

EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

Fernando Bomfim Mariana

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

fbmariana@hotmail.com

Resumo: As construções históricas das práticas e das conceituações teóricas da Educação Integral acompanham variados contextos das experiências em educação, assim como seu estreito vínculo com concepções de projetos de sociedade. Este trabalho procura apresentar uma visão da Educação Integral calcada nos princípios da autonomia social construídos por escolas, institutos educacionais e movimentos sociais voltados para variadas formas de compreensão da emancipação humana. Para isso, apresentam-se algumas experiências educacionais desde fins do século XIX até iniciativas contemporâneas, procurando debater as perspectivas da Educação Integral dentro das atuais políticas públicas em educação.

Palavras-chave: educação integral; autonomia social; políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

As construções históricas das práticas e das conceituações teóricas da Educação Integral acompanham variados contextos das experiências em educação. A idéia utópica de formação integral do ser humano possui, entretanto, forte conotação política. Isso porque pensar um conjunto de práticas pedagógicas que pudessem abarcar essa formação integral do ser humano pressupõe uma pergunta anterior: quais seriam as atribuições, qualidades, inteligências, habilidades humanas que sintetizariam algumas diretrizes para a educação integral? E quais pressupostos de vida social embasariam um núcleo prioritário de ações pedagógicas voltadas para a educação integral?

Assim, a educação integral não pode ser compreendida desvinculada de um projeto de sociedade, nem tampouco apresentada enquanto uma concepção educacional cientificamente neutra, e muito menos como um conjunto de práticas pedagógicas voltadas para a manutenção da ordem social vigente.

Neste trabalho, o contexto histórico do surgimento da educação integral encontra-se na recusa de alguns setores da nascente classe operária do século XIX em aderir ao aparato escolar disciplinador reservado às futuras gerações dos trabalhadores industriais europeus. As origens do conceito de educação integral residem, portanto, na resistência ativa de trabalhadores contra a alienação do processo produtivo consolidada na Revolução Industrial. Nesse panorama, observamos o aparecimento da escola enquanto instituição moderna que poderia cuidar da disciplina do enorme contingente de trabalhadores recém-usurpados das habilidades requeridas a um grau elevado de autonomia econômica na sociedade.

A partir da Revolução Industrial, a escola começa a exercer importante papel na instituição heterônoma da sociedade. Se as monarquias absolutas européias utilizaram o

ensino religioso como base pedagógica preponderante para a manutenção de suas estruturas de poder, é a partir do início do processo de urbanização do continente europeu, do mercantilismo e da configuração dos primórdios da industrialização que surgem as novas formulações educacionais, desta vez voltadas para a manutenção do poder da ascendente burguesia. De acordo com FERREIRA (1996, p.112),

o incremento das funções e tarefas ligados à gestão e governação do Estado e dos grandes conglomerados urbanos, a proliferação de atividades sócio-econômicas relacionadas com os setores industrial, comercial, agrícola, assim como os transportes e as comunicações, desenvolveram de forma gigantesca as necessidades de qualificação da mão-de-obra dos diferentes grupos socioprofissionais. Dessa realidade emerge uma nova racionalidade instrumental baseada num novo tipo de ensino e pedagogia. Tratava-se, desde então, de deixar o ensino escolástico e livresco sem articulação com a razão, a ciência, a tecnologia e o mundo do trabalho. Os processos de aprendizagem dos múltiplos saberes passaram a ser determinados progressivamente pelos ditames da racionalidade empresarial e estatal. O mundo da produção, consumo e distribuição de mercadorias exigia um tipo de conhecimentos que não se adequava mais a um saber contemplativo da ordem divina.

Dessa maneira, se desencadeia o processo de substituição dos modos de produção de conhecimento concebidos para o fortalecimento comunitário e para a autonomia social, uma vez que a divisão do trabalho instituída nas fábricas passa a repercutir diretamente nas dinâmicas de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, as relações polares entre pais/filhos na família, teólogos/leigos na Igreja e mestre/aprendizes nas corporações, que serviam de suporte a todo o sistema educacional e pedagógico tradicional, vão ser objeto de uma desintegração progressiva (FERREIRA, 1996).

Somada ao conteúdo técnico requerido para as operações manuais, a escola passa a ensinar a disciplina do trabalho heterônomo: desde a devida disposição espacial dos corpos, perpassando pelas boas maneiras de obediência e submissão, e desembocando na demarcação e controle temporal das novas gerações de trabalhadores.

A ruptura de uma base de aprendizagem voltada para a compreensão de todas as etapas do processo produtivo – essência da relação mestre/aprendiz observada nas oficinas de trabalho ou corporações de ofício anteriores ao advento da Revolução Industrial – ocorre justamente em decorrência da alteração do processo produtivo. A escola moderna emoldura-se enquanto organismo auxiliador da emergente classe burguesa para o estabelecimento dessa nova ordem socioprodutiva. Não é mera coincidência a instituição praticamente simultânea das sirenes escolares e dos apitos das fábricas, da disposição panóptica das carteiras de estudo nas salas de aula e dos postos de trabalho nos galpões industriais, da incessante repetição de exercícios escolares e de operações manuais, da diferenciação e separação entre os momentos de lazer e de labor, da autoridade inquestionável do professor e do patrão (sob o risco de retaliações ou expulsões), das competições e hierarquizações, enfim, da contínua fragmentação das áreas de conhecimento científico paralelamente à acentuação da divisão social do trabalho.

De acordo com FERNÁNDEZ ENGUITA (1989, p.113),

a proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador. Já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isto continuasse sendo conveniente e necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho.

Contrariando as rígidas estruturas escolares em construção concomitante ao desenvolvimento do processo de alienação operária, o surgimento do conceito de educação integral no final do século XIX é a contraposição da classe trabalhadora para romper as recentes formas históricas de dominação social em que estava submetida. Através do encontro de diversas práticas pedagógicas e movimentos educacionais absolutamente inovadores, a educação integral visa restituir aos trabalhadores as habilidades manuais e os conhecimentos intelectuais necessários para reassumirem o controle completo do processo produtivo econômico e, mais adiante, reconstruírem autonomamente suas dinâmicas sociais.

A esta rede formal e informal de capacitação profissional e formação técnica e científica devem-se acrescentar as escolas de iniciativa popular, as sociedades operárias, os ateneus, as casas do povo e toda uma gama de atividades similares que compunham um considerável movimento de auto-instrução. Boa parte do movimento operário colocou nessa rede suas esperanças de acompanhar o ritmo do progresso e melhorar sua posição social e política frente às classes dominantes, quando não de subverter radicalmente a ordem social existente. Outra parte – de orientação marxista – centrou suas reivindicações em uma escola para os trabalhadores financiada mas não gestionada pelo Estado e combinada com a incorporação dos jovens na produção. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.121)

Tais inovações foram provocadas pela ampla e diversificada gama de experimentações educacionais voltadas para a liberdade – os pressupostos pedagógicos da educação integral sempre ecoaram em movimentos políticos emancipatórios, uma vez que incorporavam dentro de seus princípios os processos de autogestão escolar, a aprendizagem coletiva entre idades e gêneros diferentes, as oficinas de trabalho, os sistemas de classificação em oposição aos sistemas de avaliação hierarquizantes, o financiamento autônomo das experiências escolares ou de educação popular, dentre outros pressupostos voltados para o questionamento da ordem social.

Dentre as experiências mais relevantes e conhecidas, destaco aquelas embasadas teoricamente na nascente pedagogia libertária ao final do século XIX, tais como:

a) O Orfanato de Cempuis

Assinalo primeiramente as práticas pedagógicas vinculadas ao exercício da sensibilidade humana, desenvolvidas no Orfanato de Cempuis sob a coordenação de Paul Robin. Para ROBIN (1989), a idéia e a definição de educação integral brotam 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.

Os exercícios e práticas pedagógicas desenvolvidas no Orfanato de Cempuis enfocavam o aprimoramento e autoconhecimento de sensações fracas, distinção rápida e exata das diferentes

sensações, medidas de sensações. Os exercícios do olhar contemplam: a visão correta de perto e de longe; distinção precisa de formas e cores; longitudes relativas em diversas posições; descoberta de objetos pouco visíveis. A leitura musical e o aprendizado de variados idiomas desenvolvem a audição, enquanto para o tato as atividades centram-se na distinção delicada de diversas formas de superfície, reconhecimento de objetos conhecidos, procura de objetos no escuro, leitura de caracteres em relevo. Jogos análogos são aplicados aos outros órgãos sensitivos, principalmente para o olfato e paladar.

Outros exercícios sensitivos podem ser realizados com o emprego de auxiliares dos sentidos: lupa, microscópio, telescópio, fita métrica, cronômetros, gamas de cor em diversas substâncias, papel, tecido, vidro, metal, luzes artificiais. Para o exercício dos órgãos ativos, a força e a destreza são desenvolvidas nos jogos corporais e brincadeiras.

Tais exercícios visam o desenvolvimento sensorial e motor possibilitando a precaução do aparecimento de aberrações dos sentidos, tais como vertigens ou mesmo repugnâncias derivadas do contato com animais ou sons estridentes. Além disso, atentam para a educação do paladar humano, procurando evitar desordens alimentares ou repulsa a alimentos fundamentais para o organismo humano.

Finalmente, também abordavam nas atividades educativas as formas de escrita nos distintos idiomas, e outros procedimentos de comunicação humana, visando possibilitar a construção autônoma de um pensamento lógico e criativo.

b) O instituto educacional “A Colméia”

A Colméia foi o nome atribuído à experiência educacional organizada por Sébastien Faure em Rambouillet, França, entre 1904 e 1917. Desvinculada da Igreja e do Estado, *A Colméia* estava embasada em um programa inovador de educação, fundado no desenvolvimento de todas as faculdades físicas, intelectuais e morais das crianças. As crianças estavam divididas em três grupos – pequenos, médios e grandes – de acordo com o tempo de aprendizagem de cada um. As atividades variavam de acordo com o grupo das crianças: os pequenos dedicavam-se aos jogos, brincadeiras e pequenos afazeres domésticos; os médios dedicavam-se ao estudo e ao trabalho braçal (aprendizes de algum ofício); os grandes dedicavam-se à aprendizagem, trabalhando em oficinas ou nas áreas rurais.

A gestão da *Colméia* era coletiva: a direção não exercia funções administrativas dentro da instituição, apenas mediava sua relação com outras instituições sociais. As atividades na *Colméia* eram realizadas a partir de um grupo de colaboradores não remunerados, trocando seus trabalhos pelas condições de infra-estrutura ali oferecidas – alimentação, casa, e outros serviços oferecidos pelos profissionais.

Além das oficinas de imprensa, carpintaria, forja, costura, encadernação, eram oferecidos cursos e palestras nas principais áreas do conhecimento. De acordo com FAURE (1989, p.123)

O ensino deve ter por objetivo formar seres quanto possível completos, capazes, apesar da sua especialização costumeira e quando as circunstâncias permitirem e exigirem: os trabalhadores braçais poderem abordar o estudo de um problema científico, apreciarem uma obra de arte, conceberem ou executarem um plano, e inclusive, participarem de uma discussão filosófica; os trabalhadores intelectuais, porem mãos à obra, utilizarem com destreza os braços, fazerem na fábrica ou no campo um papel decoroso e um trabalho útil. *A Colméia* tem a grande ambição e a firme vontade de pôr em circulação alguns homens desta espécie. É por isto que se leva adiante a educação geral e o ensino técnico e profissional.

E referindo-se aos objetivos do conjunto de atividades na *Colméia*, Sébastien Faure salienta a busca de uma educação integral:

O papel do ensino é levar ao desenvolvimento máximo todas as faculdades da criança: físicas, intelectuais e morais. O dever do educador consiste em favorecer a plenitude total deste conjunto de energias e de aptidões que encontramos em todos. (...) Porque assim teremos formado seres completos. (FAURE, 1989, p.122)

c) *A Escola Racionalista ou Moderna*

A Escola Racionalista ou Moderna funcionou na Espanha durante o início do século XX, baseada na pedagogia racionalista de Francisco Ferrer i Guardia. Inspirada em Pestalozzi, e em permanente contato com o pensamento de Elisée Reclus e com as práticas educacionais de Paul Robin, a pedagogia racionalista se destacou pela ruptura com as estruturas de educação até então vinculadas à Igreja espanhola. A partir da Liga Internacional para a Educação Racionalista da Criança, e embasada na Declaração dos Direitos do Homem, a Escola Moderna de Francisco Ferrer pregava a coeducação sexual e das classes, agregando em suas atividades cursos noturnos e uma Universidade Popular. Essencialmente, “preocupava-se em desenvolver no aluno a análise crítica dos juízos, a valorização do pensamento científico, educando integralmente o homem, nos aspectos afetivo e racional” (TRAGTENBERG, 1982, p.106).

Dentre algumas das concepções pedagógicas da experiência da Escola Moderna, destaco ainda: a permanente qualificação do corpo docente; ausência de exames, prêmios ou castigos; aprendizagem das noções básicas de higiene e saúde; o estímulo ao pensamento livre e o combate ao messianismo pedagógico, deslocando a instrução racional para o sentido social do ensino.

A finalidade da pedagogia moderna é uma orientação que tende a uma sociedade justa, mostrando às novas gerações as causas dos desequilíbrios sociais, preparação de uma humanidade feliz, livre de ficções mitológicas e de uma submissão à desigualdade econômico-social, como se ela fosse um inevitável destino. Não podemos confiá-la ao Estado, nem a outros órgãos oficiais na medida em que são sustentáculo dos privilégios, obrigatoriamente conservadores e fomentadores das leis que consagram a exploração do homem. (FERRER in TRAGTENBERG, 1982, p.107)

A radicalidade do pensamento livre de Ferrer i Guardia foi inconciliável com as rígidas estruturas de poder espanholas do início do século XX, que condenou o pedagogo à pena de morte em 1909. A repercussão de sua concepção de educação ainda incentivou uma série de experiências de escolas racionalistas na Catalunha até o final da Guerra Civil Espanhola, em 1939 (SOLÁ, 1978).

Outros importantes experimentos educacionais também contribuíram para a conceitualização da educação integral, como as comunidades escolares de Hamburgo, estruturadas na época da República de Weimar; o Jardim de Infância experimental “Solidariedade Internacional”, organizado pela pedagoga e psicanalista russa Vera Schmidt na cidade de Moscou, na década de 20; a escola de Yasnaia Poliana, do escritor russo Tolstoi.

Penso que a originalidade e a consistência teórico-metodológica desses educadores iniciam um movimento de resistência ativa contra a escola capitalista, uma vez que objetivavam o resgate da possibilidade de reconstrução da autonomia social através de um conjunto coerente e bem articulado de práticas pedagógicas.

No Brasil, a repercussão de tais iniciativas impulsionou o funcionamento da Universidade Popular durante o ano de 1904, na cidade do Rio de Janeiro. Tal experiência foi estimulada pelo intenso movimento de trabalhadores em fins do século XIX e início do século XX – não apenas através da onda de greves de tecelões, estivadores, cocheiros, marceneiros, refinadores de açúcar e operários das empresas de gás, mas também pela atuação de intelectuais, artistas e estudantes que, através de periódicos e jornais sindicais, propunham a organização de centros de estudos sociais. O local de funcionamento da Universidade Popular foi o Espaço Internacional de Pintores, e as atividades realizadas ofereciam cursos e conferências sobre filosofia, mecânica, aritmética, administração, idiomas, e outros assuntos eventuais. Além da criação de cursos de ensino superior, a Universidade Popular contava com uma biblioteca e com a organização de comitês de administração e propaganda, visando criar estratégias para a manutenção das atividades.

Apesar do curto período de funcionamento da Universidade Popular (março a outubro de 1904), outras formas de atuação político-pedagógica através de escolas (como as Escolas Modernas no Brasil), centros de formação e de cultura anarquista iniciaram o movimento pela educação integral, questionando através de suas práticas as estruturas de ensino particulares e estatais.

Tais experiências, somadas aos respectivos escritos teóricos específicos ao tema da educação, constituem os primeiros passos para a construção do conceito de educação integral que se contrapõe, em sua devida conjuntura histórica, a um sistema educacional baseado na castração das potencialidades vitais do ser humano e na disciplina para o trabalho heterônomo.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ATUALIDADE

Os novos olhares das políticas educacionais perante as inovadoras experimentações pedagógicas, bem como seu desenvolvimento em práticas contemporâneas, nos permite realizar uma releitura dos princípios da educação integral na atualidade.

Em geral, a educação integral constitui um amplo conjunto de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano. Tais práticas encontram

tempo e espaço heterogêneos, prosperando através de iniciativas educacionais que visam uma formação equilibrada e uma interação dinâmica e sistêmica com o meio ambiente.

Uma das definições contemporâneas de Educação Integral prenuncia uma

Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. (CAVALIERE, 2010)

O olhar da educação integral procura transcender a inteligência intelectual, agregando outras inteligências humanas, como as emocionais (corpo psíquico) e as fisiológicas (corpo físico – sentidos e movimentos). Nesse sentido, as perspectivas contemporâneas de educação integral trabalham o vínculo entre educação e complexidade apoiado na dimensão *poiética*, ou seja, na manifestação da criatividade, novidade e temporalidade. A atualidade do pensamento complexo e da introdução de sua dimensão *poiética* para o campo da educação reside na possibilidade de aplicação prática e inovadora de experimentações sociais distintas de práticas unidimensionais, simplificadoras, reducionistas e deterministas. Segundo MORIN (2003, p.51)

Embora a complexidade emergja inicialmente no campo das ciências naturais, não é menos verdadeiro afirmar que, se existe um âmbito ao qual corresponde por antonomásia o qualificativo de *complexo*, esse é o mundo social e humano, que, certamente, é primordial para a experiência educativa. A razão é óbvia, pois uma das preocupações fundamentais de toda a educação que se preze é a preocupação pelo melhor modo de convivência política na *polis*.

Além do pensamento complexo, outros princípios filosóficos também incorporam as perspectivas contemporâneas da educação integral, uma vez que as experiências pedagógicas investigadas na atualidade (circunscritas na abordagem deste estudo) são efetivadas através do papel ativo da comunidade em procurar reassumir o controle da educação de suas futuras gerações. Dentre tais princípios, destaco:

- a crítica da divisão social do trabalho;
- o resgate de conhecimentos tradicionais populares voltados para o fortalecimento das habilidades locais de auto-governo e do uso sustentável dos recursos naturais, assim como a substituição de preceitos econômicos de exploração por práticas econômicas de cooperação;
- a defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes;
- a organização e implementação do processo educativo de forma coletiva, envolvendo educadores e educandos em práticas autogestionárias;

Ao pesquisar práticas pedagógicas orientadas dentro de tais perspectivas, calcadas no desenvolvimento equilibrado do conjunto de habilidades e potencialidades do ser humano, o estudo procura estabelecer relações entre educação integral e práticas sociais voltadas para a construção de sociedades autônomas, cujas regras e práticas social-históricas são elaboradas e efetivadas diretamente pelos membros da comunidade.

Para o aprofundamento dessa questão, apresento algumas dinâmicas de instituições educacionais e escolas que, atualmente, buscam trabalhar em suas atividades pedagógicas alguns dos princípios de educação integral expostos anteriormente. Assinala-se que a busca da autonomia entre todos os participantes do processo pedagógico na construção do conhecimento revela-se imprescindível e de suma importância no componente pedagógico.

a) Institute for Social Ecology (ISF)

O Instituto de Ecologia Social (Institute for Social Ecology) iniciou suas atividades em 1974 em Plainfield (Estados Unidos) a partir da crítica social advinda dos movimentos antinuclear e ecológico. As atividades deste instituto estão direcionadas para o estudo multidisciplinar da ecologia, articulada através da filosofia, ciências políticas e sociais, história, antropologia, economia, ciências naturais e feminismo. Tais atividades são realizadas através de programas de verão, workshops, conferências, leituras, exposições e outros eventos.

Enquanto organização ativista e educacional, o Instituto de Ecologia Social compreende as causas da crise ecológica contemporânea a partir da centralização do poder político e econômico, da homogeneização cultural, do fortalecimento da hierarquia e do controle social. Dessa maneira, os projetos desenvolvidos pelo Instituto visam a reconstrução de comunidades baseadas na democracia direta e na confederalização política. A partir de tais princípios, pesquisa novas formas de produção de alimentos (agricultura orgânica e permacultura) e tecnologias alternativas. Atualmente, possui cerca de 3000 estudantes espalhados por diversos países.

b) Center of Ecoliteracy

O Centro de Ecoalfabetização (Center of Ecoliteracy) é uma instituição pública fundada em Berkeley, Estados Unidos, por Fritjof Capra, Peter Buckley e Zenobia Barlow. A concepção pedagógica está centrada nos preceitos da ciência holística desenvolvidos pelo físico F. Capra, na qual uma rede de conexões ocultas entre os fenômenos sociais e naturais representa a base da evolução humana. Em suas atividades, o Centro de Ecoalfabetização articula, essencialmente, organizações educacionais e comunidades escolares estado-unidenses.

Dentre os principais projetos pedagógicos desenvolvidos pelo instituto, destaca-se a organização de comunidades auto-sustentáveis em ecossistemas locais, bem como o estudo da biosfera e dos recursos naturais disponíveis para o aperfeiçoamento de novas tecnologias. Na esfera da instituição escolar, o Centro procura intervenções pedagógicas em escolas públicas a partir da visão de sustentabilidade ecológica planetária, colocando a alimentação como base das formulações curriculares. Se por um lado o Centro de Ecoalfabetização procura criticar de maneira contundente o modo de produção capitalista – aproximando-se das atuais concepções de ecologia social –, por outro contempla em suas atividades uma série de trabalhos e parcerias com grandes corporações.

c) *Escola Paidéia*

A Escola Paidéia, organizada desde 1978 na cidade de Mérida (região da Extremadura em Espanha), é uma escola anarquista que desenvolve um projeto educativo original e diferenciado, buscando incorporar a ideologia anarquista nas concepções libertárias de educação integral. A incorporação ideológica explícita do anarquismo é a principal característica do projeto pedagógico, uma vez que salienta a impossibilidade de uma pedagogia ideologicamente neutra e ressalta a necessidade de uma educação escolar vinculada a um projeto de sociedade.

Alguns dos princípios aplicados na pedagogia libertária da Escola Paidéia são: a liberdade e a autonomia do indivíduo; o acesso ao saber e ao conhecimento de forma lúdica; a coeducação entre os sexos; a luta contra todas as formas de autoridade. Nesse sentido, o auto-didatismo e a autogestão operacionalizada através das assembléias compõem as chaves da aprendizagem. Durante todos os anos de funcionamento, a escola desenvolveu os princípios da pedagogia libertária por diversos caminhos e etapas, possibilitando assim diversas contribuições para a formulação do conceito de educação integral.

d) *Associação de Ecologia Social Terra Viva!*

A *Associação de Ecologia Social Terra Viva!*, sediada na cidade do Porto (Portugal), agrega diversas práticas pedagógicas voltadas para a educação integral. Dentre os princípios do coletivo, destacam-se: a autonomia; a auto-organização; a organização não hierárquica; a solidariedade; a intervenção popular direta; a formação, informação e educação ambiental; o boicote e a desobediência civil. A atuação comunitária está voltada para o combate do racismo, xenofobia e qualquer outro preconceito.

O projeto educativo da associação inclui acampamentos e técnicas de auto-suficiência, grupos de estudos de temáticas sociais sob a ótica libertária, protestos artísticos de rua, produção de materiais didático-pedagógicos e outras formas de atuação popular que vislumbrem a transformação da do modelo econômico capitalista.

e) *Núcleo de Ecologia Social da Vila Nova Conquista (Rio de Janeiro-RJ)*

A comunidade de Vila Nova Conquista situa-se na periferia do bairro de Jacarepaguá, cidade do Rio de Janeiro. A Vila Nova Conquista possui esse nome devido à sua origem, fruto da luta de moradores sem-teto iniciada na década de 90. O local ainda é precário: o acesso à água potável é difícil, as construções e os barracos estão inacabados, a população está majoritariamente desempregada. Ao lado do bairro, situa-se um dos maiores depósitos de lixo da região em condições impraticáveis de limpeza e higiene.

O Núcleo de Ecologia Social da Vila Nova Conquista foi estruturado a partir da união entre estudantes universitários, líderes comunitários e a Federação Anarquista do Rio de Janeiro (FARJ). As ações educacionais visaram a recuperação da área degradada através de atividades de preparação do solo para a produção de alimentos. Além disso, o debate de diversas temáticas

sociais proporcionava uma abordagem diferenciada das atividades ecológicas, fortalecendo sobremaneira a concepção de ecologia social do coletivo.

f) Centro de Educação e Adaptação do Comitê de Assistência Civil de Moscou

O Centro de Educação e Adaptação do Comitê de Assistência Civil desenvolve práticas de ensino e apoio psicológico para crianças e adolescentes refugiados de guerra, através da Organização Não Governamental russa Comitê de Assistência Civil. O Comitê foi formado em 1990, quando a primeira onda de refugiados chegou a Moscou após os confrontos na região de Karabakh (Azerbaijão), marcando o início de uma série de conflitos étnicos na região. Atualmente, recebe elevado número de refugiados da guerra na região da Tchetchênia.

As atividades do Comitê buscam auxiliar os refugiados e os migrantes forçados da Rússia e das ex-Repúblicas Soviéticas nos seguintes aspectos: estabelecer contatos com autoridades locais para regularização da situação legal; defender judicialmente indivíduos acusados de crimes (comuns ou por atos terroristas); receber auxílio médico, pensões e indenizações; defender o direito à moradia, ao emprego e à educação; contactar outras formas de ajuda humanitária.

As atividades voltadas para a reabilitação psicológica das crianças é realizada por uma equipe de professores e psicólogos, em conjunto com os pais. Em alguns casos, o atendimento é realizado individualmente. O cotidiano do trabalho dos professores é dificultado pela dinâmica de circulação dos alunos e pais no Centro: o número de alunos que frequentam as aulas esporadicamente é muito alto, impossibilitando atividades sistemáticas de aprendizagem ou de apoio emocional. Isso deve-se a inúmeros fatores, tais como a saída das famílias da cidade de Moscou, dificuldades de transporte até o Centro, instabilidade e desestruturação psicológica dos migrantes e refugiados.

g) Escolas democráticas

As chamadas “escolas democráticas”, por sua vez, pretendem instituir práticas autogestionárias em sua dinâmica de aprendizado – um dos princípios elementares da educação integral. Diversas escolas que experimentam formas de gestão coletiva, tais como a Sudbury Valley School (Estados Unidos) e a Summerhill School (Grã-Bretanha), estão associadas em redes internacionais de escolas democráticas. Porém, tais escolas apresentam características e bases pedagógicas diferentes entre si.

O exercício de práticas democráticas nas escolas procura inserir todos os membros da comunidade escolar na definição das diretrizes do processo pedagógico. As chamadas “escolas democráticas” procuram estabelecer eficazes mecanismos de votação, através de assembleias escolares, onde os alunos decidiriam uma série de questões pertinentes ao ambiente escolar.

Por outro lado, tal democracia apresenta certas contradições. Muitas vezes não há espaço para discussão de assuntos relacionados à filosofia de educação implementada na escola, tais como: a obrigatoriedade de presença nas aulas; a hierarquia e a autoridade entre professores, funcionários e alunos; o financiamento das atividades pedagógicas, bem como a autonomia

financeira da escola; e outros. Enfim, raramente se coloca em questão o controle comunitário dos processos educativos visando a recuperação da autonomia social local.

A democratização da educação, sob a ótica de análise da educação integral, transcende as técnicas de gestão do aparato escolar, encontrando nas possibilidades efetivas de auto-organização social dos espaços educativos seu objeto central.

10. Escola da Ponte

A Escola da Ponte é uma escola pública da rede de ensino estatal de Portugal. Uma grande conquista da Escola da Ponte é o contrato de autonomia firmado entre a escola e o Ministério da Educação. A partir deste contrato de autonomia, os profissionais da escola (coordenadores, professores e outros agentes escolares) foram autorizados a organizar uma dinâmica institucional que estivesse condizente com os princípios pedagógicos definidos entre pais, professores e alunos.

O contrato de autonomia não foi uma concessão fortuita do Ministério da Educação, mas sim uma conquista da comunidade escolar que há anos praticava outras formas de educação. As notas e conceitos da avaliação já haviam sido abolidos, apesar dos documentos burocráticos escolares preenchidos conforme as exigências superiores do Estado. Os alunos já experimentavam outros lugares de aprendizado, muito além das salas de aulas divididas por séries. Salas coletivas e grupos de estudos mesclados por diversas faixas etárias exercitavam outros modos de aprendizagem, mesmo com a obrigatoriedade estatal da divisão por idade. Professores transitavam por uma variedade de temas e de abordagens pedagógicas que facilitavam a interdisciplinaridade durante os trabalhos na escola. Ou seja, no cotidiano escolar da Escola da Ponte já estava sendo praticada uma forma de educação própria dos anseios daquela comunidade.

Após a efetivação do contrato de autonomia, destaco alguns elementos que propiciaram a experimentação de tais práticas pedagógicas autônomas, tais como:

- autonomia na contratação dos professores e funcionários;
- abolição definitiva do ensino seriado;
- substituição das salas de aula por salões;
- transformação do sistema de avaliação;
- participação dos pais na concepção do projeto pedagógico;
- participação dos alunos na decisão das formas de implementação dos conteúdos curriculares através das assembleias semanais;
- participação dos alunos nas tarefas de gestão da escola, através dos Grupos de Responsabilidade

Todos esses elementos são as características básicas do projeto educativo da Escola da Ponte que fortalecem as potencialidades de uma educação integral inseridas no âmbito do ensino escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O destaque para experiências educativas diferenciadas procuram ressaltar, analisar e problematizar alguns dos princípios da educação integral, possibilitando um enfoque plural e coordenado das ações pedagógicas. O mais importante em tais experiências é o olhar diferenciado, a criatividade, os limites e as possibilidades que as práticas educativas engendram em sua novidade – novidade que vincula-se necessariamente a renovados projetos de sociedade.

A partir deste enfoque da educação integral, a formação completa do ser humano desvincula-se da quantidade de aprendizado acumulado ao longo da vida. A ampliação do tempo escolar não implica convergência com os preceitos da Educação Integral, nem sequer a qualificação do tempo escolar quando esvaziado de clareza sobre os pressupostos e metodologias que a constituem.

Segundo o documento “Educação Integral: texto referência para o debate nacional” (2009, p.16), publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC),

a Educação Integral se caracteriza pela idéia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. 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.

A caracterização de Educação Integral difundida pelo documento da SECAD coloca a urgência do aprofundamento do debate público sobre o tema, pois explicita um problema para a política educacional contemporânea e uma aguda contradição. O problema central é a indeterminação do significado atribuído a uma pretensa “formação completa”, e seus decorrentes pressupostos e metodologias de trabalhos indefinidos, vagos e destituídos de objetivos claros (notadamente no que diz respeito ao Programa Mais Educação). Além disso, justamente pela diversidade dos princípios político-ideológicos que discutem a Educação Integral, torna-se profundamente contraditória a idéia de *naturezas semelhantes entre as atividades educativas*, haja vista a pluralidade das experiências expostas anteriormente e a disparidade entre projetos de sociedade que permeiam as concepções das políticas educacionais contemporâneas.

Ao mesmo tempo, as experiências brasileiras tomadas como referência de educação integral pelo MEC devem ser questionadas, uma vez que as escolas de tempo integral concebidas por Anísio Teixeira na década de 1930, ou mesmo as experiências mais recentes dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP’s) no Estado do Rio de Janeiro, dos Centros Educacionais Unificados (CEU’s) na cidade de São Paulo, e outras, refletem uma visão de Educação Integral atrelada ao Estado, ofuscando as iniciativas populares autônomas.

Ao conceber a educação de maneira ampla e sistêmica, nos debruçamos com outras práticas de educação que merecem especial atenção, sejam as práticas de educação concebidas e executadas no seio dos movimentos sociais de trabalhadores, camponeses, quilombolas,

indígenas e demais comunidades tradicionais. Os exemplos são diversos, e engrandecem as perspectivas de superação da crise na área da educação: são práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), da União dos Trabalhadores Desocupados ou do MTD (Argentina), de comunidades mapuches e do movimento indígena em geral, e outras. As práticas pedagógicas advindas deste modo de compreender a educação, já nomeadas anteriormente por *pedagogias de levante* (Mariana, 2003), representam uma das contribuições diretas desta área do conhecimento para o fortalecimento da autonomia social de diversas populações e comunidades tradicionais – base fundamental da educação integral na atualidade.

REFERÊNCIAS

- CAVALIERE, A.M. *Educação Integral*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. (Orgs.). **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- EDUCAÇÃO INTEGRAL: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERREIRA, J.M.C. *Pedagogia libertária versus pedagogia autoritária*. In: SIEBERT, R. S. [et al.]. **Educação libertária: textos de um seminário**. Rio de Janeiro: Achiamé; Florianópolis: Movimento-Centro de Cultura e Autoformação, 1996.
- FAURE, S. *La ruche (a colméia)*. In: MORIYÓN, F.G. (org.). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- LIPIANSKY, E.. **A pedagogia libertária**. São Paulo: Editora Imaginário, 1999.
- LUENGO, J.M. **Paideia – 25 años de educación libertaria**. Madrid: Colectivo Paideia, 2006.
- MARIANA, F.B. **Autonomia, cooperativismo e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): contribuições educativas para autogestão e pedagogias de levante**. 2003. 126f. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MORIN, Edgar. **Educar na era planetária : o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo, SP : Cortez. Brasília, DF : Unesco, 2003.
- REICH, Wilhelm & Schmidt, Vera. **Psicanálise e Educação**. Lisboa: Cadernos Maria da Fonte, 1975.
- ROBIN, P. *A educação integral*. In: MORIYÓN, F.G. (org.). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SOLÀ, Pere. **Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)**. Barcelona: Tusquets Editor, 1978.
- TOLSTOI, Leon. **La escuela de Yasnaïa Poliana**. Madrid: Biblioteca Jucar, 1978.
- TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.