6º e 7º anos e a outra de 8º e 9º anos, além das turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. A escola também oferece dois cursos técnicos profissionalizantes, sendo um na área de contabilidade e o outro na área da administração de empresas.

A Escola Técnica, como é chamada pela comunidade local, conta com três prédios de salas de aula, amplo ginásio de esportes, laboratório de ciências, laboratórios de informática com acesso a internet, biblioteca com assinatura de periódicos, refeitório, sala de vídeo. A infra-estrutura da escola é ampla, possui salas de aula todas com pisos de cerâmica e cortinas nas janelas de basculante, o refeitório é apropriado e junto de uma cozinha em condições adequadas. Ainda possui uma sala para secretaria, direção, uma sala de professores com espaço adequado para planejamento, uma sala de orientação educacional, uma sala

destinada a supervisão e outra que abriga o setor administrativo e financeiro da escola. A administração da instituição é composta por um Diretor, três Vice-diretores, três Supervisores e uma orientadora Educacional, sendo que, dedica-se quarenta horas a escola, distribuídas nos três turnos de funcionamento da instituição.

A coleta de dados se deu a partir da análise dos documentos oficiais da escola e da efetivação de entrevistas em profundidade com os educadores da instituição em que o estudo se efetivou, além da observação direta, a qual é sempre utilizada em uma pesquisa empírica e que permeia todas as etapas da mesma.

A entrevista em profundidade ou semiestruturada se dá quando “o pesquisador, diante de uma temática norteadora, e tendo a narrativa como referência principal, realiza outras indagações, na busca da compreensão do que o participante está narrando” (MORÉ, 2015, p.128). Ou seja, esse modelo de coleta de dados caracteriza-se por indagações do pesquisador ao ator do estudo em torno de um questionamento norteador, que tem por objetivo responder ou encontrar sentido à pergunta e/ou ao objetivo central da investigação.

Para interpretação dos dados coletados, utilizamos o método da análise de conteúdos com aporte hermenêutico, a qual consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2011). Em outras palavras, na análise de conteúdo o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens de discursos e formas de comunicação diversas. Godoy (1995), a partir da perspectiva de Bardin, informa que esforço do pesquisador é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, e, principalmente, desviar a atenção, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se identificar por meio da primeira.

Foram entrevistados, dentro da equipe de gestão da escola, o Diretor e o supervisor pedagógico; no quadro de professores, entrevistaremos um professor de cada área do conhecimento, somando assim quatro professores, mais dois gestores. Buscou-se contemplar na mostra, profissionais das quatro áreas do conhecimento, os quais apresentam, devido a sua formação, percepções e métodos de trabalho distintos, assim como, gestores de ambos os setores, administrativo e pedagógico da escola. Desse modo, pode-se afirmar que a amostra é representativa da instituição analisada.

As entrevistas foram realizadas pela autora da pesquisa, após a aprovação do projeto pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), conforme parecer constado no Anexo 1. O procedimento utilizado para a escolha dos professores foi definido a partir de diálogos com os gestores da escola – Direção ou supervisão – levando em consideração as características de cada agente – abertura para diálogo e aceite em participar do estudo por meio de entrevistas gravadas – além da experiência na rede pública. Por optarmos pela entrevista em profundidade, semiestruturada, apenas elaborou-se um roteiro de entrevista, o qual se encontra nos Apêndice A e B, que serviu como guia durante o processo. Ainda, o recurso utilizado para o registro da entrevista foi a técnica da gravação, a qual permite ao pesquisador uma escuta mais atenta e cuidadosa do discurso do entrevistado e, portanto, um maior potencial de análise reflexiva. O recurso utilizado para gravação de áudio foi um aparelho celular com gravador de áudio.

As entrevistas foram posteriormente transcritas, o que amplia o potencial de análise. Os dados coletados na análise de documento, observação e entrevistas, foram e ficarão arquivados pelo período de cinco anos no computador pessoal da pesquisadora, assim como em um servidor online de armazenamento (Google Drive). Após esse período, os dados serão excluídos permanentemente. A devolutiva dos resultados da pesquisa aos professores entrevistados e a escola onde a pesquisa foi realizada foi organizada em biogramas, método indicado para a pesquisa em educação, o qual, conforme Almeida e Santos Sá (2004), organiza e reduz o extenso volume de dados, característico das entrevistas em profundidade, que se constituem como um complicador para a devolutiva aos sujeitos entrevistados, pois estes nem sempre dispõem de tempo para ler o vasto material produzido. A entrega do material será feita na escola, após a apresentação da mesma para a banca examinadora ou, ainda, enviada via email, no caso de ainda existir a necessidade do distanciamento social em função da pandemia causada pela doença Covid-19.

As características dos participantes que foram observadas para definir aqueles que serão convidados a participar do estudo foi, para o grupo de gestores, a disponibilidade em dialogar com a pesquisadora. Já para o grupo de professores, foi o período em que o professor trabalha na escola, sendo esse de, no mínimo, dois anos letivos. Já as características dos potenciais participantes foram observadas



para definir aqueles que não poderão participar do estudo pela possibilidade de enviesarem os resultados são, para o grupo de professores, a proximidade pessoal com a pesquisadora, à falta de disponibilidade para dialogar com a pesquisadora e também o pouco tempo de trabalho desenvolvido na escola (menos de dois anos letivos).

Para que os objetivos desta dissertação fossem atingidos, as falas dos professores e gestoras entrevistadas foram distribuídas nas seguintes categorias: Percepção sobre os documentos reguladores da Educação brasileira; concepções de democracia e cidadania; concepções de educação integral; percepção sobre a crise na educação. Para cada categoria, a partir das falas dos professores e gestores, o levantamento das características foi realizado a partir das unidades de significação, apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 01 – Organização das Unidades de Codificação:

<b>TEMAS</b>	<b>UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO</b>	<b>CATEGORIAS</b>
Documentos reguladores da Educação Brasileira;	Projeto Político Pedagógico; Constituição; Estatuto da criança e Adolescente; Plano Nacional de Educação; Base Comum Curricular	Percepção sobre os documentos reguladores da Educação Brasileira.
Democracia e Cidadania;	Cidadania; Democracia; Formação cidadã;	Concepções de democracia e cidadania;
Educação Integral;	Educação Integral; Metodologias de educação integral; Currículo e Educação Integral;	Concepções de educação integral;
Crise na Educação.	Crise na Educação; Crise da Modernidade;	Percepção sobre a crise na educação;

Para análise dos documentos oficiais da escola (Plano Político Pedagógico e Regimento Escolar) foram analisadas cinco categorias: a) Princípios norteadores; b) Concepção sobre educação e proposta Pedagógica; c) Currículo e

Interdisciplinaridade; d) Gestão Democrática; e) Processo de construção do Documento.

No que se refere à observação simples ou assistemática, conforme mencionado, ela permeou todas as etapas da pesquisa, pois ela, conforme afirma Gil (1999) pode ser utilizada como uma etapa para complementar a outros procedimentos investigativos. Assim, durante todo procedimento de coleta de dados, a pesquisadora produziu notas que posteriormente foram analisadas juntamente com os demais dados coletados.

Os benefícios diretos e imediatos para os participantes da pesquisa foram maior compreensão da própria realidade da escola e dos desafios que enfrentam em seu cotidiano de trabalho, através da auto-reflexão. Já os benefícios indiretos são a compreensão da concepção de Formação Integral, a qual deve ser assumida por todos os agentes envolvidos no processo formativo das crianças, jovens e adultos, além do entendimento das origens da crise que perpassa o campo educacional, a escola e todas as instituições que constituem a sociedade contemporânea.

Os riscos para os participantes da pesquisa que compõem o grupo de professores foram a invasão de privacidade; revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado na entrevista; a tomada de tempo dos sujeitos ao responder a entrevista, além dos riscos relacionados à divulgação de imagem em caso de filmagens. No que diz respeito aos riscos do grupo de gestores da escola (diretor e/ou vice-diretor e Coordenador Pedagógico ou Orientador Educacional) os riscos foram, também invasão de privacidade; revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado na entrevista; a tomada de tempo dos sujeitos ao responder a entrevista, riscos relacionados à divulgação de imagem em caso de filmagens, além dos riscos quanto a violação e integridade dos documentos da escola, os quais são responsabilidades dos gestores.

Para minimizar os riscos ou evita-los garanti-se o acesso aos resultados individuais e coletivos da pesquisa; busco-se minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. Garantiu-se a segurança, a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo

dos professores e gestores participantes da pesquisa, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro. Garantiu-se a não violação e a integridade dos documentos da escola (danos físicos, cópias, rasuras).

Considerando a atual situação pandêmica, destaca-se que a pesquisadora tomou as medidas de segurança, como a utilização de máscara, álcool em gel para higienização das mãos e superfícies e manter-se na distância mínima recomendada, o que não colocou qualquer pessoa envolvida na pesquisa em risco de contágio para o novo coronavírus, ancorando-se assim, no cumprimento das orientações amplamente divulgadas pelos órgãos oficiais de saúde (Ministério da Saúde e Organização Mundial de Saúde).

#### 4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Investigar como a escola ensina para a vida cidadã e democrática e identificar a compreensão de escola, de educação, de democracia e de cidadania que orienta a atuação de seus gestores e professores é o objetivo desta etapa estudo. Procurou-se refletir, no decorrer deste capítulo, a partir da análise dos dados coletados na pesquisa empírica, os impactos da crise da racionalidade e da ciência na contemporaneidade no fazer cotidiano da escola, especialmente sobre seu papel de formação integral e para a cidadania e qual a percepção dos professores quanto ao papel da escola na sociedade e sobre a crise na educação como reflexo da crise da modernidade.

Para melhor análise e compreensão dos dados, construíram-se, a partir da leitura detalhada da transcrição das entrevistas com as participantes da pesquisa empírica, categorias e, em torno destas, agrupam-se as informações mais recorrentes e relevantes obtidas desses participantes a respeito do recorte temático do estudo. As categorias são: percepção sobre os documentos reguladores da educação brasileira; concepções de democracia e cidadania; concepções de educação integral; percepção sobre a crise na educação.

#### 4.2.1 PERCEPÇÃO SOBRE OS DOCUMENTOS REGULADORES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O primeiro bloco de perguntas levava em conta o conhecimento e percepção dos professores e gestores em relação aos documentos orientadores da escola e da educação brasileira como um todo. Foram elaboradas perguntas com relação ao Projeto Político Pedagógico da instituição; a Constituição Federal; o Estatuto da Criança e Adolescente; Plano Nacional de Educação e a Base Comum Curricular.

Conforme já levantado no capítulo anterior, a Educação Integral – cujo conceito, apesar de polissêmico, já foi discutido nesse estudo – tem sido pauta nos debates sobre os pressupostos e objetivos da Educação Básica no Brasil desde as primeiras décadas do século XX e, hoje, embasa parte significativa dos documentos e normativa que orientam o sistema educacional brasileiro.

Essa educação tem seus fundamentos alicerçados nos fundamentos da lógica moderna, ou seja, na busca incessante de valores e significados como o indivíduo, o progresso, a razão, o conhecimento, a verdade e a emancipação. Para tanto, o objetivo da educação a partir desse paradigma de sociedade consiste em produzir e transmitir conhecimento científico a fim de formar indivíduos racionais e autônomos, preparando-os para o exercício da cidadania, para a vida democrática e para o convívio na sociedade moderna. Entretanto, para que ela se efetive, é necessário que os profissionais da educação – professores e gestores – tenham consciência das normativas e orientações da educação nacional.

Dessa maneira, levando em conta a primeira dimensão da entrevista, listam-se alguns fragmentos selecionados:

**Professor 1:** Olha, eu não vou me achar bom, mas eu acho que estou bem nesse assunto. Eu tenho estudado bastante para concurso, então por isso eu conheço bastante, caso contrário não sei se conheceria tanto. Eu acredito que não sejam todos os professores que tem esse conhecimento. A gente tem uma noção básica. Às vezes a gente idealiza e pensa ou a gente acha que sabe, mas na verdade, esse assunto à gente pode cada vez mais procurar e ler, por que é interessante a gente saber mais.

**Gestor 2:** Eu conheço a constituição. Até por que me formei em direito. A nossa constituição, se ela for bem executada, ela é muito boa. A BNCC a... Esse ano a gente está implantando aqui no estado, a nova base curricular, até estamos trabalhando com a nova base curricular e eu percebi que houve a introdução de muitas disciplinas que vai desenvolver o raciocínio do aluno. Esse ano tem direitos

humanos, vivências juvenis e mais umas coisas que entrou ali na base nova e eu acho que nessa nova estrutura eles quiseram mesmo priorizar a parte técnica assim do conhecimento com a parte do pensar crítico.

Percebe-se, no depoimento do **Professor 1** que, apesar de declarar que ele apresenta um bom entendimento sobre os documentos normativos e reguladores da educação nacional, ele reconhece que esse conhecimento surge devido ao seu interesse na aprovação de concursos públicos, o quais exigem esse saber. Assim como o **Professor 1**, o **Gestor 2** associa seu conhecimento sobre as normativas, principalmente a Constituição Federal, ao fato de ter realizado um curso de graduação na área do Direito. Ainda, vale destacar a asserção do **Professor 1**, quando ele menciona que acredita que “não sejam todos os professores que tem esse conhecimento”, o que mostra que uma parte dos professores não possui a domínio satisfatório dos documentos normativos e orientadores da educação nacional e, assim, desconhece as concepções de educação defendidas por eles.

Outro aspecto a ser observado é que ambos os entrevistados indicam que aquilo que eles “sabem”, ou seja, seu conhecimento sobre a legislação educacional vigente é fruto de suas trajetórias e esforços pessoais. Nenhum dos professores indica, ter construído seu saber a partir de atividades de formação continuada viabilizadas pela escola sobre essa temática. Não significa que ações do gênero não existam, entretanto, elas não são mencionadas pelos entrevistados, o que demonstra que elas, provavelmente não aconteçam de forma corriqueira.

É inegável a responsabilidade dos professores e dos gestores de escola quanto ao acompanhamento e clareza em relação aos documentos normativos, orientações e concepções da educação nacional e, ao tratarmos de Educação Integral, a formação e qualificação dos professores é ainda mais necessária. Pois a escola, como palco, e seus professores, como agentes desse processo, assumem papel fundamental, pois são eles que devem capacitar os cidadãos para a vida em sociedade, para o uso da razão, para o desenvolvimento da capacidade e das habilidades necessárias para uma existência pautada na racionalidade e na ciência.

Conforme o documento *Educação Integral: Texto de Referência para o Debate Nacional* (BRASIL, 2009, p.13-14) na educação brasileira ainda coexistem problemas como a “descontinuidade das políticas públicas e a disseminação de múltiplas tendências pedagógicas sem a preocupação com sua sustentabilidade

teórico-metodológica”, portanto, “a necessidade de horas destinadas à formação, integradas ao turno de trabalho dos profissionais da educação” ainda deve ser uma prioridade quando falamos em Educação Integral no Brasil.

Entretanto, a educação do país ainda enfrenta o difícil desafio da qualificação dos seus profissionais, principalmente de profissionais aptos para atuarem na perspectiva da Educação Integral. Inês Mamede, explica:

O desafio de formar profissionais na perspectiva da educação integral, (...) encontra-se, ainda, como projeto educacional, situado no plano das utopias, pelo menos no que se refere à grande maioria dos municípios brasileiros (MAMEDE, 2012, p.235)

Assim sendo, a formação continuada de profissionais capacitados para atuarem dentro da perspectiva de formação integral dos indivíduos, se faz necessária, pois conforme afirma Verônica Branco, para a efetivação de uma educação de caráter integral, “muitas ações deverão ser implementadas e, sem dúvida, a formação continuada dos professores deverá ser considerada prioritária” (2012, p.247).

Apesar de existirem lacunas na formação, principalmente a formação continuada dos profissionais da educação e de a escola não construir debates relacionados às normativas nacionais da educação, isso não acontece com as normativas locais. Percebe-se que o Projeto Político Pedagógico da escola, assim como seu regulamento, são temas recorrentes nas reuniões pedagógicas e de planejamento do trabalho da escola. Constata-se essa que se comprova quando perguntado aos entrevistados sobre a relação, estudo e aplicação do Projeto Político Pedagógico da escola:

**Professor 3:** Eu tenho conhecimento do PPP. Quando eu cheguei na escola eu tomei conhecimento dele e acho que sim. Não sei se consegue abranger o todo, mas a grande maioria do PPP sim. Eu creio que sim.

**Professor 2:** Assim, a gente tem reuniões periódicas, nem tanto quanto a gente gostaria, mas de acordo com o que nos é possível. Por área em separado, são raras as reuniões, mas no conjunto a gente tem e sempre, quando as gurias fazem as reuniões conosco elas retomam, citam o projeto, o que está lá no PPP, nos lembram, relembram. Por que assim, como tem muita mudança de professor, essa coisa muito de contrato, até questões de saúde, então existe uma alternância muito grande de professores, às vezes, durante um ano ou até em meio ano. Mas sempre que é possível, sempre que

têm reuniões, a escola nos lembra, nos retoma, nos coloca de novo, sobre o que é colocado no PPP. Eu acredito que, particularmente, da minha parte, está *ok* nesse sentido. A gente está seguindo o que coloca ali e regimento. Os princípios básicos estão valendo.

Ainda, destaca-se que, a partir das observações realizadas durante as visitas na escola e a realização das entrevistas, constatou-se uma intimidade maior dos professores em relação ao PPP e Regimento escolar, do que em relação à Constituição Federal, LDB, PNE ou BNCC. O que é, de fato, notável, pois a interação dos professores com o Projeto Político-Pedagógico da escola é extremamente relevante para o sucesso de qualquer proposta educacional, e quando fala-se em educação integral, essa relação professor/gestão/PPP é ainda mais importante. É somente a partir do PPP, construído e debatido coletivamente e regularmente “que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da Educação Integral, baseada em princípios legais e valores sociais, referenciados nos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola” (BRASIL, 2009 p.36).

O PPP pode ser concebido como uma carta de intenções de determinada sociedade para a educação de seus indivíduos. Nesse sentido Charlot (in: MOLL, 2004, p. 24) refere-se ao projeto pedagógico não apenas como “[...] um programa de ações de organização, de gestão, mas remete a valores fundamentais [...] a um projeto de homem e de sociedade”.

Outra questão fundamental é que o PPP não se configure unicamente como uma política local, de uma única escola, ou mesmo levar em consideração somente as orientações de sua rede, seja ela municipal ou estadual. O PPP deve levar em consideração, ao mesmo tempo, o micro e o macro, sempre em diálogo. Esse documento deve buscar refletir os pressupostos de outras diretrizes educacionais, como Plano Nacional de Educação, Base Nacional Comum Curricular, entre outros, fato esse que justifica mais uma vez a importância da formação dos professores e gestores em relação às diretrizes, normativas, orientações e concepções da educação nacional.

Na perspectiva da educação integral, a proposta pedagógica é o grande alicerce para que a escola faça as conexões e articulações necessárias para compreender o sujeito em toda sua complexidade. Portanto, sua aplicação, seu desdobramento nas práticas pedagógicas, deve ser garantido pela gestão escolar –

diretores e coordenadores – que deve buscar pautá-lo em meio à rotina da escola (reuniões pedagógicas e administrativas, encontros semanais de gestores, reunião entre de áreas do conhecimento, etc.).

#### 4.2.2 CONCEPÇÕES DE DEMOCRACIA E CIDADANIA

O segundo bloco de perguntas relacionou-se com a percepção e concepção dos professores e gestores quanto os termos democracia e cidadania. A escolha desse conjunto de perguntas e dessa categoria de análise justifica-se pelo fato de que, como abordamos ao longo do estudo, a educação integral é ferramenta necessária para a formação de indivíduos livres e autônomos capazes de pensar e ordenar uma sociedade moderna, republicana e democrática.

É através da educação, segundo a concepção defendida nesse estudo, que os seres humanos devem buscar desenvolver ser potencial racional, visando prescrever, produzir e reproduzir a boa sociedade (SIKILERO, 2017). E é nesta perspectiva que a educação e a escola, assumem papel fundamental, pois são elas que devem capacitar os cidadãos para a vida em sociedade, para o uso da razão, para o desenvolvimento da capacidade e das habilidades necessárias para uma existência pautada na racionalidade, na ciência e na democracia.

A escola e seus atores como *lócus* de construção de um projeto de educação, indivíduo e sociedade, devem assumir e vivenciar no seu cotidiano as relações sociais e humanas pretendidas, buscando “construir estruturas e relações de poder que superem a dominação e a subalternidade, a cultura do silêncio e da obediência em todos os sentidos e instâncias, ensinando-aprendendo democracia e cidadania pela vivência” (HENZ, 2012, p.84). Assim, tendo a responsabilidade de desenvolver uma atividade pedagógica e científica, afirma-se que a função da escola, de seus gestores e professores, é política e social.

Ser educador implica mostrar, diante da comunidade escolar, das famílias, dos alunos e da sociedade, a serviço de que e de quem a escola trabalha e educa, contra o que e contra quem se educa, que características têm o homem e a sociedade que se quer ajudar a constituir, sendo que isso se dá com o ofício do



professor e da escola, com seu modo de ser, viver, sentir, escutar, refletir, falar, agir e ensinar. Conforme complementa Henz, (2012, p.84):

Como profissionais da educação, temos de mostrar aos educandos o que somos como mulher ou homem, como cidadã ou cidadão, bem como a serviço de que tipo de homem ou mulher, e de qual cidadania, colocamos o ensinar e aprender com o qual nos envolvemos e envolvemos os educandos.

Para complementar a asserção de Henz, cita-se ainda o grande autor e pensador da educação brasileira, Paulo Freire:

(...) não posso ser professor sem me por diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser o que realmente estou sendo (FREIRE, 1997, p. 108)

Neste sentido, elencou-se dois trechos entre as falas dos entrevistados:

**Professor 2:** Eu acho assim, que eles estão na mídia, mas, as pessoas, a maioria da população, não tem consciência do significado de cidadania e de democracia. O nosso povo, na sua maior parte, na questão da cidadania, por exemplo, nós não temos uma responsabilidade cidadã, muitas vezes. E eu vejo, assim, que cada ano que passa é menor o interesse e o conhecimento deles com relação a o que está acontecendo no mundo. Nem digo no mundo, em volta deles. Uma geração alienada, que não está, por exemplo, em época de eleição eu converso muito com eles sobre as escolhas, sobre a responsabilidade de uma escolha. Isso a democracia nos dá, mas nós como cidadão temos que ter a maturidade e a responsabilidade de escolher. Escolher com responsabilidade. Então, essa questão tem que ser mais trabalhada, mais desenvolvida dentro da escola. E a democracia, essa nossa liberdade também de expressão de nos posicionarmos diante das situações. Eu acho muito importante. E o que eu coloco para os meus alunos e relação a isso. Por que eu acho assim, que cidadania e democracia andam juntas, não adianta, não tem como separar.

**Gestor 1:** Cidadania, vamos pensar... Na verdade é um termo bem abrangente, penso eu que seja bem abrangente, porém na questão (vou situar o Brasil, não a questão local, mas o Brasil), as pessoas, em geral, pelo que a gente percebe na maneira que se manifestam, até nas redes sociais e no seu agir também, seja no município, no estado ou no Brasil, mas mais no município que tu enxerga. A coisa acontece no município né, a nossa vida. Então eles acham que cidadania talvez seja o que fica mais em voga, que a gente percebe também, é a questão das eleições. Tu é um cidadão, tu vai votar, mas

não, cidadania é bem mais que isso né. Então é isso que eu penso, as pessoas não tem essa consciência e esse conhecimento, na verdade é um conhecimento que está muito raso, dá para dizer assim, do que é ser cidadão ou atuar na cidadania. Que é participar do que precisa no município que tu mora, seja das ações do executivo, do legislativo ou no teu bairro que seja. Então eu penso isso. E de fato, nós (eu vejo por mim) a gente participa de algumas coisas voltadas a nossa área de atuação, que é a educação. Mas em outras, poucas vezes a gente participa mesmo. Não sei se é por desconhecimento ou por falta de tempo, ou tudo meio junto também. Mas é isso, o povo em geral, brasileiro, tem esse desconhecimento. Essa é uma construção que não foi feita, na sua formação, na sua prática, que não foi feita mesmo (...).

Um educador jamais deve ficar indiferente, acrítico e apolítico diante da realidade. A escola, através de seus educadores, deve olhar para essa realidade e tomar consciência do seu papel político-pedagógico para com essa sociedade e com seus indivíduos, que são o foco central da razão de ser da educação (HENZ, 2012). Nessa perspectiva, identifica-se nos trechos listados que os professores têm noções consideráveis do conceito dos termos discutidos, entretanto, o que se mostra mais relevante na fala dos envolvidos é a consciência da importância da democracia e do exercício da cidadania, e, principalmente, do papel da escola na construção dessa noção entre os indivíduos. Constatação esta que pode ser identificada quando os entrevistados afirmam que *“essa questão tem que ser mais trabalhada, mais desenvolvida dentro da escola”* ou *“Essa é uma construção que não foi feita, na sua formação, na sua prática, que não foi feita mesmo”*.

Quando perguntados *O que significa formar um Cidadão?*, obteve-se as seguintes respostas dos gestores:

**Gestor 1:** Fazer com que ele consiga compreender obviamente os conhecimentos necessários. Ser autônomo, ser sujeito da sua vida. Eu penso isso. Dizer assim: eu consigo escolher por mim mesmo quem eu... o que eu quero para a minha vida, e para a minha família, e para o meu município. (...) Essa noção, essa compreensão, essa visão de que eles são sujeitos daquele lugar que eles moram, e eles também, por escolher ou por não escolher fazer alguma coisa, nessas escolhas que eles têm que fazer, seja de votar, seja de escolher um emprego onde trabalhar ou escolher uma formação, tudo isso vai interferir no teu local, na tua maneira de ver. Se o município ou a região vai ser mais influenciado ou menos, também depende das minhas escolhas individuais. Então o aluno precisa ter essa noção ao sair da escola. (...) O aluno precisa, além dos conhecimentos básicos, ter essa noção de sujeito, de cidadão, para ser autônomo, tentando ser um pouco menos dependente do sistema em si. Que ele faz parte de uma sociedade e também pode interferir nela. Mas é bem difícil isso, não é uma construção fácil.

**Gestor 2:** Formar um cidadão não é só pegar um diploma. Tu tem que formar um cidadão em todas as partes, assim. Tu tem que formar um cidadão que ele tenha capacidade de ser crítico. De ver o que é certo e o que é errado. De não dizer... aceitar tudo que vem, que dizem que é o certo. Então não é dois mais dois é quatro. Eu até sou suspeita em falar, eu dou matemática então eu sou bem técnica, dois mais dois é quatro e deu. Vocês que são das áreas das humanas, vocês têm mais conhecimento até e mais oratória para falar sobre isso. Mas eu acho que assim, a gente tem que formar o cidadão tendo conhecimento, mas, aliado ao conhecimento, sabendo esse leque de coisas que tem que saber para a vida.

A fala dos gestores mostra que estes apresentam uma noção considerável sobre o conceito da formação cidadã, aspecto importante para a uma educação voltada para a formação integral dos indivíduos. Quando o **Gestor 1** menciona “*Ser autônomo, ser sujeito da sua vida*” e ainda “*essa visão de que eles são sujeitos daquele lugar que eles moram, e eles também, por escolher ou por não escolher fazer alguma coisa, (...), vai interferir no teu local, na tua maneira de ver*”, ou quando o **Gestor 2** afirma “*Tu tem que formar um cidadão em todas as partes, assim. Tu tem que formar um cidadão que ele tenha capacidade de ser crítico*”, pode-se afirmar que eles carregam consigo fundamentos básicos pra educadores que trabalham dentro da perspectiva da Educação Integral. Contudo, o **Gestor 2**, indica um certo entendimento disciplinar do papel de formação para a cidadania, fato que fica expresso na ideia de que “quem é das humanas” teria mais facilidade e, portanto, papel mais relevante na formação para a cidadania. Isso contradiz tanto os documentos norteadores da Educação Integral quanto à própria ideia moderna de cidadão.

Entretanto, quando a pergunta acima foi realizada para o grupo de professores, não obteve-se um retorno tão satisfatório. Segue uma das respostas:

**Professor 4:** Formar um cidadão é formar ele para a vida profissional. Eles ser um bom profissional. Eles ser competente, ele ter interesse naquilo que ele faz e fazer alguma coisa que possa favorecer tanto a ele quanto as outras pessoas que ele vai atender.

Constata-se que o professor associa a formação cidadã meramente a formação profissional. Vale mencionar que a Educação Integral e seu aspecto da formação para a cidadania não excluem a formação profissional da lista de dimensões desse modelo educativo, todavia, elas não podem ser reduzidas unicamente a formação técnica dos alunos. Formar um cidadão, dentro da

perspectiva da Educação Integral, significa formar um indivíduo emancipado, autônomo, livre e crítico, consciente e preparado para exercer seu papel ativo na sociedade, guiado pelo uso de sua racionalidade e confiante em suas possibilidades. Características essas que estão associadas à educação e à racionalidade, pois os indivíduos, educados e dotados de racionalidade, livremente são motivados a agir em conformidade com as leis, para o bem e progresso da totalidade social. Nas palavras de Freire (1997, p. 47), “a solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância”.

Ao serem perguntados sobre o papel da escola na construção de uma sociedade democrática, destaca-se os seguintes trechos da fala dos entrevistados:

**Professor 1:** Eu acredito que a escola seja o básico. É na escola que se começa a construção.

**Gestor 1:** A escola, assim, pelo que a gente já estudou e a gente vive e enxerga para alunos em geral. O lugar que está uma escola é uma instituição muito importante que tem a função social de confrontar algumas coisas que tem no mundo e também mostrar outras que os alunos não conheçam pela família, pelo ciclo de amizade. As mais diversas possíveis, que seja. (...) Então a escola está para isso, é uma função de mostrar a diversidade que existe e tentar construir esse respeito que é bem difícil. (...) Transpor de uma maneira mais simples com os alunos e fazer com que eles, a partir disso, construam os seus conhecimentos e consigam se formar como um cidadão, como um sujeito do mundo que é um dos desafios mais difíceis para a educação hoje me dia.

**Gestor 2:** O papel da escola eu acho que é muito importante. O professor tem um papel fundamental, por que tu é um formador de opinião.

Mais uma vez, a fala dos entrevistados demonstra uma consciência sobre a função da educação dentro de uma sociedade democrática. Isso fica claro quando o **Gestor 1** menciona “*é uma instituição muito importante que tem a função social de confrontar algumas coisas que tem no mundo e também mostrar outras que os alunos não conheçam pela família, pelo ciclo de amizade*” e “*(...) e fazer com que eles, a partir disso, construam os seus conhecimentos e consigam se formar como um cidadão, como um sujeito do mundo que é um dos desafios mais difíceis para a educação hoje me dia*”, pois, uma educação para a democracia pode ser caracterizada como um conjunto de ações que forneçam aos indivíduos a vivência

de situações pedagógicas, políticas e culturais que possibilitem o exercício da liderança, da comunicabilidade, da solidariedade, do respeito à diversidade, do cumprimento dos direitos e deveres. Uma educação que objetiva uma convivência saudável do indivíduo para a sua formação democrática como um dos princípios básicos do desenvolvimento das suas competências pessoais, com respeito ao bem coletivo. Exige currículo orientado para um fazer pedagógico que qualifique o aluno a participar dos espaços públicos e privados como agente ativo, construtor e transformador da realidade social (MOLL, 2012).

Apesar de demonstrarem consciência sobre o papel da escola na formação cidadã e na construção de uma sociedade democrática, quando perguntados se a escola caminha nessa direção, obteve-se as seguintes respostas:

**Professor 3:** Ela vem caminhando, mas precisa melhorar. Todos nós. Nunca a gente é cem por cento. Eu digo, a gente é um ser que eternamente precisa melhorar. Então eu acho que não é cem por cento. A cada ano a gente tem que sempre melhorar. Ela vem trabalhando no dia a dia, no convívio, por que uma disciplina específica, só para aquilo, não tem. Tem história, tem geografia, às vezes acontece de uma professora lá de química ou português dar um texto, trabalhar alguma coisa que fale sobre.

**Professor 4:** Eu acho que não é cem por cento. É uma coisa que depende muito do professor (...).

**Gestor 2:** Eu acho que a nossa escola trabalha. A gente procura focar naquilo ali. (...) tem que melhorar? Sempre tem que melhorar. A gente não está cem por cento, mas eu recomendo e acho que a nossa escola trabalha bem isso aí. (...)

Nota-se que os três entrevistados reconhecem que a escola ainda pode melhorar seu trabalho e suas ações voltadas à educação cidadão e democrática. Todos afirmam que existem ações na escola que caminham na direção desse modelo de educação discutido, ainda assim, atestam que é possível qualificar ou mesmo ampliar suas práticas, pois conforme a própria fala dos professores, “*não é cem por cento*”.

Neste sentido, adentramos em outro debate relevante para a efetivação de uma educação integral segundo os preceitos modernos: a gestão democrática. Ainda, quando perguntados sobre seu entendimento quanto aos termos cidadania e democracia, obteve-se a seguinte resposta de um professor:

**Professor 4:** (...) eu acho que o termo democracia nem sempre é levado ao pé da letra. A gente fala tanto em democracia, mas a prática é diferente da teoria. As vezes você imagina alguma coisa que, só um exemplo, ser consultado de alguma coisa que diz respeito a você, mas você não é consultado. E daí vem aquela ordem, aquela decisão de cima e você acaba sendo obrigado a fazer, a cumprir aquela determinação. Claro que eles têm que abrir uma gestão que determine aquele fato. Só que eu acho assim, que não está bem especificado essa democracia. A gente não vive em uma real democracia. Como o exemplo dos planos, vem pronto né. Quem determina geralmente está dentro de uma sala, dentro de uma particular e nós que vivemos em uma sala de aula. A gente sabe que a realidade é outra e a gente não pode. Às vezes tu tem uma ideia de alguma coisa e você não tem aquela estrutura para poder realizar. Então essa parte democrática se coloca entre aspas, que não é bem assim (...). Eu vejo pelo termo real que é; se eu vou procurar no dicionário o que é democracia. Eu acho que a gente tem que viver aquilo ali. Mas a gente não tem isso. A gente sente que a gente não tem, sabe. Então fica difícil a gente trabalhar esse tipo de questão.

Conforme a fala do professor, vale destacar o papel da gestão democrática como condição para a qualidade da educação e na efetivação de projetos de Educação Integral. Conforme mencionado por ele, ao pensarmos em uma escola democrática, é necessário que sua gestão, assim como a gestão das redes e sistemas de educação, também sejam democráticas. Conforme relatado no documento já citado anteriormente *Educação Integral: Texto de Referência para o Debate Nacional* (BRASIL, 2009, p.41), as escolas que adotaram a gestão democrática e mantêm projetos pedagógicos organizados, têm se destacado as avaliações institucionais, como prova de que “a participação social se constitui um ótimo método de avaliação e de fiscalização do desempenho escolar e que a eficiência gestora não se limita à racionalidade e à potencialização dos recursos financeiros e administrativos”.

A gestão democrática é uma concepção que se torna um direito/dever também é assegurada pelo PNE vigente, quando, sua meta de número 19 garante:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014, p. 83).

Esse modelo de gestão é garantido por lei e configura-se como uma condição básica para a efetivação de uma educação integral voltada para a formação da

cidadania. Entretanto, é importante mencionar que a prática da gestão democrática não deve ser confundida com autonomia indiscriminada e à inobediência dos sistemas educacionais. Trata-se de compartilhar responsabilidades e tarefas, conferindo à escola a possibilidade de compor sua identidade sem a necessidade de padronização das políticas de cunho global (BRASIL, 2009).

#### 4.2.3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Essa categoria de perguntas tinha como objetivo descobrir qual a compreensão dos atores da escola quanto ao conceito de Educação Integral e quais as concepções que cada um carrega sobre esse modelo educacional. Ainda, buscava-se compreender se a escola trabalha dentro dessa concepção, ou mesmo que ações ou metodologias desenvolvidas na escola podem mostrar que ela caminha nessa direção.

Assim sendo, a primeira pergunta do bloco, realizada ao grupo de entrevistados, foi *O que você entende por Educação Integral?* Lista-se algumas das respostas:

**Professor 1:** Eu não li muito sobre esse assunto. Mas a construção integral não é só a construção “conteudista”, mas a construção de valores. A construção de todos os aspectos legais de uma pessoa.

**Professor 2:** Dá para dar dois significados, né. A educação integral que é aquela que eles ficam o dia todo na escola. De tempo integral, que as vezes a gente confunde, né. De tempo integral, que fica o dia inteiro na escola. Educação Integral, que vai conseguir abranger todos os aspectos da vida desse aluno. Vai conseguir preparar ele para tudo. Para a vida, para o trabalho (...). É assim que eu vejo como educação integral, não só esse conteúdo, mas falar das outras possibilidades fora da escola, do mundo fora dos muros da escola e que tem a ver com o que a gente faz aqui.

**Professor 3:** Eu acho que a educação integral é a educação que é para toda a vida. Que eles vão levar “pro” resto da vida deles. Desde em casa até... passando pela escola. É algo que vai se perpetuar na vida deles. Que vai das vivências e tudo.

**Professor 4:** Educação integral seria assim, eles terem manhã e tarde na escola. Participar de disciplinas diversificadas.

**Gestor 1:** Educação Integral, seria assim, um sonho. É a tal da utopia, não sei se vamos viver ela. Por que é uma educação voltada ao todo do humano, do ser humano, do sujeito, do cidadão que seja. Seria também em tempo integral, penso eu, que é diferente, mas que o ideal seria em tempo integral. Do aluno vir de manhã e ir para casa a tarde, mas com vários tipos de vivências. Que nas escolas, pelo menos nas públicas, dificilmente acontece. (...)

**Gestor 2:** Educação Integral eu acho que é o desenvolvimento total do ser humano. É desenvolver a parte intelectual, a parte cognitiva, a parte de... tudo, todos os setores. Tudo que diz respeito ao ser humano, isso para mim é Educação Integral.

Levando em conta o que se viu anteriormente no capítulo teórico, de acordo com Robin (1989, p.88 apud GALLO, 2007, p.34), a Educação Integral consiste em um modelo de educação que objetiva “desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais” dos indivíduos: a apropriação autônoma, crítica e emancipatória do conhecimento; a construção e transformação de projetos societários; autonomia e liberdade desde o ponto de vista de uma cidadania ativa e crítica; e a emancipação. Ela percebe o indivíduo/aluno como um "ser total", concebido como resultado de uma multiplicidade de traços e particularidades que se articulam harmoniosamente em prol da constituição de um cidadão, por isso, a educação deve estar preocupada com todas estas facetas: a intelectual, a física, a moral, etc. (GALLO, 2007),

A partir desse conceito, pode-se elencar três grupos, de acordo com a compreensão dos entrevistados.

O primeiro grupo apresenta um entendimento satisfatório do que é a Educação Integral. Nesse grupo incluí-se o **Professor 2** e o ambos os **Gestores** (1 e 2). A partir de frases como “*que vai conseguir abranger todos os aspectos da vida desse aluno. Vai conseguir preparar ele para tudo. Para a vida, para o trabalho (...)*”, “*é uma educação voltada ao todo do humano, do ser humano, do sujeito, do cidadão que seja*” e “*Educação Integral eu acho que é o desenvolvimento total do ser humano. É desenvolver a parte intelectual, a parte cognitiva, a parte de... tudo, todos os setores*”, eles demonstram compreender com apuro o significado do conceito básico da educação defendida pelos pensadores modernos.

O segundo grupo demonstra noções do que se constitui como Educação Integral. Entretanto, esse entendimento ainda é vago. O **Professor 1**, assim como o



**Professor 3** mencionam que Educação Integral, seria uma educação fundamentada na construção de valor e vivências. De certo a formação de valores e a construção de conhecimentos significativos fazem parte dos objetivos de um currículo na perspectiva da Educação Integral, mas, como já afirmado, a Educação, segundo essa concepção não pode ser reduzida a apenas um de seus aspectos.

Já o terceiro grupo, formado unicamente pelo **Professor 4**, demonstra claramente uma inversão ou mesmo confusão entre Educação Integral e Educação de Tempo Integral. Conforme identificamos na sessão anterior, a integralidade da educação e ampliação do tempo escolar são esferas distintas, pois conforme a ampliação do tempo não significa necessariamente que esteja ocorrendo, na prática, a educação integral. Paulo Roberto Padilha explica:

Horário ou tempo integral acontece quando o aluno passa mais tempo dentro ou fora da escola, mais acompanhado, melhor alimentado e cuidado. A educação integral incorpora, mas não se confunde apenas com horário integral. Isso porque ela procura associar o processo educacional a uma concepção de conhecimento e de formação humana que garanta o acesso e a permanência da criança na escola com qualidade sociocultural e socioambiental (PADILHA, 2012, p.191).

Complementado a fala de Padilha, salienta-se que ampliação da jornada escolar pode alavancar a qualidade da educação, no entanto, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial (BRASIL, 2009, p.18). Miguel Arroyo (2012) salienta que é preciso cautela na separação de turnos e contraturnos para que não se tenha o dualismo antipedagógico, ou seja, quando há a divisão explícita entre turno e contraturno, onde diferentes as ações feitas pela manhã e pela tarde. A ideia do “turno extra” (que variam entre manhã e tarde, dependendo da etapa de ensino) desencadeia-se em um dualismo perigoso: no turno normal a escola e seus atores realizam a função clássica: ensinar/aprender os conteúdos disciplinares em seus tempos de aula, na relação tradicional entre docente-discente, na tradicional transmissão de lições, deveres, avaliações, no esquecimento dos valores, da formação cidadã, da integralidade. Para o turno extra, reservam-se as outras dimensões da formação dos indivíduos, tidas como optativas, lúdicas, culturais, corpóreas, menos importantes e mais atraentes. Para o Arroyo, o grande mérito de projetos de Educação Integral “será tentar superar históricos dualismos e hierarquizações falsas, alargar o direito à educação, ampliar o ofício de ensinar –

educar” (ARROYO, 2012, p.45). O autor alerta ainda para o fato que, ao limitarmos a oferecer mais tempo da mesma escola ou mais educação do mesmo tipo de escolarização, pode significar a perda do real objetivo da Educação Integral em Tempo Integral (ARROYO, 2012).

A formulação de uma proposta de Educação Integral implica ampliação qualificada do tempo, mesclando atividades educativas diferenciadas, superando a fragmentação, o estreitamento curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos (BRASIL, 2011), pois, somente assim, seu objetivo de capacitar os cidadãos para a vida em sociedade, para o uso da razão, para o desenvolvimento da capacidade e das habilidades necessárias para uma existência pautada na racionalidade, na ciência e na democracia, serão atingidos. Nesse sentido, adentra-se em outro aspecto da essencial da Educação Integral, a integralização curricular.

**Professor 3:** Ela (a escola) vem trabalhando no dia a dia, no convívio, por que uma disciplina específica, só para aquilo, não tem. Tem história, tem geografia, às vezes acontece de uma professora lá de química ou português dar um texto, trabalhar alguma coisa que fale sobre.

**Gestor 2:** (...) Eu até sou suspeita em falar, eu dou matemática então eu sou bem técnica, dois mais dois é quatro e deu. Vocês que são das áreas das humanas, vocês tem mais conhecimento até e mais oratória para falar sobre isso.

O **Professor 3**, assim como o **Gestor 2**, explicitam em suas falas a ausência da concepção de Integralidade Curricular em seu fazer pedagógico. Quando atribuem a outras disciplinas ou áreas do conhecimento a responsabilidade ou a condução de discussões e ações importantes para a formação humana, cidadã e democrática, demonstram que ainda estão trabalhando com currículos estreitos e fragmentados.

Ainda, destaca-se na fala do **Professor 3** e na fala do **Gestor 2** (que também atua como professor de matemática) trechos onde eles abordam a questão da integralidade na educação: *“Tem história, tem geografia”* e *“Vocês que são das áreas das humanas, vocês tem mais conhecimento até e mais oratória para falar sobre isso.”* Percebe-se que essa concepção tão importante da efetivação de um

projeto de escola voltada para a formação integral do ser humano ainda é um dilema.

A educação integral exige um currículo que se conecte com a realidade do sujeito, uma vez que as experiências com as quais estes sujeitos se envolvem cotidianamente são experiências onde os conhecimentos estão integrados. Assim, a articulação entre os componentes curriculares e as áreas do conhecimento constituem uma contraposição aos currículos e aos trabalhos pedagógicos fragmentados que dividem e delimitam o processo formativo e desconsideram o indivíduo na sua totalidade. A integração entre as diferentes áreas contribui na formação dos indivíduos na medida em que garantem a organização de um trabalho pedagógico em que os diferentes atores do processo educativo dialogam, compartilhando conhecimentos e possibilitando a concretização de experiências e ampliando as possibilidades de uma leitura mais ampla da realidade social, econômica e política.

Assim, a educação integral demanda o envolvimento da família e do Estado, mediante a valorização de saberes e vivências cotidianas, estabelecendo parcerias que contribuem com o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, a escola pode trabalhar de forma integrada com as redes de atendimento sociofamiliar como o CRAS, as Unidades Básicas de Saúde, Conselho Tutelar, Ministério Público, Associações de Moradores, entre outros. Nesse sentido, destacamos o seguinte trecho da fala de um dos entrevistados:

**Professor 3:** A escola tem muitos projetos. Junto com a supervisão, a parte do Cipave, a Rosane, sempre incentiva, arruma aqui com a prefeitura, profissionais para virem falar sobre educação alimentar, foi feito ano passado; sobre saúde, a parte ali de vida sexual, para saúde, para prevenção. Por que, digamos, muitas meninas engravidam com dez, onze, doze anos. Então a gente começou. Meio que isso era falta de orientação, talvez. Porque tem a tecnologia, mas não sabem usar. Usam para redes sociais, mas para buscar informação, não. Então a gente começou a trazer, junto com a Rosane, uns profissionais da área da saúde, para falar sobre sexualidade, falar sobre alimentação, sobre ansiedade, essas coisas assim. Foi bem legal. desde que eu estou aqui, sempre tem um, dois, três seminários assim que vem um palestrante e daí a gente organiza as turmas, né. Acho bem legal e eles também gostaram. As vezes é a mesma coisa, mas dessa vez a gente trouxe assuntos diferentes e eles gostaram bastante, sim. Como na minha disciplina, que é química, termoquímica, que é energia nos alimentos. E o professor de física também estava nisso: calorias. Aí a Rosane perguntou: Quando vocês tiverem alguma coisa, que dê para a gente trazer um desses profissionais que a prefeitura nos oferece. Daí a gente: Ohh, agora a gente está nessa parte de calorias e dos alimentos, de energia \_

“Então vamos trazer esse aqui para falar sobre alimentação. E isso vai ser legal. Sobre o que ele pode falar? Sobre alimentação saudável, e tal. E aí fechávamos assim, sempre. Era no sentido da prevenção e quando fechava com os conteúdos. – oh, agora acho que vai ser legal para eles saberem.

Conforme fala do **Professor 3**, identifica-se que a escola desenvolve ações em conjunto com outros setores da sociedade, como as Unidades Básicas de Saúde. Nota-se que não há um projeto construído que estabelece essa integralidade entre as instituições, entretanto, contata-se que existem ações nesse sentido, que são organizadas a partir da necessidade ou percepção de cada professor. Fato que pode ser comprovado também em um trecho da entrevista com o **Gestor 1**, onde ele menciona que existem na escola ações que ela considera de Educação Integral, *“mas são ações separadas, não integral e não o tempo todo”*.

A valorização dessas redes de aprendizagens, e também dos múltiplos espaços em que a educação acontece, depende

de um projeto coletivo bem elaborado que saiba aproximar cuidadosamente Estado e sociedade civil, o que depende de decisão democrática de arregaçar as mangas, de criticar e de sempre acreditar que, pela nossa ação, o que fazemos na educação e na sociedade em que vivemos pode ser sempre melhor realizado (PADILHA, 2012, 191)..

A escola demonstra ter consciência da importância da construção dessas redes e também da multiplicidade dos espaços. Isso fica evidente ao analisa-se a fala do **Professor 3** listada acima e também do **Gestor 1**, que segue:

O que é interessante, penso eu, que são as vivências fora da escola. Por exemplo, fazer um projeto que tu vá fazer entrevistas, um projeto que tu vá fazer vivenciar a realidade na Câmara de Vereadores, ou na própria prefeitura ou vá visitar instituições, por exemplo, em matemática (é uma coisa que é bem concreta, mas é bem legal também, algumas profes fazem), de ir no mercado fazer pesquisa de preço, depois fazer, dentro da aula, a porcentagem, a regra de três, entender os juros e assim por diante. Por que daí tu vai para a vida do aluno também e das famílias. Tem, nesse sentido, várias coisas... As viagens que fazem, passeios, viagens de estudo que seja incluído lazer junto, né, que também é importante para os alunos, para a vivência e construção deles. Se tu nunca vai, por exemplo, num teatro, tu não vai nem saber como se comportar, como apreciar também, né, no sentido de respeitar também o momento do silêncio, vamos supor, ou um cinema, são vários momentos e situações. Uma... Aqui não é tão necessário, mas alguns lugares é, sai da cidade, ir para o interior, para uma fazenda, né. Tem várias coisas. Aquela coisa da cultura, que tem aqui no município: o acampamento

que daí depois eles produzem as poesias; então talvez trazer os autores, isso a gente faz também aqui, é bem legal, parece que é simples, mas é bem relevante o fato de eles ouvirem o relato das pessoas, como criar, né, e depois ouvir as poesias. Tu viajas junto. E as profes gostam muito disso. E é isso, coisas dentro da escola, mas também fora da escola. Estratégias que eu digo. Na questão... na área de natureza, por exemplo, excursões de estudo para alguns lugares para conhecer, para observar, laboratórios que a gente tem (a princípio é para vir mais coisa para os laboratórios) seja de ciências que envolve matemática junto, os de informática (dai não sei se vai manter aberto ou não, a gente não sabe como vai ser) (estão sem usar faz um ano, tudo pode estragar), os profes vão receber o chromebook. A questão dos celulares também. Isso é uma coisa bem nova, pelo menos na escola, alguns profes conseguem usar o celular de maneira mais pedagógica. Por exemplo, a profe Taciana, ela conseguiu fazer com que eles pesquisassem, as profes de inglês também e espanhol. Então são... Tem mil oportunidades, só que tem que pensar e praticar né.

Neste sentido, vale ressaltar que, além da integração e da valorização das redes de aprendizagens, a valorização de cada sujeito desse processo também é fundamental. Alunos, familiares, professores, coordenadores e diretores escolares, funcionários das escolas e das instâncias governamentais participantes, além de toda a organização da sociedade civil devem saber exatamente o que está para acontecendo ou o que vai acontecer na educação da cidade. Desse modo, a comunicação e a transparência são essenciais para dar visibilidade tanto ao que se pretende fazer, quanto ao que já foi feito (PADILHA, 2012).

Ainda nesse bloco de perguntas, os professores e gestores foram questionados sobre os fatores que facilitam e dificultam um projeto de escola pública voltada para a Educação Integral. Obtiveram-se as seguintes respostas:

**Professor 1:** Eu acredito que quando não seja somente um que pegue a causa, sejam todos. Eu acredito que aí a gente consiga trabalhar isso de forma integral com os alunos. Tanto alunos como gestão, escola, Estado, todos. Uma sociedade em si que trabalhe de acordo com isso. Não só a escola, seja toda a cidade, o Estado, tudo.

**Professor 2:** Aqui na escola, por exemplo, assim, a gente tem uma equipe muito boa de trabalho. Assim, com relação a direção, a supervisão, a gente tem abertura. Não tem mais aquela coisa: é a diretora. Tem uma abertura. A gente conversa, a gente troca ideias, né. A gente tem as tecnologias possíveis para uma escola estadual, até em boas condições, muito boas mesmo. A internet deu uma melhora, que era um problema. E eu acho que o principal de tudo é a boa vontade de cada um. Nessa educação integral como formadora de um cidadão completo né.

**Professor 3:** A questão de mais tempo ajudaria. Um apoio maior da prefeitura, quem sabe, para trazer profissionais de fora, alguma coisa assim sabe, ou materiais impressões ou digitais que chamassem mais atenção deles também, eu acho interessante.

**Professor 4:** Um é o apoio da família; o tempo e o outro é investimento por parte do governo, né. Tem que dar suporte para a gente desenvolver alguma coisa né.

**Gestor 1:** Essencialmente seria um imenso investimento. Investimento, tanto em formação, investimento de estrutura, de organização pedagógica, de... até de salas de aula. (...) O que dificulta... Na pública eu penso que uma das questões mais delicadas é por que a gente faz parte de uma rede, daí eu teria que construir um projeto interno, pedagógico, administrativo, tudo e propor para a mantenedora e eles aprovar. Primeiro é o interesse das lideranças.

**Gestor 2:** Eu acho que facilita quando o professor se engaja. O professor tem que querer. Não tem mudança que ocorra se o professor não quer. (...) Olha, eu acho que o que dificulta é... Aqui na escola não falta material. É proporcionado, tudo que é pedido é providenciado. O que dificulta, eu acho que é que deveria haver mais formações, eu acho, para professor. Eu acho que está faltando. Esse ano a gente fez bastante por causa da pandemia. Foi um ano diferenciado que a pandemia mostrou muita coisa para gente. Mas eu acho que ali que tem que investir mais.

Dentro os fatores que, para os entrevistados, possibilitam o desenvolvimento e um projeto de educação integral, foram citados a integração entre professores de diferentes áreas, a integração entre as redes de apoio, a gestão democrática, tanto na escola como dentro de todo sistema educacional, a ampliação da jornada escolar e dos espaços físicos da escola, ampliação dos recursos financeiros, a construção de um currículo de Educação Integral e a formação continuada dos professores.

Na obra Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada, publicada pelo MEC no ano de 2011 e organizada pela educadora Jaqueline Moll, são elencados alguns aspectos que facilitam a implantação de um projeto de Educação Integral nas escolas. Dentre eles encontram-se:

- Visão mais ampla do papel da Escola: reinventar a gestão política dos espaços escolares, em diálogo com a sociedade.
- Enraizamento da Educação Integral nos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) das Escolas.
- Ressignificação do Currículo Escolar.

- Formação de Educadores Escolares na perspectiva da Educação Integral.

Comparando a fala dos entrevistados com a lista acima, são encontrados diversos aspectos análogos. Assim, pode-se afirmar uma consciência da escola sobre os desafios e possibilidades para a implantação de um modelo educacional, que, conforme a concepção apresentada neste estudo, apresenta-se como ideal para o progresso técnico-científico, o bem coletivo, a redução das desigualdades, a liberdade e a democracia.

É fato que os professores e gestores da escola palco do estudo entendem, se não o sentido real da Educação Integral, ao menos a sua importância e quais são as dificuldades e predisposições para a implantação ou efetivação de um projeto nessa direção. Então, pergunta-se: se a legislação brasileira assegura, determina e legitima uma educação que objetive a formação completa dos cidadãos e os professores e gestores educacionais tem consciência dos fatores que facilitam ou impedem um projeto nessa direção, o que impede sua consumação?

Por infelicidade, a combinação da garantia legal mais o discernimento e benevolência dos educadores não são capazes, por si só, de promover as mudanças necessárias para viabilizar uma educação cidadã, democrática e igualitária. Infraestrutura adequada, capacitação e valorização dos profissionais da educação, participação efetiva da comunidade na gestão da escola, continuidade das políticas públicas e principalmente um projeto de governo e de sociedade que viabilize e acredite na educação como uma ferramenta de transformação social ainda são desafios a serem enfrentados, mas que colidem com a crise do paradigma de pensamento e de sociedade que cria, sustenta e exige esse modelo de educação.

#### 4.2.4 A CRISE NA EDUCAÇÃO E SUAS POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A CRISE DA MODERNIDADE

O último bloco de perguntas teve como objetivo identificar se os educadores percebem a crise na educação e ainda, quais são os impactos da crise do pensamento moderno sobre o fazer cotidiano da escola, principalmente no que tange as possibilidades de desenvolvimento de um projeto de Educação Integral.

Assim sendo, o primeiro questionamento feito aos educadores foi: *Você acredita que a educação está em crise? Por quê?*

Dentre todos os entrevistados, dois apresentaram hesitação ao responder o questionamento. Ambos afirmaram que a educação está enfrentando adversidades, mas optaram por utilizar outros termos para fazer referência a esse fenômeno. O primeiro diz: *“Ela... Eu acho que... Não é uma crise... Eu acho que ela está em questionamento”*; enquanto que o segundo afirma: *“Então, a educação... Não digo que está em crise, mas ela está passando por uma mudança que nós só vamos perceber se der certo ou errado daqui a pouco”*. Percebe-se que eles reconhecem que a escola perpassa um período de desafios e provações, entretanto, não têm clareza sobre que tipo de fenômeno é esse. Os demais educadores foram convictos em afirmar que a educação está em crise.

Cabe destacar que o termo *crise* surge neste estudo também com um caráter polissêmico. A crise a que se refere não tem uma natureza objetiva, evidenciável ou que se apresente como um objeto único de mesma constituição. A crise na educação envolve, conforme afirma Barroso (2008), uma “construção fundada em 'alvos' que expressam desejos e intenções relativos àquilo que a educação escolar não é e deveria ser”. É, desse modo, “um campo aberto a disputas em torno de seus sentidos”. Já quando utiliza-se o termo “educação”, este tem uma conceituação definida e clara: a educação em sua concepção de integralidade, pensada pelos educadores modernos e que se faz necessária para a construção de um cidadão moderno e de sua sociedade ideal.

Como complemento da pergunta já relata, os entrevistados foram questionados quanto aos fatores que, para eles, explicariam ou mesmo teriam relação com essa crise.

**Gestor 2:** Eu acho que o que está afetando a educação é a não valorização do professor. Olha, vamos analisar nós aqui no estado. Ele mudou tudo, tirou dos antigos o plano de carreira e isso desanima o professor.

Essa desvalorização dos profissionais da educação destacada pelo **Gestor 2** como um dos fatores que influenciaram a crise na educação, não é um debate novo. Entretanto, conforme já mencionado ao longo desse estudo, a efetividade de uma educação de caráter integral necessita de professores e profissionais qualificados e valorizados, o que está garantido por lei, mas que na prática não se efetiva.



Essa desvalorização do professor está associada à desvalorização das ciências humanas como um todo. A formação tecnicista mostra-se muito mais necessária, enquanto a formação intelectual mais abrangente não se mostra útil para os projetos políticos atuais. A dimensão da “utilidade” tende a vincular a ciência estrita e diretamente aos interesses econômicos, o que entra em contradição com os fundamentos da educação de caráter integral, pois sabe-se que “muito mais sutis e complexos, os diferentes impactos da ciência não se avaliam à luz da relação contábil do “custo-benefício”, quer seja imediato ou em longo prazo” (BONTEMPI JÚNIOR, 2020, p.161),

Além da desvalorização dos profissionais da educação, que não pode mais ser considerada uma novidade, aparece nessa última década, principalmente no Brasil, outra afronta que é denunciada na fala de um dos entrevistados.

**Professor 1:** Tu sabe que às vezes eu penso que a sociedade está contra nós. Eu penso isso. Tem alguns momentos que eu penso. (...) Mas eu vejo que a sociedade tem uma imagem negativa da escola. Eles acham que a escola não traz nada de bom. Eu sinto isso, eu sinto. Que eles têm um problema conosco. E eu acho que é essa imagem que a gente tem que mudar na nossa sociedade. Por que a escola não é esse bicho de sete cabeças que eles pensam.

O professor, juntamente com os demais profissionais das ciências humanas e sociais, dedica sua vida de estudo e difusão de conhecimentos, recusando-se aos determinismos, a naturalidade das desigualdades sociais, e a duvidar das razões dos governos e dos dogmas da fé. Conforme menciona Bontempi Júnior (2020, p.161), “como mestres em suas artes e como professores, pretendem que suas plateias, seus leitores, suas turmas escolares, sua equipe de pesquisadores coloquem o ser humano, as sociedades, seu trabalho, seus vínculos, suas opiniões e saberes no centro de uma visada crítica e problemática”.

É por isso que, como denuncia Bontempi Júnior (2020, p.161), não param de circular nos corredores dos legislativos propostas que

“disfarçam-se de zelo para com o ‘dinheiro público’, a ‘família’ e a ‘pátria’, projetos deletérios como a ‘Escola sem Partido’, que, na impossibilidade de prescindir inteiramente a escola de professores, os amordaçam, pretendendo esvaziar ou anular sua perturbadora vocação de fazer pensar, alegando que agem para impedir a doutrinação das crianças e jovens ao que chamam de “esquerdismo”.

Os projetos ou “desprojetos” de governo afetam de maneira profunda a educação. Entretanto, outros fatores também podem ser relacionados a esse colapso do sistema educacional. A fala de um dos gestores, além de também adentrar no debate anterior, aponta outros fatores da crise:

**Gestor 1:** É bem complexo de pensar isso. Eu acho que de fato é uma crise, já faz muito tempo. Não sabemos ainda quando começou e quando vai terminar. Como eu falei esses dias atrás, ali nos anos noventa eu penso que, talvez seja um marco, não sei em função da tecnologia, da internet, pelo que aconteceu nos anos noventa no mundo em geral, e também por que, por exemplo, no Brasil, anos oitenta, dá para dizer, que saíram da ditadura para a democracia, né. Então é tudo muito junto, não sei se uma coisa influencia a outra, mas penso que sim. A democracia, depois a internet, a globalização né, algumas escolhas também, do... seja federal, estadual e municipais, de políticos, de eleições, né, que para gerenciar e para colocar em prática suas políticas públicas em qualquer área, não só na educação. E aí acabou que refletiu muito na educação; dentro da escola, da sociedade e nas famílias e daí vem para a escola também, né (...). Mas estamos assim, alguns lugares do mundo, algumas escolas, pessoas também, instituições e governos tem mais preocupações, outros não né. Outros querem pessoas para trabalhar apenas. Não pessoas que tem conhecimento de mundo, de sociedade, de direitos e deveres, seja lá o que for. Vamos tentar fazer com que isso seja mais concreto na escola, se vamos conseguir, não sei, mas é bem difícil a crise e os fenômenos que estamos vivendo na educação. (...) As ideologias, os investimentos na educação que dependem dos governos que estão eleitos e praticando, governando o país ou os países em geral. Investimento também econômicos, priorizando ou só instituições ou também pessoas e lugares que seja.

O trecho transcrito demonstra a percepção do gestor quanto ao fato de que a crise na educação não está restrita a ela própria, no entanto, tem suas raízes fora dos contextos sociais ou pedagógicos internos, mas que a atingem de maneira brutal. Um exemplo é o caso dos efeitos da globalização econômica e cultural e, principalmente, da expansão das tecnologias da informação, conforme destaca o próprio gestor.

A globalização e o desenvolvimento de novas tecnologias, principalmente a internet, são apontados pelo educador como fatores que possam vir a ter contribuído para o mal estar na educação. De fato, as novas gerações passaram a dispor, cada vez mais, de meios de informação fora da escola, tais como a televisão, o cinema e a internet. E a instituição, devido à velocidade e a complexidade que essas tecnologias se apresentam, não foi capaz de acompanhar a demanda social. Por conseguinte, a quantidade crescente de informações que circula dentro das famílias,

dos círculos de amizade de crianças e jovens e em todas as instituições sociais, interfere no comportamento dos indivíduos.

Entretanto, o avanço das tecnologias e mídias sociais não deve ser considerado a causa da crise na educação, mas sim, apenas mais um sintoma da crise da sociedade moderna. Pois, se o real objetivo da educação estivesse sendo atingido, o de formar cidadãos racionais, críticos, autônomos; o avanço da internet e das redes sociais não seria um problema nas salas de aula, visto que os indivíduos seriam capazes de refletir autonomamente sobre essas ferramentas, de usá-las para se informar, para acessar conhecimento científico, para se apropriar de saberes e de informações que lhe permitissem efetivar o projeto moderno de sociedade, de cidadão, de democracia.

Que algo está fora dos eixos é inegável e perceptível por todos, no entanto, conforme já mencionado, esse é um fenômeno que não atinge com exclusividade a escola em que o estudo foi realizado, ou mesmo as escolas brasileiras. Esse é um fenômeno de proporções muito maiores. Arendt explica que:

Certamente, há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler. Além disso, há sempre a tentação de crer que estamos tratando de problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais, importantes somente para os imediatamente afetados. É justamente essa crença que se tem demonstrado invariavelmente falsa em nossa época: pode-se admitir como uma regra geral neste século que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país (ARENDR, 2003, p. 222).

A autora aponta no trecho citado que, embora seja tentador restringir os elementos condicionantes da crise no âmbito nacional ou mesmo no campo educacional, o fato é que vivemos uma era em que os eventos assumem uma dimensão global e que, como ela afirma, o cerne da questão vai muito além do baixo rendimento escolar dos educandos. Neste sentido Hannah Arendt confirma a percepção deste estudo de que a crise na educação é parte de um fenômeno mais amplo: a crise do mundo moderno. Uma crise profunda que se manifesta em diversos setores, como a política, a economia e a cultura, cuja essência se encontra na crise da racionalidade como parâmetro de compreensão do mundo e de organização da vida em sociedade.

Assim, a educação que tem seus fundamentos alicerçados nos princípios da lógica moderna – cujo objetivo consiste em produzir e transmitir conhecimento

científico a fim de formar indivíduos racionais e autônomos, preparando-os para o exercício da cidadania, para a vida democrática e para o convívio na sociedade moderna – sofre veementemente com o colapso da Modernidade. Seguindo essa lógica, e de acordo com o pensamento arendtiano<sup>3</sup>, a crise não é ‘da’ educação, mas se instaura ‘na’ educação, pois, é um evento do mundo moderno e, como tal, se estende a todas as instituições que compõem a sociedade.

Neste sentido, perguntou-se aos entrevistados se percebiam uma *relação entre a educação e as crises (sociais e políticas) que se instalaram em nosso país nos últimos anos?*

**Professor 1:** Ela tem relação. A gente, como sociedade, contribuiu. A gente contribuiu muito para essa crise. E agora a gente, tanto cidadão como professor, vai ter que retomar as rédeas de algum jeito.

**Professor 2:** Eu vejo que tem relação, sim. De acordo com a ideologia que está mandando no país, reflete lá na escola, sim. Se tu é um mandatário de um país ou de um estado, ou de um... Que tu vê a educação como uma prioridade, tu tem visão de comandar um estado ou um país voltado para a educação e entender que é a educação que determina o futuro de um país.

**Gestor 1:** Penso que sim. Porque, como eu te falei antes, se aqui na escola a gente não desenvolver nos alunos a capacidade de pensar e criticar os nossos governantes, ninguém vai fazer isso. Todo mundo acha que está bom. Que é só ir lá votar.

A fala dos professores e gestores entrevistados refletem uma compreensão de que o problema da educação decorre de governos ruins. No entanto, como dito, o problema é mais abrangente. A falta ou debilidade dos projetos de governo são apenas mais um sintoma da crise da modernidade. Assim como a falta de valorização do professor e do conhecimento e o avanço das tecnologias não causa a crise na educação, tampouco ela tem origem na incapacidade dos governos de governarem. Ambos são sintomas de uma causa muito maior, que é a crise da modernidade.

O problema esta no esfacelamento do ideal moderno de educação, de cidadão racional e autônomo, e de uma sociedade que se organizasse em torno do

---

<sup>3</sup> Este estudo não objetivou debruçar-se sobre os pressupostos elencados por Arendt que formariam o pensamento educacional moderno e são durante criticados por ela. O que, dentro do pensamento de Arendt é relevante a este estudo é a constatação da crise na educação como parte substancial de uma crise do pensamento e da sociedade moderna.

conhecimento e da racionalidade. É o fracasso desse projeto que deixa a sociedade vulnerável à alienação causada pelo crescimento desenfreado das redes sociais, mencionada pelos entrevistados e dos governos autoritários que destroem a própria estrutura educacional. Posto isso, pode-se reafirmar que a crise da escola tem sido considerada uma expressão dos embaraços que enfrenta o projeto filosófico, social e político da modernidade.

Ademais, se, conforme os modernos, um dos objetivos importantes da escola é a formação do cidadão educado e apto a conviver em sociedade, hoje este parece estar desgastado, uma vez que parte dos estudantes circula num mundo das transgressões e delinquência, praticando violências de todo tipo, e em nada contribui para o progresso o bem social. Como bem argumenta Arroyo (2011, p.142), "aprender [e ensinar] a ser humano é, sem dúvida, mais exigente para a pedagogia em tempos de globalização, de barbárie e exclusão".

No entanto, esses insucessos na educação minam os indivíduos que, angustiados e estarecidos, percebem que a promessa de realização de um futuro virtuoso, ancorado na razão, no progresso, na igualdade e na ciência, fracassou, ao ponto de estes colocarem em xeque as próprias instituições modernas, dentre elas a democracia e a escola, constituindo assim um círculo vicioso, pois a desvalorização da educação e o não reconhecimento da democracia como modelo político ideal intensificam a crise na educação.

Sobre a crise na educação como uma extensão das demais crises sociopolíticas, mesmo apresentando dificuldade em estabelecer essa relação, quando mencionam que a educação está sendo atacada, os professores, fazem relação com a crise da racionalidade, a crise de legitimidade e valorização do conhecimento científico, com a crise que afeta os sistemas e mecanismo democráticos, com a crise nas famílias e, principalmente, com a crise de sentido vivenciada pela sociedade atual. Além disso, quando apontam as dificuldades enfrentadas pela escola, ao tentar qualificar a educação através da efetivação de projeto que objetivem a educação dentro de seu caráter integral, os professores encontram os respingos dessa crise sobre o seu fazer pedagógico, mostrando que ela impacta o cotidiano da escola, diuturnamente e em suas mais diversas funções.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação constituiu-se de uma tentativa de compreender em que medida a escola atual entende seu papel como formadora de indivíduos racionais e autônomos, a partir dos ideais da modernidade. Além disso, busca refletir se a crise que atinge a educação tem suas raízes na crise que abala o pensamento e o projeto de sociedade defendido pelos teóricos modernos, no que tange seus principais fundamentos.

Ao longo do estudo, não buscou-se, ao descrever a crise da modernidade, propor ou aceitar a tese de que a solução esteja em sua negação. O que pretendeu-se foi defender os pilares fundamentais da modernidade como elementos importantes e necessários na educação atual e na sociedade atual como um todo.

Buscou-se, com a efetivação desta pesquisa, contribuir para a compreensão das origens de problemas no campo da educação, principalmente na escola, mas que refletem ou relacionam-se com as demais instituições que constituem a sociedade contemporânea, os quais, como discutido ao longo do estudo, tem profunda relação com a crise na educação sob o viés da crise da racionalidade moderna. Além disso, pretendeu-se compreender em que medida a escola atual entende seu papel como formadora de indivíduos racionais e autônomos, a partir dos ideais da modernidade e como a escola enquanto instituição típica da modernidade tem desempenhado seu papel formador de cidadãos para a vida em sociedade, a partir dos ideais da democracia. Procurou-se identificar os impactos da crise da racionalidade e da ciência na contemporaneidade e seus reflexos no fazer cotidiano da escola, especialmente sobre seu papel de formação para a cidadania.

A Educação Integral, esse modelo escolar – apropriado ao modelo econômico, social e ao regime político próprios da modernidade – vive, conforme percorrido no estudo, uma crise que não tem uma natureza objetiva ou não se apresenta como um objeto único de mesma constituição, mas que se instala na escola, no seu fazer pedagógico e na sua relação com as famílias e a comunidade como um todo e, assim, o seu papel dentro da sociedade deixa de fazer sentido. A

escola, assim como o conhecimento e seus mestres, passa então a ser atacada, tanto pela sociedade como por que deveria garantir o bem coletivo e a ordem social.

A partir da pesquisa empírica constatou-se que os professores possuem um conhecimento significativo acerca do Projeto Político Pedagógico da escola, fato que demonstra que a gestão buscando realizar um trabalho dentro da perspectiva defendida pelo projeto. Entretanto, quanto aos conhecimentos em relação às normativas mais amplas da Educação Nacional, mostraram-se exíguos, o que ajuda a explicar, em parte, a dificuldade de alguns em conceituar Educação Integral.

Essa responsabilidade não pode ser atribuída somente aos professores, já que a legislação brasileira garante a formação continuada dos professores da rede pública de educação. Assim sendo, é responsabilidade dos sistemas municipais, estaduais e federais assegurar a compreensão dos professores e gestores de suas escolas a respeito das concepções que regem os documentos e normativas da Educação do país.

Ainda, o objetivo proposto de entender as concepções de democracia e cidadania que carregam os professores entrevistados e que, como consequência, influenciam o seu fazer pedagógico, foi atingido quando os envolvidos na pesquisa demonstram ter noções consideráveis do conceito dos termos discutidos e principalmente, consciência da importância da democracia e do exercício da cidadania, e, o papel da escola na construção dessa noção entre os indivíduos, conhecimentos e princípios fundamentais em educadores que trabalham dentro da perspectiva da Educação Integral. Entretanto, o estudo confirmou a hipótese de que, mesmo com esse arcabouço, apensar de mencionarem pequenas ações desenvolvidas, afirmam que é possível qualificar ou mesmo ampliar suas práticas, pois a escola não atua diuturnamente na completude de um projeto de Escola Integral.

No que diz respeito à concepção e convicção dos educadores sobre Educação Integral, constatou-se que não há uma hegemonia quanto à compreensão dos professores e gestores sobre o significado de Educação Integral. Alguns cometeram um equívoco que aparece de forma recorrente em pesquisas que abordam essa temática, a confusão entre o que é a Educação Integral e a Educação de Tempo Integral. Outros, quando fazem referência a uma educação de valores, apresentaram ter uma pequena noção do conceito desse modelo educacional. Enquanto um terceiro grupo mostrou ter um entendimento amplo sobre o que é o

paradigma educacional que orienta os documentos e normativas da educação nacional, demonstrando também clareza quanto à importância desse modelo político-pedagógico.

Os professores envolvidos no estudo mostraram, em sua maioria, concordar com a afirmação de que a educação enfrenta uma crise. Mencionaram possíveis ataques e o descaso das famílias e da sociedade para com a educação de suas crianças e jovens, sinais estes dos respingos da crise da modernidade na educação brasileira. Sobre a crise na educação como uma extensão das demais crises sociais e políticas, os entrevistados apresentaram certa dificuldade em estabelecer uma relação, entretanto esse elo está construído quando, mesmo sem saber explicar porque, relatam o ataque ao conhecimento e a escola como instituição responsável por ele.

A pandemia da COVID-19 pode ser considerada um dos limitadores deste estudo, pois uma vez que coincidiu com o período da coleta de dados, em que as observações ficaram restritas aos poucos contatos e visitas realizadas na escola, que aconteceram exclusivamente para realização das entrevistas, e em um período onde as aulas estavam integralmente no modelo remoto de ensino. Sabe-se que com a observação da rotina normal da escola ou mesmo a ampliação do tempo das mesmas, ou sem as limitações impostas pela pandemia como, por exemplo, a circulação entre todos os ambientes na escola, contato com os demais professores e gestores e o estudo da rotina habitual da escola. Todavia, podemos afirmar que o objetivo central desse estudo foi atingido, pois identificou-se que a escola compreender o seu papel na formação de cidadãos autônomos e esclarecido e de uma sociedade justa e democrática, mas que, o que impede a que a escola trabalhe dentro dessa concepção são os impactos da crise da modernidade sobre o fazer pedagógico dos docentes, sobre a relação que se estabelece entre a família e a escola e, principalmente, na efetivação de políticas públicas que apoiem e minimizem os desafios encontrados pela escola para efetivação de projetos de Educação Integral.

Vale ressaltar, conforme já mencionado na introdução do estudo que a confirmação da existência da vinculação entre a crise na educação e a crise do pensamento moderno não desonra cidadãos, educadores, agentes do Estado ou demais entes sociais, da responsabilidade e compromisso com a melhoria da educação pública. Os fatores que elencamos como responsáveis pelos impasses



atuais não justificam ou permite uma postura fatalista frente aos desafios da educação nacional. Compreender a crise na educação sob a perspectiva da crise do mundo moderno apenas auxilia na percepção das origens dos problemas profundos que circundam a educação, assim como explicita as características fundantes da sociedade moderna e suas manifestações nas instituições que a constituem.

Assim, esse estudo poderá contribuir com o debate acerca da formação integral, tanto no âmbito da educação quanto das políticas públicas em sentido amplo. Além disso, nesse sentido, o debate poderá orientar futuras pesquisas ou mesmo servir como base para a elaboração de novas políticas educacionais e propostas pedagógicas que busquem a integralidade. Além disso, ao apresentar contribuição teórica e pesquisa empírica que contribuem para compreensão da educação como fator de desenvolvimento a partir dos ideais de autonomia, emancipação e aumento da liberdade dos cidadãos demonstra atender aos objetivos propostos pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas (PPGDPP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Cerro Largo.

A discussão provocada pela pesquisa contribui também para a compreensão das origens da crise que atravessa o campo educacional, a escola e, como já mencionado, todas as instituições que constituem a sociedade contemporânea, mas, de forma alguma responde todas as perguntas ou explica os motivos que levaram a educação a essa crise. Entretanto, deixa um espaço para ampliação deste debate, que se torna ainda mais significativo, pois parte de uma pesquisadora e também é professora da rede pública de educação há muito tempo vem se questionando sobre quais os motivos ou caminhos que levaram a educação ao passo que ela está hoje e que em seu fazer docente é atingida diretamente pelos reflexos da crise da modernidade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. SANTOS SÁ Maria Auxiliadora Ávila dos Biogramas Sínteses Esquemáticas para a Devolutiva de Entrevistas na Pesquisa em Educação. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, v19, 2º Sem. de 2004, p.185-192.
- ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2003.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel. Direito a tempo-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos**, Porto Alegre: Penso, 2012, p. 191-206.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 21, núm. 1, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2008, pp. 33-58. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37421103.pdf> Acesso: 20 de julho de 2021.
- BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010
- BITTENCOURT, Jane. Educação Integral no Contexto da BNCC. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1759-1780 out./dez. 2019.
- BONTEMPI JÚNIOR, Bruno .Em defesa da universidade, dos cientistas e das ciencias humanas. In: BOTO, Carlota, SANTOS, Vinício de Macedo, SILVA, Vivian Batista da, OLIVEIRA, Zaqueu Vieira. **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: FEUSP, 2020
- BRASIL. Caminhos **para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem**. (Série Mais Educação). Brasília: MEC/SEB, 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/anabe/Downloads/4\\_caminhos\\_elaborar\\_educacao\\_integral\\_cecipe\\_s eb.pdf](file:///C:/Users/anabe/Downloads/4_caminhos_elaborar_educacao_integral_cecipe_s eb.pdf). Acesso 10 de junho de 202.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 010172 de 09 de Janeiro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso dia 15 de julho e 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**.

Brasília: MEC, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf). Acesso em: 29 jun. 2021.

BRITO, Daniel Chaves de; RIBEIRO, Tânia Guimarães. A modernização na era das incertezas: crise e desafios da teoria social. In: **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 147-164, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v5n2/a09v5n2.pdf>>. Acesso em: 19 julho. 2020.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de, SETUBAL, Maria Alice. Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil. In: LECLERC, Gesuína de Fátima Elias MOLL, Jaqueline (Org.) **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, jul./dez. 2012, p. 113-124.

CHAGAS, Marcos Antonio M. das; SILVA, Rosemaria. J. Vieira; SOUZA, Sílvio Cláudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 72-81.

CHARLOT, Bernard. Projeto político e projeto pedagógico. In: MOLL, Jaqueline. et al **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 23-26.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução a Filosofia, V.1**. Companhia das Letras, São Paulo, 2002.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa, PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação Integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 89-100.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. Educação integral e Integralismo nos anos 30: a vez e a voz dos periódicos. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., Londrina, 2005. Anais**. Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/ANPUHS23.R.pdf>. Acesso em: 17 junho de 2021.

COELHO, Ligia Martha Coimbra. **História(s) da educação integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. MOMO, Mariangela. Sobre a “conveniência” da escola. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 42 set./dez. 2009. Disponível em: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/sobre\\_a\\_conveniencia\\_da\\_escola.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/sobre_a_conveniencia_da_escola.pdf). Acesso: 20 de julho de 2021, p. 521-604.

CURY, Carlos Roberto. **Ideologia e Educação Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira e CARVALHO José Sérgio Fonseca de. Mundo moderno e crise na educação: uma crítica sobre os pressupostos básicos das pedagogias renovadas de meados do século XX. In: **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**. Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 917-940, nov. 2016.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DUTRA, Tiago, MOLL, Jaqueline. A Educação Integral no Brasil: Uma Análise Histórico-Sociológica. **Revista Prática Docente - Instituto Federal de Mato Grosso -Campus Confresa**. v. 3, n. 2, p. 813-829, jul/dez 2018.

ERNICA, Maurício. Percurso da educação integral no Brasil. In: **Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral / organização Cenpec** – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária. – São Paulo, 2006

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

GALLO, Silvio. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo: Imaginário, 2007.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In: **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, 35(4), p. 65-71, 1995.

HABERMAS, Jurgen. **O discurso filosófico da modernidade. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HEGEL, G. W. F. **Introdução à História da Filosofia**. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo, SP: Nova Cultural, 2000.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral Cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos**, Porto Alegre: Penso, 2012, p. 82-93.

HOLANDA, Adriano Furtado. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. In: **Estudos de Psicologia**, Campinas, 27(2), abril – junho, 2010.

KANT, Immanuel. **Über Pädagogik [Sobre a Pedagogia (trad. alemão: Francisco Cock Fontanella)**. 2a ed., Piracicaba: Unimep, 2002]

KERFERD, George Briscoe. **O movimento sofista**. São Paulo: Loyola, 2003.

LYOTARD, J.F. **A condição Pós-Moderna**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MAMEDE, Inês. A integração da universidade para a formação em educação integral: Muitos desafios. Várias possibilidades. . In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos**, Porto Alegre: Penso, 2012, p. 235-245.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Disponível em: . <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm> Acesso em: 18 maio 2021.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MARQUES, Mario Osório. **Conhecimento de Modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1993.

MARQUES, Mario O. **Pedagogia: A Ciência do Educador**. Ijuí: UNIJUI, 1990.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. In **Revista Brasileira de Educação**: Revista da Anped, Campinas, n. 27, p. 40-56, set./dez. 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? In: **Caderno de Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz**. Rio de Janeiro, jul/set, 1993. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>> Acessado em: junh/2020.

MOLL, Jaqueline. A perspectiva da educação integral e a escola comum para a população brasileira. In: SANTOS, Fernanda Marsaro dos , PINA Kleber Vieira. **A escola pública de que precisamos : novas perspectivas para estudantes e professores**. Jundiaí, SP : Paco, 2018 p. 393-418.

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

MORÉ, Carmen Leontina Ojeda Ocampo. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde: dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. In: **Atas CIAIQ2015, Investigação Qualitativa em Ciências Sociais//Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales/Volume 3 4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (Ciaiq) e o 6º Simpósio Internacional de Comunicação e Educação**, Lisboa, CIAIQ, 2015.

NEPOMUCENO, Luís A. A modernidade da história nas raízes do humanismo. In: **OPIS - Revista do NIESC**, Catalão, v. 5, n. 1, p. 151-165, jan-jun, 2005.

NEVES, Clarissa E. B; CORRÊA, Maíra B. (Org.). Pesquisa social empírica: métodos e técnicas. In: **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre: Editora da Universidade, v. 9, 1998.

- NUNES, César Aparecido. **Aprendendo filosofia**, Editora Papirus, Campinas, 2000.
- OLIVEIRA, Manfredo Araujo de. A Crise da racionalidade moderna: uma crise de esperança. In *Síntese - Nova Fase* 17, nº45, 1989.
- PACHECO, Suzana Moreira; TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Diálogos Possíveis à Construção de Projeto Político e Pedagógico na Perspectiva Contemporânea da Educação Integral. In: **Dossiê Educação Integral**. Educ. rev. 31 (4) Out/Dez, 2015.
- PACHECO, Suzana Moreira; TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Educação Integral, a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos**, Porto Alegre: Penso, 2012, p. 82-93.
- PADILHA, Paulo Roberto. Educação integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos**, Porto Alegre: Penso, 2012, p. 191-206
- PINEAU, Pablo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite Revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. In **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008
- PRESTES, Nadja Mara Hermann. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- QUARESMA, Cintia Aurora. OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A História Da Educação Integral / Em Tempo Integral na Escola Pública Brasileira. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.
- RODRIGO, Lidia Maria. **Platão e o debate educativo na Grécia clássica**. São Paulo: Armazém do Ipê, 2014
- SALOMON, J.-J.; SAGASTI, F.; SACHS-JEANTET, C. Da tradição à modernidade. In: **Estudos Avançados**, v. 7, n. 17, p. 07-33, 1 abr. 1993.
- SIKILERO. Cláudia Tapia. A Educação Moderno-Sólido e a Aprendizagem Moderno-Líquido: Aprendizagem para a vida toda e aprendizagem ao longo da vida. In: **Revista Húmus**, vol. 7, num. 19, 197-212, 2017.
- SILVA, Tatiane. **Análise Retórica da influência Sofista no discurso filosófico e educacional de John Dewey**. 2017, 178p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152386/silva\\_t\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152386/silva_t_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y)>
- TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, p.78-84, jan/mar 1959.

VAZ, Henrique C. L. **Raízes da Modernidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

WEBER, Josnei Machry. **A Democracia Deliberativa na teoria habermasiana: Limites e possibilidades à luz da cultura contemporânea**. 2018. 122p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e políticas públicas) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Cerro Largo, 2018. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1952/1/WEBER.pdf>>. Acesso em: 1 abril 2020.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Companhia das Letras, São Paulo, 2004.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA I - GESTORES DE ESCOLA

### Dados de identificação

- Idade
- Sexo
- Formação Acadêmica
- Tempo de docência

### Caracterização da Escola

- Localização, bairro, região, características gerais.
- Caracterização da clientela (níveis econômicos dos alunos, características familiares, etc.).
- Número de alunos, número de professores e funcionários.
- Instalações e Infraestrutura da escola.
- Recursos Didáticos.

- **Percepção sobre os documentos reguladores da Educação Brasileira.**

1. Como você percebe a relação entre o trabalho desenvolvido pela escola e seu projeto político-pedagógico?
2. Como você avalia seu próprio conhecimento de leis como Constituição, Estatuto da criança e Adolescente, Plano Nacional de Educação, Planos Municipais, etc.?
3. O Plano Nacional de Educação define como diretriz da política educacional a educação como um dos principais instrumentos de formação da cidadania. Como você vê essa diretriz? Como avalia que a escola tem trabalhado em relação a ela?



- **Concepções de democracia e cidadania.**

4. Nos últimos anos os termos “cidadania” e “democracia” têm aparecido com muita frequência no debate nacional. Como você descreveria o significado desses conceitos?
5. Você considera que, em nosso país, vivemos uma democracia plena? Explique sua resposta.
6. Em sua opinião, quais são as condições básicas para haver democracia?
7. Para você, qual é o papel da escola em uma sociedade Democrática?
8. Você se considera uma cidadã(ão) em sentido pleno?
9. O que significa “formar um cidadão”?
10. É possível desenvolver na escola pública um Projeto Pedagógico que contribui para formação para a cidadania? A escola trabalha nessa direção? De que forma?

- **Concepções de educação integral.**

11. O que você entende por Educação Integral?
12. Você acredita que a escola trabalhe dentro dessa concepção de Educação? Explique.
13. (quais fatores) O que pode facilitar a realização de um Projeto nesta direção?
14. Quais fatores dificultam ou não facilitam a realização de um Projeto nesta direção?
15. Que conteúdos e metodologias de trabalho são necessários para instrumentalizar o aluno a ter uma participação ativa na sociedade na qual está inserido?
16. Você acha que a sua prática docente contribui para que tipo de aprendizagem, de comportamento e de valores dos alunos? De que forma? Tente dar exemplos.

- **Percepção sobre a crise na educação como reflexo da crise da modernidade;**

17. Você acredita que a educação está em crise? Por quê?
18. Você acredita que essa crise está relacionada com quais fatores? O que pode ter contribuído para ela?
19. Você vê relação entre a educação e as crises (sociais e políticas) que se instalaram em nosso país nos últimos anos?
20. Você tem mais alguma contribuição a fazer? Algo que considere importante ser mencionado?

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA II - PROFESSORES DE ESCOLA

### Dados de identificação

- Idade
- Sexo
- Formação Acadêmica
- Tempo de docência
  
- **Percepção sobre os documentos reguladores da Educação Brasileira.**
  1. Como você percebe a relação entre o trabalho desenvolvido pela escola e seu projeto político-pedagógico?
  2. Como você avalia seu próprio conhecimento de leis como Constituição, Estatuto da criança e Adolescente, Plano Nacional de Educação, Planos Municipais, etc.?
  3. O Plano Nacional de Educação define como diretriz da política educacional a educação como um dos principais instrumentos de formação da cidadania. Como você vê essa diretriz? Como avalia que a escola tem trabalhado em relação a ela?
  
- **Concepções de democracia e cidadania.**
  4. Nos últimos anos os termos “cidadania” e “democracia” têm aparecido com muita frequência no debate nacional. Como você descreveria o significado desses conceitos?
  5. Você considera que, em nosso país, vivemos uma democracia plena? Explique sua resposta.
  6. Em sua opinião, quais são as condições básicas para haver democracia?

7. Para você, qual é o papel da escola em uma sociedade Democrática?
8. Você se considera uma cidadã(ão) em sentido pleno?
9. O que significa “formar um cidadão”?
10. É possível desenvolver na escola pública um Projeto Pedagógico que contribui para formação para a cidadania? A escola trabalha nessa direção? De que forma?

- **Concepções de educação integral.**

11. O que você entende por Educação Integral?
12. Você acredita que a escola trabalhe dentro dessa concepção de Educação? Explique.
13. (quais fatores) O que pode facilitar a realização de um Projeto nesta direção?
14. Quais fatores dificultam ou não facilitam a realização de um Projeto nesta direção?
15. Que conteúdos e metodologias de trabalho são necessários para instrumentalizar o aluno a ter uma participação ativa na sociedade na qual está inserido?
16. Você acha que a sua prática docente contribui para que tipo de aprendizagem, de comportamento e de valores dos alunos? De que forma? Tente dar exemplos.

- **Percepção sobre a crise na educação como reflexo da crise da modernidade;**

17. Você acredita que a educação está em crise? Por quê?
18. Você acredita que essa crise está relacionada com quais fatores? O que pode ter contribuído para ela?
19. Você vê relação entre a educação e as crises (sociais e políticas) que se instalaram em nosso país nos últimos anos?

20. Você tem mais alguma contribuição a fazer? Algo que considere importante ser mencionado?

## **APÊNDICE C - COLETA DE DADOS I – ANÁLISE DOCUMENTAL**

### **REGIMENTO ESCOLAR ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL ENTRE-IJUÍ**

Categorias Analíticas:

- a) Princípios norteadores:
- b) Concepção sobre educação e proposta Pedagógica:
- c) Currículo e Interdisciplinaridade:
- d) Gestão Democrática:
- e) Processo de construção do Documento:

## **APÊNDICE D - COLETA DE DADOS II – ANÁLISE DOCUMENTAL**

### **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL ENTRE-IJUÍ**

Categorias Analíticas:

- a) Princípios norteadores:
- b) Concepção sobre educação e proposta Pedagógica:
- c) Currículo e Interdisciplinaridade:
- d) Gestão Democrática:
- e) Processo de construção do Documento:

**APÊNDICE E - COLETA DE DADOS III – OBSERVAÇÃO SIMPLES**  
**NOTAS DO PESQUISADOR**  
**ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL ENTRE-IJUÍS**

Blank lined area for notes.



## **APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

### **Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

##### *EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CRISE DA MODERNIDADE*

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Educação Integral e a Escola Contemporânea: Uma Análise a partir da Crise da Modernidade, desenvolvida por Ana Maria Becker Teixeira, discente de mestrado no Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Cerro Largo, sob orientação do Professor Dr. Ivann Carlos Lago, cujo o objetivo central do estudo é: Compreender em que medida a escola atual entende seu papel como formadora de indivíduos racionais e autônomos, a partir dos ideais da modernidade.

O convite a sua participação se deve à necessidade de seleção de um professor de cada área do conhecimento e de dois gestores da Escola Técnica Estadual Entre Ijuís para realizar a entrevista que servirá como coleta de dados para a pesquisa Educação Integral e a Escola Contemporânea: Uma Análise a partir da Crise da Modernidade, a qual apresenta importante relevância social, pois a concepção de Formação Integral deve ser assumida por todos os agentes envolvidos no processo formativo das crianças, jovens e adultos e a escola deve assumir o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida

não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto. A entrevista será gravada, com utilização de um gravador de áudio, não sendo necessária a gravação de imagens. Sua identidade não será revelada, assim serão utilizados para cita-lo o cargo que ocupa (professor de ciências humanas, gestor, etc). O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora e 30 minutos (1h30min) e você poderá optar em realizá-la na escola ou em sua residência, conforme sentir-se mais confortável.

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização e logo após as gravações (áudios) serão apagadas. Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação       Não autorizo gravação

A entrevista será filmada somente para a avaliação das informações e somente com a sua autorização. Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo filmagem       Não autorizo filmagem

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais e drives pessoais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador.

Ao final da pesquisa, todo material transcrito será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de compreender a realidade da escola e dos desafios que enfrentam em seu cotidiano de trabalho, através da auto-reflexão, além da compreensão da concepção de Formação Integral, a qual deve ser assumida por todos os agentes envolvidos no processo formativo das crianças, jovens e adultos, além do entendimento das origens da crise que perpassa o campo educacional, a escola e todas as instituições que constituem a sociedade contemporânea.

A participação na pesquisa poderá causar riscos de morais ou psicológicos tanto ao entrevistado como ao entrevistador, como por exemplo, a invasão de privacidade; revitimização e perda de autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado na entrevista; a tomada de tempo ao responder a entrevista, além dos riscos relacionados à divulgação de imagem em caso de filmagens. Para minimizar os riscos ou evita-los garantiremos o acesso aos resultados individuais e coletivos da pesquisa; buscaremos minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, estando atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Garantiremos a segurança, a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos professores e gestores participantes da pesquisa, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro. Assim como, buscaremos evitar qualquer novo dado ou risco que venha a surgir.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais, sendo que, ao referir-se ao entrevistado, utilizar-se-á o cargo que ocupa. Você também receberá a devolutiva dos resultados da pesquisa após a conclusão da mesma.

Algumas características foram observadas para definir aqueles convidados a participar do estudo, dentre elas destacamos; para o grupo de gestores, a disponibilidade em dialogar com a pesquisadora. Já para o grupo de professores, o período em que o professor trabalha na escola, sendo esse de, no mínimo, dois anos letivos. Já as características observadas para definir aqueles que não poderiam participar do estudo pela possibilidade de enviesarem os resultados foram, para o grupo de professores, a proximidade pessoal com a pesquisadora, a falta de

disponibilidade para dialogar com a pesquisadora e também o pouco tempo de trabalho desenvolvido na escola (menos de dois anos letivos).

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Entre-Ijuís \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

---

Pesquisadora Ana Maria Becker Teixeira  
Contato profissional com a pesquisadora responsável:  
Tel: (55) 981357883  
e-mail: anabecke@hotmail.com  
Endereço para correspondência: Rua Alfredo Thiel, 846, Centro, Entre-Ijuís, RS, Brasil

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745 E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

**[http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg)**

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

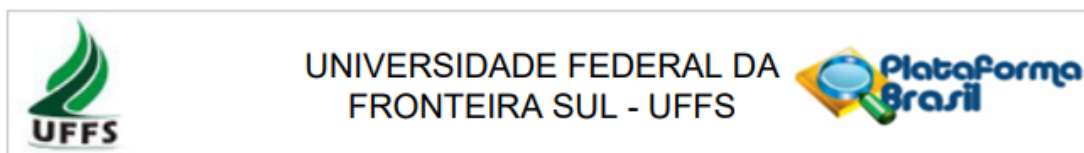
Nome completo do (a) participante:

---

Assinatura:

---

## ANEXO A – ACEITE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.694.019

Outros	COLETA_DE_DADOS_ANALISE_DOCUMENTAL_REGIMENTO.pdf	04/11/2020 22:21:38	ANA MARIA BECKER TEIXEIRA	Aceito
Outros	COLETA_DE_DADOS_ANALISE_DOCUMENTAL_PPP.pdf	04/11/2020 22:21:16	ANA MARIA BECKER TEIXEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores.pdf	04/11/2020 22:17:51	ANA MARIA BECKER TEIXEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Gestores.pdf	04/11/2020 22:17:40	ANA MARIA BECKER TEIXEIRA	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_professores.pdf	23/09/2020 10:28:19	ANA MARIA BECKER TEIXEIRA	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_gestores.pdf	23/09/2020 10:27:55	ANA MARIA BECKER TEIXEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/09/2020 10:25:02	ANA MARIA BECKER TEIXEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Ana_Maria.pdf	22/09/2020 19:14:36	ANA MARIA BECKER TEIXEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	22/09/2020 19:12:08	ANA MARIA BECKER TEIXEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CHAPECO, 05 de Maio de 2021

**Assinado por:****Renata dos Santos Rabello  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
**Bairro:** Área Rural **CEP:** 89.815-899  
**UF:** SC **Município:** CHAPECO  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br