

Universidade Federal de Pernambuco

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

RAPHAEL ALARIO RODRIGUES DOS SANTOS

**Os Fundamentos da Educação Integral no Programa Mais
Educação**

Recife
2017

RAPHAEL ALARIO RODRIGUES DOS SANTOS

**Os Fundamentos da Educação Integral no Programa Mais
Educação**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Federal de Pernambuco, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre
em Educação. Orientador: Flávio
Henrique Albert Brayner

Recife
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecária Giseani Bezerra, CRB-
4/1738

S237f Santos, Raphael Alario Rodrigues dos.
Os fundamentos da educação integral no Programa Mais
Educação / Raphael Alario Rodrigues dos Santos. – Recife, 2017.
110 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Flávio Henrique Albert Brayner.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de
Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.
Inclui Referências.

1. Políticas públicas educacionais. 2. Programa Mais Educação. 3.
Educação integral. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Brayner, Flávio
Henrique Albert. II. Título.

379 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2017-

RAPHAEL ALARIO RODRIGUES DOS SANTOS

**OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS
EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Pernambuco, como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Aprovada em: 30/08/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Daniela Maria Ferreira (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Rui Gomes de Mattos de Mesquita (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

À Minha família, Sonia, Cynthia, Vó Linda e Gabriela, que sempre estiveram ao meu lado em todos os momentos. Às minhas filhas Clarice e Cecília que sempre me alegram nos momentos mais difíceis.

Aos meus grandes amigos e irmãos Patrícia Horta, Robson Braga, e Flávio Brito que contribuíram de forma inigualável para eu chegar onde cheguei.

Pelas conversas e grandes contribuições dos meus amigos, Patrícia Ramos, Richard Romancini, Mauro Cordeiro e Saulo Velascos.

Ao Núcleo de Comunicação e Educação (NCE – ECA/USP) que sempre acreditou no meu potencial e me mostrou outra forma de ver o mundo.

Aos meus grandes companheiros filosóficos, Diego Azizi, Paulo Abe, Crysthiano Nascimento e Carlos Eduardo Bernanrdo.

Aos meus amigos Educomunicadores, Keika, Maurício Silva, Isabela Rosa, Beatriz Alves, JP e Gloria Marcondes.

Ao meu orientador pela imensa contribuição e principalmente por toda paciência durante a realização deste trabalho.

Em nossa época apresenta-se um novo gênero de provincianismo, que talvez mereça um nome novo. É um provincianismo não do espaço, mas do tempo; para o qual [...] o mundo é propriedade somente dos vivos, do qual os mortos não participam (T. S. Eliot, 1978)

RESUMO

Nos últimos anos a educação integral tem sido vista como o modelo educacional pelo qual conseguiremos melhorar a educação no território Brasileiro. Essa proposta atualmente ganha contornos bem delineados na proposta do Programa Mais Educação. Se por um lado o programa contempla a ampliação da jornada escolar, por outro temos a ampliação dos espaços escolares fundamentado pelo conceito de Cidade Educadora. Para tanto, nos propusemos a pesquisar o Programa Mais Educação a luz das novas teorias apresentadas pela filosofia da história que tem como objetivo refletir acerca das diferentes construções que a humanidade vem estabelecendo para a ordenação das categorias passado, presente e futuro; essa ordenação, aparentemente natural, nada mais é do que uma construção social e histórica determinante das diferentes formas de compreensão da humanidade e de seus pressupostos de ação na vida ordinária. Pensar a educação das diferentes experiências do tempo nos traz possibilidades de conceber o processo pedagógico em suas diferentes manifestações, compreendendo o projeto educacional a partir de seu aspecto mais amplo de formação do indivíduo nas suas diferentes formas de compreensão. Iniciamos a nossa pesquisa realizando uma revisão bibliográfica das propostas de educação integral com o objetivo de identificar as diferentes propostas de experiências do tempo. Posteriormente realizamos uma análise das diferentes experiências do tempo com o objetivo de diagnosticar o atual cenário em relação a este tema e delimitar a problematização da pesquisa. Por fim realizamos uma aproximação entre a experiência do tempo na atualidade e sua relação com a proposta do Programa Mais Educação. À vista disso, a presente pesquisa insere-se no quadro da preocupação de compreensão de avanços e desdobramentos do pensamento educacional em face as demandas que a realidade social apresenta e das respostas que pretendem atualizar teorias e práticas educacionais. É indispensável o esforço de identificar as linhas de continuidade e os marcos de ruptura que se manifestam na dinâmica de desenvolvimento das concepções pedagógicas mediante as diferentes experiências do tempo de modo a contribuir para uma feição coerente ao pensamento educacional

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral. Programa Mais Educação. Experiência do Tempo.

ABSTRACT

In recent years, integral education has been seen as the educational model by which we will be able to improve education in the Brazilian territory. This proposal is now well-defined in the proposal of the More Education Program. If on one hand the program contemplates the expansion of the school day, on the other we have the expansion of the school spaces based on the concept of Educating City. Therefore, we set out to research the More Education Program in light of the new theories presented by the philosophy of history that aims to reflect on the different constructions that humanity has been establishing for the ordering of past, present and future categories; This seemingly natural ordering is nothing more than a social and historical construction determining the different forms of understanding of humanity and its presuppositions of action in ordinary life. Thinking about the education of the different experiences of the time brings us possibilities of conceiving the pedagogical process in its different manifestations, understanding the educational project from its broader aspect of formation of the individual in its different forms of understanding. We began our research by carrying out a bibliographical review of proposals for integral education in order to identify the different proposals of time experiences. Subsequently we performed an analysis of the different experiences of the time with the objective of diagnosing the current scenario in relation to this theme and delimiting the research problematization. Finally we make an approximation between the experience of the present time and its relation with the proposal of the More Education Program. In view of this, the present research is part of the concern of understanding the advances and unfolding of educational thinking in the face of the demands that the social reality presents and the answers that intend to update educational theories and practices. The effort to identify the lines of continuity and breakthroughs that are manifested in the development dynamics of pedagogical conceptions through the different experiences of time in order to contribute to a coherent feature of educational thinking

KEYWORDS: Integral Education. Program “More Education”. Experience of Time.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	15
2.1	EDUCAÇÃO INTEGRAL NA AIB	16
2.2	CONCEPÇÃO SOCIALISTA-ANARQUISTA	23
2.3	CONCEPÇÃO LIBERAL	34
2.3.1	Anísio Teixeira e a educação integral	42
2.3.2	A experiência da educação integral no brasil	49
2	EXPERIÊNCIA DO TEMPO	52
2.1	TEMPO COMO MESTRE DA VIDA	56
2.2	A MODERNA EXPERIENCIA DO TEMPO	60
2.3	A PROMESSA NÃO REALIZADA	69
2.4	O PRESENTE HIPERTROFIADO	73
3	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	80
3.1	PRINCÍPIOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	81
3.2	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO ENTRE O TEMPO E O ESPAÇO ...	89
3.2.1	Tempo	90
3.2.2	Espaço	93
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	103

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas pudemos presenciar uma transformação vertiginosa nas mais diferentes áreas do conhecimento, o que até outrora medíamos por séculos, atualmente mensuramos por anos, horas, minutos e, não raro, segundos.

Diante de tantas transformações, o homem se vê localizado em um espaço que não corresponde mais ao seu próprio momento, como se estivéssemos sempre atrasados diante de tantos acontecimentos que não somos mais capazes de acompanhar. Musil, segundo Adauto Novaes, fala-nos de uma espécie de ‘democracia dos fatos’ uma vez que nenhuma síntese é mais capaz de organizar o mundo a partir do agora.

Se na modernidade o homem era o senhor e o fim de todas as coisas, causa e efeito de si mesmo, atualmente este mesmo homem se encontra desamparado diante um mundo que em nada lhe parece familiar, vivendo a reboque de suas próprias escolhas, sendo assim obrigado a aceitar um futuro que não mais lhe pertence.

Preliminarmente poderíamos dizer que as transformações pelas quais estamos passando ocorrem à revelia e no vazio do pensamento, como se nós, homens, tivéssemos sido desapropriados da posição de sujeito, aquele que realiza a ação, mas permanecemos com a concepção de sujeito.

Franklin Leopoldo e Silva descreve este cenário a partir da perspectiva da banalização da experiência, entendendo que o homem, atualmente leva uma vida unidimensional na qual “as solicitações do mundo objetivo atravessam a subjetividade sem encontrar a opacidade de uma liberdade por via da qual o indivíduo poderia se opor à realidade dada por meio da projeção de outras possibilidades” (2008, p.161) e, desta forma, permanece aprisionado sobre os grilhões do tempo presente:

A experiência banalizada é aquela que se caracteriza pela renúncia do sujeito a participar ativamente das transformações de sua própria história e do fluxo mais íntimo de sua própria temporalidade. Nesse sentido se pode dizer que as possibilidades emancipadoras de um mundo em mutação de dissolvem no frenesi alienante da vivência absolutamente externa e completamente impessoal da rotina das transformações, com a qual o indivíduo convive no modo de um consumo indiferente do que é sempre novo e sempre igual (idem, p.161-162).

Outro momento no qual encontramos uma ruptura muito próxima e ao mesmo tempo muito distante pela qual passamos é o renascimento. Alexandre Koyré nos mostra que diante a ruptura os renascentistas :

Exumaram todos os textos esquecidos em velhas bibliotecas monásticas; leram tudo, estudaram tudo, tudo editaram. Fizeram renascer todas as doutrinas esquecidas dos velhos filósofos da Grécia e do oriente: Platão, Plotino, o estoicismo, o epicurismo, os pitagóricos, o hermetismo e a cabala. Seus sábios tentaram fundar uma nova ciência, uma nova física, uma nova astronomia; ampliação sem precedentes de imagem histórica, geográfica, científica do homem e do mundo. Efervescência confusa e fecunda de ideias novas e ideias renovadas. Renascimento de um mundo esquecido e nascimento de um mundo novo. Mas também: crítica, abalo e, enfim, destruição e morte progressiva das antigas crenças, das antigas concepções, das antigas verdades tradicionais, que favam ao homem a certeza do saber e a segurança da ação (KOYRÉ, 2006, p. 54).

Podemos verificar que o renascimento aponta ao mesmo tempo para o futuro e para o passado, entendendo o presente como ponto intermediário desses dois polos. Nada disso, contudo, vemos hoje, diante de tantas transformações e com o esfacelamento de antigas crenças, verificamos uma exaltação dos fatos e dos acontecimentos e, principalmente, um elogio ao eterno presente. Paul Valéry afirma que o homem está vivenciando o fim das duas maiores invenções da humanidade: o passado e o futuro.

Se outrora o homem se guiava orientado pelos ditames do passado e da tradição, em determinado momento, mediante as inúmeras descobertas realizadas pela humanidade e com a consolidação do conceito de sujeito, que se inicia no século XVII e adquire contornos mais bem delineados no final do século XVIII, ocorre uma ruptura na experiência do tempo, assim como diagnostica Hannah Arendt em seu livro *Entre o passado e o futuro*. A tradição e as experiências passadas não mais lançam luzes sobre as novas experiências e, desta forma, o homem moderno se lança ao futuro acreditando ser capaz de encontrar o fio condutor da história e assim acelerar o processo de emancipação do homem se realizando enquanto sujeito autônomo e esclarecido.

Porém, nada disso se concretizou, as promessas realizadas pelo mundo moderno penderam toda legitimidade diante as barbáries do século XX, o futuro que até então era visto com otimismo se transformou em um pesadelo no qual pudemos verificar o lado mais obscuro da humanidade. *Nós, humanidade descobrimos que somos mortais...* Sem passado e sem futuro o homem permanece atordoado diante um presente que se tornou seu único horizonte.

A sociedade pós-moderna é aquela que reina a indiferença da massa, na qual domina o sentimento de repetição e estagnação, na qual a autonomia particular avança por si mesma, em que o novo é acolhido do mesmo modo que o velho, em que a inovação se torna banal, em que o futuro não é mais assimilado a um progresso inelutável. A sociedade moderna era conquistadora acreditava no futuro, na ciência e na técnica. Ela se institui em meio a ruptura com as hierarquias de sangue, a soberania sagrada, as tradições e os particularismos em nome do universal, da razão, da revolução. Esse tempo se dissipa diante nossos olhos, é em parte contra essas princípios futuristas que se estabelecem as nossas sociedade, por isso pós-modernas, ávidas por um identidade, por uma diferença, por conservação, por diversão, pela realização pessoal imediata; a confiança e a fé no futuro se dissolvem, ninguém mais acredita nos amanhãs radiosos da revolução e do progresso, atualmente todos querem viver o momento atual, aqui e agora, querem se conservar jovens e não pensam mais em forjar um novo homem. (LIPOVETSKY, 2005, p. XIX)

À vista disso, tem-se nesta dissertação a proposta de abordar o Programa Mais Educação a partir do problema apresentado pela Filosofia da História. Compreendendo que refletir acerca do tempo implica deter-se nas diferentes construções que a humanidade vem estabelecendo para a ordenação das categorias passado, presente e futuro; essa ordenação, aparentemente natural, nada mais é do que uma construção social e histórica determinante das diferentes formas de compreensão da humanidade e de seus pressupostos de ação na vida ordinária.

Pensar a educação das diferentes experiências do tempo nos traz possibilidades de compreender o processo pedagógico em suas diferentes manifestações, compreendendo o projeto educacional a partir de seu aspecto mais amplo de formação do indivíduo nas suas diferentes formas de compreensão.

Como veremos no decorrer da dissertação, as experiências de tempo propostas pelas formulações de educação integral anteriores ao Programa Mais Educação compartilham, mesmo com as mais diferentes propostas políticas e ideológicas, de uma mesma experiência de tempo, experiência esta característica da modernidade¹. Acreditamos que o Programa Mais Educação não apenas atualiza a proposta de Educação Integral, mas antes de tudo se propõe a uma conciliação parcial com a nova experiência do tempo.

Pode-se verificar algumas particularidades que o Programa Mais Educação traz em relação às demais experiências de Educação Integral. Todas as demais experiências previam, em seu projeto, a construções de espaços específicos almejando a realização

¹A experiência do tempo que aqui me refiro é caracterizada pela perspectiva do progresso, a qual a educação tem um papel fundamental, como veremos em Kant e Condorcet, no progresso humano.

dos processos educacionais, para que assim fosse possível ampliar as possibilidades educativas juntamente com a ampliação do tempo. Por sua vez, o Programa Mais Educação se propõe a utilização dos espaços já existentes na cidade, na perspectiva da “Cidade Educadora”, e desta forma não se faz necessário a construção de novos espaços escolares, mesmo com a ampliação da jornada escolar.

Essa perspectiva pode ser presumida na *carta das Cidades Educadoras*, escrita em 1994 a partir do congresso realizado em Barcelona em 1990, nos princípios que regem essa proposta.

A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviço), uma função educadora, isto é, quando assume uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objeto seja formação, promoção e desenvolvimento de todos os habitantes, a começar pelas crianças e jovens (Carta das Cidades Educadoras, 1994, p.01).

Se anteriormente a escola era tida como a única instituição responsável pela educação, separando o mundo infantil do mundo adulto, delimitando a infância; nessa nova proposta essa perspectiva é dilacerada. A escola se dissolve na cidade não estabelecendo mais fronteiras entre escola e cidade, além de co-responsabilizar os demais setores da sociedade no processo educativo.

Dentro desta perspectiva, ao rompermos os muros da escola, não estamos apenas rompendo uma questão espacial, mas antes de tudo, estamos rompendo uma proposta de Experiência de Tempo.

À vista disto, tenho como objetivo delinear a perspectiva de experiência do tempo que subsidia uma análise referente aos fundamentos teóricos-conceituais do pensamento educacional que se manifestam nas concepções e nas diretrizes do Programa Mais Educação e nas referências que fundamentam a concepção de Educação Integral vinculada a este programa.

Faz-se ainda necessário que tal esforço de reflexão se dê na perspectiva crítica que conecta as elaborações teóricas no campo de pensamento educacional a exigências ou condicionamentos advindos da realidade sociopolítica e cultural que, no contexto das sociedades contemporânea, apresentam-se de forma acentuadamente complexa e dinâmica.

Para realizar tal empreendimento dividimos o trabalho em três capítulos: 1. Concepções de educação integral, 2. Programa Mais Educação e 3. Experiência do tempo

No primeiro capítulo temos como proposta identificar e analisar as diferentes correntes teóricas que se apropriaram do conceito de educação integral com o objetivo de “solucionar” o problema da educação Brasileira. Para tanto abordaremos as concepções de educação integral apresentada pela Ação Integralista Brasileira, pela perspectiva do socialismo-anarquista e pela perspectiva liberal. Nesta última concepção privilegiaremos as propostas apresentadas por Anísio Teixeira. Por fim, apresentaremos as principais experiências de educação integral implementadas em território brasileiro. Iniciando com a primeira experiência de educação integral implementada nos anos 50 por Anísio Teixeira no estado da Bahia, passando pela CIEPs no Rio de Janeiro, pelo CIACs e pelos CEUs na cidade de São Paulo.

O segundo capítulo temos como objetivo apresentar as diferentes experiências do tempo no decorrer da história da humanidade ocidental. Para tanto subdividimos o capítulo em quatro partes. No primeiro apresentamos as primeiras ordenações do tempo da antiguidade a perspectiva judaica-cristã; No segundo vemos como a modernidade se apropriou da noção de tempo apresentada pelo cristianismo vinculando a noção de progresso; O terceiro subcapítulo se refere a frustração advinda das promessas da modernidade após todas as barbáries do século XX; Por fim, tentamos identificar os primeiros contornos de uma nova experiência do tempo, que considera o presente como única dimensão a ser vivenciada.

No terceiro capítulo nos propomos em realizar uma análise da experiência do tempo apresentada pelo Programa Mais Educação com o objetivo identificar as linhas de continuidade e os marcos de ruptura que se manifestam na dinâmica de desenvolvimento dessas concepções pedagógicas mediante as diferentes experiências do tempo de modo a contribuir para uma feição coerente ao pensamento educacional.

2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

No decorrer do século XX, diferentes concepções pedagógicas que tentaram formular planejamentos educacionais se debruçaram sobre o conceito de Educação Integral na tentativa de fornecer respostas aos problemas da atualidade.

As primeiras propostas de educação integral no Brasil ocorreram no início do século passado na perspectiva de criação de um novo homem. Não obstante é importante salientar uma hipervalorização da educação por parte dos intelectuais, que a consideravam o principal meio para atingir o progresso, além de “dar forma ao país amorfo, de transformar habitantes em povo” (CARVALHO, 2003, p. 9). Afinal, tínhamos uma república, porém não tínhamos um povo. Caberia à educação a missão de modernização do país e de construção de um povo, o qual teria a desempenhar o papel de motor na engrenagem do desenvolvimento cultural e nacional brasileiro. Para isso, tornou-se imprescindível uma formação integral a qual contemplavam-se todos os aspectos do Ser e não somente a formação intelectual.

Apesar das primeiras propostas datarem o início de século, a primeira experiência pública de educação integral no Brasil só acontecera em 1950 com a inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia. Desde então inúmeras experiências tomaram lugar, sendo as principais os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) nos anos 80, os Centros Integrais de Assistência a Criação (CIACs) no início dos anos 90, os Centros de Educação Unificada (CEUs) nos anos 2000. Atualmente, o maior empreendimento de educação integral no país chama-se Mais Educação.

Todavia, antes de dar continuidade as diferentes experiências de educação integral implementadas no território brasileiro, caberá ao trabalho realizar uma exposição das diferentes vertentes das concepções de Educação Integral com o intuito de construir um quadro teórico que possibilite compreensão mais aprofundada do objeto de pesquisa.

Iremos constatar que as categorias utilizadas para classificar as diferentes concepções de educação integral estão relacionadas a uma perspectiva política-ideológica, porém, como veremos no decorrer do texto, todas as perspectivas apresentam uma proposta de temporalidade. Desta forma, temos o intento de verificar como as diferentes

construções do conceito de educação integral se apropriaram dos pressupostos apresentados por uma experiência do tempo.

2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL NA AIB

Em outubro de 1932, logo após a “revolução” constitucionista, Plínio Salgado e outros intelectuais fundam em São Paulo a Ação Integralista Brasileira (AIB), a qual podemos definir como uma doutrina de caráter nacionalista que tem como objetivo a implementação de um estado totalitário a partir da fundação² de uma cultura tipicamente brasileira.

Nós, brasileiros unidos, de todas as províncias, propomo-nos a *criar uma cultura, uma civilização, um modo de vida* genuinamente brasileiros. Queremos criar um direito público nosso, de acordo com as nossas realidades e aspirações, um governo que garanta a unidade de todas as províncias, a harmonia de todas as classes, as iniciativas de todos os indivíduos, a supervisão o estado, a construção nacional (Grifos nossos) (SALGADO, 1992, p.5).

Se nos anos 50, no Brasil, estabelece-se uma ideia de projeto nacional, nos anos 20 e 30, os intelectuais buscam a “redescoberta do Brasil” em busca do caráter nacional³ “entendido como disposição natural de um povo e sua expressão cultural.” (CHAUÍ, 2011, p.20), na perspectiva da consolidação de uma unidade moral, econômica e política.

Para definir esta perspectiva de construção do caráter nacional, Plínio Salgado apresenta a tese dos dois Brasis, onde estabelece uma dicotomia entre o Brasil litorâneo e Brasil sertanejo, sendo o primeiro uma cópia do estrangeiro e o segundo

² Utilizo o conceito de fundação assim como apresentado por Marilena Chauí no seu livro, *Mito fundador e a sociedade autoritária*. Nesta obra a autora realiza uma distinção entre os conceitos de fundação e formação “Diferentemente da formação, a *fundação* se refere a um momento passado imaginário, tido como instante originário que se mantém vivo e presente no curso do tempo, isto é, a fundação visa a algo tido como perene (quase eterno) que traveja e sustenta o curso temporal e lhe dá sentido. A fundação pretende situar-se além do tempo, fora da história, num presente que não cessa nunca sob a multiplicidade de formas ou aspectos que pode tomar” (CHAUÍ, 2001, 7).

³ A busca pelo caráter/identidade nacional não é exclusividade do integralismo, mas está no horizonte de várias propostas da mesma época. Essa questão aparece com grande força nos anos 20, principalmente com a semana da Arte moderna de 22, a qual os intelectuais participantes do movimento seguiram os mais diferentes perspectivas ideológicas, muitos se associaram ao AIB, como por exemplo Plínio Salgado, fundador do movimento integralista Brasileiro.

um guardião da identidade nacional que não consegue desabrochar: “A revolução virá do campo para a cidade, do sertão para o litoral, dos municípios para as capitais, pois a missão do partido é civilizadora em duplo sentido: leva para o sertão a verdade e traz do sertão a nação.” (idem, 133).

Para sustentar sua argumentação, com a perspectiva de legitimar a necessidade de uma “verdadeira” revolução, o autor se utiliza constantemente da noção de crise, estabelecendo a construção de um inimigo que deve ser combatido e exterminado. Como nos diz Chauí, se por um lado a noção de crise⁴ serve de explicação de um determinando momento histórico, por outro serve como força mobilizadora de agentes sociais.

No livro *Ideologia e mobilização Popular*, Chauí estabelece quatro registros diferentes, mas com uma relação de dependência, para sistematizar a noção de crise apresentada por Plínio Salgado: A crise conjuntural ou de autoridade que apresenta as revoluções de 1930 e 1932 não propriamente como revoluções mas como “quarteladas” uma vez que o povo permaneceu a parte de todos os acontecimentos. Uma verdadeira revolução deve ter como agente o povo. Há a crise estrutural ou orgânica, que apresenta a tese dos dois Brasis, o Litorâneo e Sertanejo, cuja dicotomia acaba por fraturar a unidade pretendida na constituição de uma cultura genuinamente brasileira. A terceira crise está relacionada à crise mundial, que apresenta a falência da democracia liberal e o crescente perigo comunista. Por fim, a crise ocidental vislumbra a permanência no século XX das ideias liberais e do maquinismo apresentados no século XIX.

A partir da exaltação das ideias de crise, a AIB tem como objetivo gerar um sentimento de perigo, que ameaça constantemente a todos, o que leva as pessoas a tomarem uma postura “ativa” diante da situação apresentada e de certa forma a aderirem às ideias mais conservadoras que apresentam uma falsa sensação de segurança, ou como diz Plínio Salgado, “aderirem às ideias de salvação”.

⁴ Poderíamos definir a noção de crise como sendo o rompimento da normalidade social, suspendendo a possibilidade de explicações tanto no campo teórico como no campo prático, uma vez que as respostas dadas já não conseguem se sustentar diante as questões apresentadas e as “novas” respostas ainda não são suficiente para retomar a tranquilidade de outrora.

Podemos verificar que a AIB tem como proposta realizar uma “revolução cultural” com a perspectiva de implementação do estado integral em território brasileiro, porém a “revolução” proposta é de caráter moral e não político ou econômico.

Revolução não é mojarca de soldados amotinados; não é rebelião de camponeses e proletariados; não é movimento armado de burguesia oligárquica; não é movimento de tropas de governos provinciais; não é golpe militares; não é conspirata de partidos; não é guerra civil generalizada. Revolução é movimento de cultura e de espírito [...] não se trata de ofensiva contra um governo, contra uma classe, trata-se de uma ofensiva contra uma civilização (Plinio salgado *in* Chauí, 2001, p.42,).

O caráter conservador desta concepção se relaciona à perspectiva moral como manutenção do *status quo*, ao mesmo tempo em que ovaciona o progresso técnico e científico.

Nesse sentido, podemos verificar um duplo sentido ao conceito de progresso, se por um lado o progresso material trouxe grandes avanços tecnológicos ao homem, por outro desviou o homem de seu caminho moral, fazendo-o esquecer do progresso espiritual. A partir desta constatação, Salgado define o homem moderno como aquele que:

(...) se tornou aleijado, incapaz de viver sem uma infinidade de instrumentos mecânicos. Segundo as próprias leis do materialismo evolucionista baseado no mínimo esforço e na adaptação, vimos que a marcha irrevogável do ser humano é no sentido de uma futura incapacidade para a prática de qualquer acto ou atividade sem auxílio de suplementos mecânicos gradativamente transformados em complementos. (SALGADO, 1951, p. 153)

Desta forma a noção de “progresso” apresentado pela AIB ocorre na perspectiva de um regresso, uma vez que de nada adianta o desenvolvimento técnico, que o autor se refere como desenvolvimento material, se o espírito humano se encontra nas “trevas”. Assim, deveríamos realizar um regresso aos valores universais da moralidade apresentada por Deus. Essa perspectiva me parece uma tentativa de resgate da metafísica cristã porém com feições de uma experiência do tempo moderna.

Se existe uma ideia de progresso ligada ao desenvolvimento das políticas e das ciências; no campo da moral o cenário se mostra bem diferente. Os valores morais devem ser considerados como valores imutáveis, os quais estão inscritos no coração do homem por Deus, sendo, esses valores universais. Em meio a este cenário, a humanidade se coloca diante de um dilema temporal, como nos mostra Salgado:

Pois os homens e as Nações se encontram hoje diante dêsse dilema: ou permanecer no regresso moral em que se encontram, até se animalizarem e se irracionalizarem completamente; ou procurarem numa outra forma de regresso o verdadeiro regresso, que é o progresso do Espírito vivificado pelas leis divinas (SALGADO, 1951, p. 162).

Nesta perspectiva nos deparamos dentro de uma concepção teleológica na qual encontramos seus traços mais solidificados na perspectiva apresentada no livro de Salgado, Quarta-humanidade. Neste livro, o autor identifica a existência de quatro humanidades no decorrer da história: A primeira humanidade se identificada como politeísta até o surgimento do cristianismo, esta, caracterizada pela subordinação à natureza. A segunda monoteísta, estabelecendo Deus como causa, razão e finalidade única. A terceira humanidade é a desagregação com a predominância do ateísmo. Esse ponto de vista moderno que traz consigo o relativismo, o cientificismo, o racionalismo e o materialismo. Por fim, encontramos a quarta humanidade que se mostra como a síntese de todas as outras, proporcionando o equilíbrio entre matéria e espírito.

Essa humanidade a qual o autor se refere é o “destino dos povos” que passa a ser implementado a partir da “verdadeira” revolução cultural guiada pela voz divina representada pelo estado integral. Essa perspectiva teológica faz Plínio Salgado, líder da AIB, não só se apresentar como uma alternativa diante das propostas existentes, mas principalmente como a única que poderá estabelecer a verdadeira humanidade.

Acredito que já conseguimos ver com certa clareza que a “revolução” integralista é, antes de tudo, uma revolução cultural:

“Neste ponto, o problema será de cultura, se tomarmos a cultura como síntese de conhecimentos, de finalidade espiritual, de compreensão de necessidades e de modalidade sentimental. Criar essa cultura será formar uma ‘elite’ de onde sairão os médiuns da Nação” (SALGADO, 1955, p.106).

Assim, para realizar a “verdadeira” revolução, tem-se que realizar uma transformação cultural na perspectiva da criação de uma unidade nacional submetida à invenção do caráter brasileiro que encontraremos na teoria dos dois Brasis.

Por conseguinte, o problema da moralidade é um problema de cultura. E o problema da cultura popular (formação da consciência de um povo) só será resolvido forjando-se uma geração que possa fazer valer em face a invenção de todos os valores legítimos direitos de orientação de uma forte aristocracia intelectual e moral (SALGADO, s/d, p.109).

Encontraremos uma ambiguidade no sentido atribuído ao “Povo”, se por um lado o problema nacional está na falta de cultura do “Povo”, por outro encontraremos na verdadeira cultura do “Povo” nossa salvação. Nesta perspectiva o “Povo” adquire um duplo sentido, assim como nos aponta Brayner:

No “povo” residiam nossa miséria e nossa redenção e, assim, como ela havia sido representado/inventado em formatação negativa (como povo-carência), também poderia ser de outra maneira, através da valorização, pelos intelectuais, da sua cultura (como povo-potência). (BRAYNER, 2013, p.189).

Para colocar em trânsito todos esses conhecimentos e culturas se faz necessário uma figura fundamental para que o processo ocorra da forma mais segura e estabeleça uma unidade, uma vez que o “povo dotado de uma cultura imaterial de funda raiz, mas incapaz de tomar as rédeas de seu destino e realizar sua missão histórica” (BRAYNER, 2013, p.189). Estamos diante das elites intelectuais comandadas pelo estado.

Só então poderemos impor unidade moral, unidade econômica e unidade política ao grupo humano a que pertencemos, o qual sofre os mesmos males das sociedades de todos os países fatigados pelas hipóteses científicas. Esse papel incumbe às elites intelectuais (SALGADO, 1933, p. 148).

Se os intelectuais ocupavam o papel de mentores da “revolução” integralista, a educação seria o instrumento pelo qual a revolução aconteceria, nesta perspectiva podemos verificar o caráter pedagógico do movimento. Mesmo sem escrever nenhum grande tratado sobre a educação, pode-se verificar as questões pedagógicas tangenciando as propostas da AIB e sua importância para consolidação da unidade moral, econômica e política.

Nesta perspectiva a educação ganha uma posição de destaque, “Todos os problemas do Brasil, afinal, se reduzem a um problema de educação” (SALGADO, 1935, p.18). Tendo como pilares a tríade Deus, Pátria e Família, o Integralismo concebeu a educação como aquela que salvaria o povo da sua falta de cultura: “um dos grandes planos, pois, que temos a executar no Brasil, não é simplesmente o da alfabetização: é o da elevação do nível cultural das Massas” (SALGADO, 1935, p.145). Pode-se perceber que a educação se transforma na pedra de toque da AIB, uma vez que será através da educação que o povo será salvo de sua aculturação realizando a verdadeira humanidade.

No livro “Reconstrução do homem”, o autor dedica um capítulo especificamente para falar sobre o seu entendimento relacionado ao campo educacional. Inicialmente o autor estabelece uma diferenciação entre os conceitos de instrução e educação, enquanto o primeiro enriquece a inteligência, o segundo tem como perspectiva a formação do caráter, “um povo pode ser instruído e não ser culto, isto é, não possuir a consciência do que representa, nem de onde veio e para onde vai.”(SALGADO, s/d, p. 116). O autor define o conceito de Cultura como instrução aliada à educação, formando, desta forma, o caráter nacional - não adianta ser um homem bem instruído, se não for anteriormente educado. A educação neste sentido é entendida como formação moral.

Como já mencionado acima, Salgado reconhece os avanços científicos, porém os classifica como instrução, o que acaba por “aleijar” o homem moderno. Só se faz possível o verdadeiro desenvolvimento se unirmos os avanços da ciência, instrução, ao processo moral, educação: “Reerguer nossa pátria pela educação do nosso povo: eis que exige a tradição do nosso passado e os deveres que nos ocorrem perante o futuro.”(SALGADO, s/d, p. 121).

Se o caráter da educação está vinculado à formação moral, esta, por sua vez, é vista como imutável, como um desígnio de Deus, “Educar um povo é repetir-lhe mil vezes aqueles princípios “certos”, aqueles princípios “imutáveis” que constituem a base da moralidade de uma pátria.”(SALGADO, s/d, p. 162).

Fica perceptível que, para que esse modelo educacional aconteça em toda sua plenitude, faz-se necessário muito mais do que uma mudança no sistema educacional. É preciso a instauração e a criação de um processo permanente de educação que não se limite apenas ao processo escolar, mas que abranja um modelo que contemple o homem em toda sua integralidade. É necessária a construção de um processo integral de educação, em outras palavras, para contemplar o homem em todas suas dimensões, espiritual, cívico, intelectual, físico, moral, uma educação, enfim, que compreenda o homem de maneira integral.

Sintetizando, podemos afirmar que havia, no movimento integralista, um cuidado especial com a educação, vista como possibilidade de transformação de mentes e corpos. E esse cuidado traduzia-se em uma concepção integral, expressão que se funda o próprio movimento e que

constitui-se também como natureza das práticas que o consolidam (CAVALIERE, 2005, p. 85) .

Desta forma, a educação integral se mostra como a única possibilidade da instauração da verdadeira “revolução”, uma vez que para criação do homem novo torna-se imprescindível a formação integral que contemple toda sua subjetivação - esta é a proposta apresentada pela AIB.

É interessante salientar que esta proposta implementa no Brasil mais de três mil núcleos municipais⁵ que contam com salas de alfabetização, ambulatórios médicos e assistência à saúde, além de proporcionar práticas desportivas. Nesses núcleos também são proferidas palestras com o intuito de divulgar os ideais apresentados pela AIB.

Esta proposta não depende da criação de novos espaços, pois se utiliza de diversos espaços sociais que compartilham a mesma perspectiva, instaurando um processo permanentemente de “formação”, totalizando os espaços sociais como forma de divulgação dos princípios da AIB.

Outro ponto interessante a verificar é que o educador não é mais identificado com o professor, nesta proposta o educador é compreendido como qualquer pessoa que tenha uma formação moral adequada. Nas palavras de Salgado:

Fácil é ao educadora (que devem ser não apenas professores, mas todos os homens públicos, todos os que exercem magistério pela palavra ou pela pena) esclarecer o povo sobre as normas de seus atos, se esse educador se inspira na imutabilidade dos princípios geradores daquelas normas (SALGADO, s/d, 163).

Portanto, a educação apresentada pela AIB tem como perspectiva a formação de um estado integral com moldes totalitários. A educação integral, por sua vez, seria o meio pelo qual chegaríamos a completude deste processo. No Manifesto Integralista de 1932, encontramos passagem que mostra como a educação asseguraria a possibilidade de existência da nação: “Pretendemos lançar as bases de um sistema educacional para garantia da subsistência da Nação no futuro”.

Todo processo de subjetivação dos “filhos da pátria” estaria salvaguardando os valores morais apresentados pelo Estado, formando uma unidade nacional. Desta

⁵ Dados retirados na pesquisa realizada pela Doutora Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho, professora Adjunta da UNIRIO.

forma, o processo educativo em seu caráter integral tem como perspectiva a formação de uma nação que se mostra desfigurada e sem unidade.

É interessante pensar por que um partido com feições totalitárias confia o processo “revolucionário” ao campo da educação, mais especificamente à educação integral? Ou seja, como pode a educação integral ser a pedra de toque de uma proposta que tem como objetivo instituir o estado totalitário?

2.2 CONCEPÇÃO SOCIALISTA-ANARQUISTA

A concepção Socialista Anarquista se difunde no Brasil, no início dos anos XX, com a perspectiva de questionar as ideias hegemônicas apresentadas tanto na vertente capitalista, quanto pela vertente socialista marxista, uma vez que coloca em questionamento a ideia do estado como ordem política, pregando por sua vez a ideia de autogestão como meio da criação de novas formas de organização sociais, tendo como base o respeito a liberdade, individualidade e expressão da criança.

Segundo Gallo o anarquismo deve ser visto como uma “atitude, a de negação a qualquer autoridade e a afirmação da liberdade”, o autor defende que o anarquismo seja entendido como *princípio gerador* “uma atitude básica que pode e deve assumir as mais diversas características particulares de acordo com as condições sociais e históricas às quais é submetido.” (GALLO, s/d, p.10). Gallo define seis princípios básicos que devem reger as ações anarquistas, são eles: autonomia individual; autogestão social; internacionalismo; ação direta; associações operativas; greve geral.

É interessante perceber como o autor se esforça para atribuir uma coerência ao conceito de anarquismo, distinguindo-o do conceito de doutrina⁶. Desta forma, a ideia de *princípio gerador* serve como meio de liberar o sujeito da ação, este por sua vez, tem a possibilidade de agir de forma “livre” segundo alguns princípios.

⁶ Podemos entender o conceito de doutrina como um sistema de procedimentos, normas e regras que estabelecem um conjunto de ideias e concepções de mundo a serem transmitidas e ensinadas. Desta forma pesa sobre o conceito a ideia de autoridade retirando o poder de ação do sujeito que deverá seguir uma determinada ordem imposta, negando desta forma o “direito” a liberdade de ação.

Como podemos observar o conceito de liberdade se torna a pedra de toque de toda filosofia anarquista, de forma que, antes de dar início às perspectivas referentes a educação integral de um ponto de vista anarquista/libertário, faz-se necessário um maior aprofundamento no conceito de liberdade, uma vez que ele se mostra como um conceito chave para o desenvolvimento das propostas educacionais apresentadas a seguir.

O conceito de liberdade frequentemente é entendido a partir do ponto de vista do liberalismo burguês, entretanto os pensadores anarquistas apresentam uma nova forma de entendimento do conceito. Se o liberalismo burguês compreende a liberdade como fenômeno natural, a perspectiva anarquista entende a liberdade como construção social, na qual o homem só se torna realmente livre em uma sociedade livre. Para compreender melhor essas diferentes visões sobre o conceito, serão apresentadas brevemente as principais perspectivas das duas vertentes.

A perspectiva de liberdade apresentada pelo liberalismo parte do princípio de que todos os homens em seu estado de natureza gozam de uma liberdade incondicional, porém por meio de um pacto, ou um contrato social, todos os homens abdicam de uma parte de sua liberdade para garantir sua própria existência como em Hobbes, ou para garantir o direito à propriedade como em Locke.

Esta perspectiva burguesa tem início na distinção entre o estado de natureza (ponto de partida) e o estado civil (ponto de chegada) tendo como principal elemento para constituição desta filosofia o indivíduo. É interessante notar que, a partir deste momento, acontece um rompimento com a teoria aristotélica, que entende a origem do estado enquanto Polis ou cidade permeada por um processo natural, definindo, assim, o homem como um animal social. Aristóteles descreve no seu primeiro livro da *política*.

A cidade-Estado é a associação resultante daquelas outras e sua natureza é, por si, uma finalidade; porque chamamos natureza de um objeto o produto final do processo de aperfeiçoamento desse objeto, seja ele homem, cavalo, família ou qualquer outra coisa que tenha existência (ARISTÓTELES, 1996, p. 146).

Se em Aristóteles o homem é visto como animal social e a criação da Polis ou cidade como algo inerente a constituição humana, a partir da perspectiva burguesa isso se transforma. O homem passa a ser visto como Ser isolado, indivíduo e a cidade, como

produto de uma deliberação racional que tem como perspectiva garantir proteção e segurança.

Sendo os homens, conforme acima dissemos, por natureza, todos livres, iguais e independentes, ninguém pode ser expulso de sua propriedade e submetido ao poder político de outrem sem dar consentimento. A maneira única em virtude da qual uma pessoa qualquer renuncia a liberdade natural e se reveste dos laços da sociedade civil consiste em concordar com outras pessoas em juntar-se e unir-se em comunidade para viverem com segurança, conforto e paz umas com as outras, gozando garantidamente das propriedades que tiverem e desfrutando de maior proteção contra quem quer que não faça parte dela. Qualquer número de homens pode fazê-lo, porque não prejudica a liberdade dos demais; ficam como estavam na liberdade do estado de natureza. Quando qualquer número de homens consentiu desse modo em constituir uma comunidade ou governo, ficam, de fato, a ela incorporados e formam um corpo político na qual a maioria tem o direito de agir e resolver todos (LOCKE, 1991, p. 253).

É interessante notar que Locke escreve no momento que se faz necessário consolidar a perspectiva “política da propriedade burguesa, em oposição à propriedade dos nobres” (GALLO, 1990, p.51). Esse motivo leva o autor a colocar o direito à propriedade acima mesmo da própria liberdade natural.

Outro autor importante para o liberalismo é Rousseau, que aprofunda e amplia algumas questões apresentadas. O ponto de partida do autor é exatamente o mesmo que apresentado anteriormente, o homem em estado natural se mostra livre, porém, para Rousseau, a sociedade corrompe o homem colocando a liberdade em risco, “O homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros” (ROUSSEAU, 1978, p.26). Entende-se que a verdadeira sociedade seria aquela que propicia a preservação da liberdade própria da natureza humana, essa preservação não é entendida igualmente como àquela que existia no estado de natureza, esta liberdade passa a ser compreendida como liberdade civil ou convencional:

Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, permanecendo assim tão livre **quanto antes**⁷. Esse, o problema fundamental cuja solução o contrato social oferece.” (idem, p.32, **grifos nossos**)

A liberdade civil está associada à ideia de que não se deve abandonar a liberdade da natureza em direção ao estado civilizado, mas deve-se construir um estado que

⁷Nesse momento Rousseau se remete a ideia de liberdade civil (ou convencional) que não pode ser confundida com a liberdade natural apesar de ser uma derivação.

ofereça uma adaptação daquela liberdade oferecida pela natureza. Nota-se, contudo, que o autor entende que a preservação a liberdade natural não se faz mais possível após o contrato social.

O que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto a aventura e pode alcançar. O que ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui. A fim de não fazer um julgamento errado dessas compensações impõe-se distinguir entre a liberdade natural, que só conhece limites nas forças dos indivíduos, e a liberdade civil, que se limita pela vontade geral, e, mais, distinguir a posse, que não é senão o efeito da força ou o direito do primeiro ocupante, da propriedade, que só pode fundar-se num título positivo.

Poder-se-ia, a propósito do que ficou a cima, acrescentar à aquisição do estado natural civil a liberdade moral, única a tornar o homem verdadeiramente senhor de si mesmo, porque o impulso do puro apetite é a escravidão, e a obediência à lei que se estatuiu a si mesmo é liberdade (idem, p. 36-37).

Diferentemente dos demais contratualistas, Rousseau não vê que a passagem do estado de natureza ao estado civil deve ser mediado pela renúncia da liberdade individual, mas como a tomada de consciência da condição social de cada um, tornando-se desta forma o sujeito da *vontade geral*⁸ em seu duplo sentido, sujeito às leis e sujeito de sua constituição e ação.

Diferentemente desta compreensão apresentada pela filosofia burguesa, a proposta anarquista estabelece outros princípios para o entendimento do conceito de liberdade, o qual será base para todo o desenvolvimento de sua filosofia e principalmente para o desenvolvimento da concepção pedagógica e de sua proposta de criação e implementação da educação integral.

É possível observar que em Gallo (1990) o conceito de liberdade apresentado por Proudhon se distancia da perspectiva burguesa ao se verificar a existência de dois tipos de liberdade: Liberdade simples e Liberdade composta. A primeira se caracteriza pela falta de desenvolvimento de uma sociedade ou se estando em sociedade, pela falta de consciência social, o que leva ao estabelecimento de uma autossuficiência inexistente. A segunda se caracteriza como a verdadeira liberdade, na perspectiva de que várias liberdades individuais possam conviver, solidariamente

⁸ Rousseau estabelece uma diferenciação entre a vontade geral e a vontade de todos. Enquanto a primeira esta ligada ao interesse comum a segunda se estabelece ao interesse privado, sendo esta a soma das vontades particulares.

complementando-se como uma liberdade maior e mais completa para toda a sociedade.

Vale a pena ressaltar, que assim como Rousseau, Proudhon estabelece a existência de dois tipos de liberdade, porém se para Rousseau a liberdade natural é tida como a verdadeira liberdade e a sociedade se opõe à concretização desta; para Proudhon as coisas se invertem, a verdadeira liberdade só se faz possível em sociedade na qual todos os homens estabelecem uma relação igualitária e autônoma.

Outro autor importante para consolidação do conceito de liberdade de um ponto de vista Anarquista é Mickhail Bakunin, que se apropria dos conceitos apresentados por Proudhon e os aprofunda. Para Bakunin o homem só conquista sua humanidade se estiver livre de toda e qualquer constrangimento exterior, porém, assim como em Proudhon, a liberdade não é entendida como ponto de partida como na perspectiva liberal burguesa, mas como ponto de chegada. Nas palavras do autor:

Partindo do nível do gorila, o homem só com muita dificuldade atinge a consciência da sua humanidade e a realização da sua liberdade. De início, ele não tem nem esta consciência, nem esta liberdade; ele nasce um animal feroz e escravo, e só se humaniza e emancipa progressivamente no seio de uma sociedade, que é necessariamente anterior ao nascimento do pensamento da palavra e da vontade; e só pode fazer através dos esforços coletivos de todos os membros, passados e presentes, desta sociedade que é, por isso, a base e o ponto de partida natural da sua existência humana. Disto resulta que o homem só realiza a sua liberdade individual e a sua personalidade completando-se com os indivíduos que o cercam, e só graças ao trabalho e à força coletiva da sociedade... a sociedade, longe de diminuir e de limitar, cria pelo contrário a liberdade dos indivíduos (BAKUNIN, s/d, p. 14).

Se para os liberais burgueses a verdadeira liberdade se encontra no estado de natureza e a sociedade se torna uma barreira para sua efetivação, em Bakunin a liberdade nunca poderia se efetivar no estado de natureza, uma vez que a liberdade não pode ser vista como uma propriedade natural do homem, mas como construção social, produto da cultura e da civilização, segundo Gallo:

O homem e a liberdade nascem juntos: um é a criação do outro, um só existe pelo outro. É um processo de dupla ação: quanto mais o homem se “humaniza”, mais livre ele fica, e quanto mais livre, mais humano. Conclui-se então que, ao assumir-se totalmente homem, conquista-se o máximo de liberdade (GALLO, 1990, p. 46).

Desta forma, o homem só pode efetivar sua liberdade em sociedade, nunca como ser isolado dos outros homens, uma vez que para ser livre se faz necessário o reconhecimento do outro como tal. A liberdade é um produto do coletivo, o verdadeiro sentido do conceito só passa a ser estabelecido juntamente em relação com outros homens.

A liberdade dos indivíduos não é um facto individual, é um facto, um produto coletivo. Nenhum homem conseguiria ser livre isolado e sem contribuição de toda a sociedade humana. Os individualistas, ou os falsos amigos que combatemos em todos os congressos de trabalhadores, afirmaram, com os moralistas e os economistas burgueses, que o homem podia ser livre, que podia ser homem, afastado da sociedade, dizendo que a sociedade tinha sido fundada por um contrato de homens anteriormente livres (BAKUNIN, s.d, p. 23).

O estado de natureza, na perspectiva anarquista, mostra-se, assim como a sociedade não livre, como fonte de opressão e impossibilidade da realização da liberdade e consequentemente da humanização do homem.

O homem não criou a sociedade, nasceu nela. Não nasceu livre, mas acorrentado, produto de um meio social particular criado por uma longa série de influencias passadas, por desenvolvimentos e factos históricos. Esta marcado pela região, o clima, o tipo étnico, a classe a que pertence, as condições econômicas e políticas da vida social e, finalmente, pelo local, cidade e aldeia, pela casa, pela família e vizinhança em que nasceu.(Idem, 13).

Se o homem é produto do meio e, desta forma, encontra-se preso aos limites naturais e sociais impostos, faz-se necessário uma intervenção na qual possibilite o homem conquistar sua liberdade e realizar-se enquanto tal. Este percurso em rumo a liberdade é entregue ao processo educacional que ocupa o papel fundamental na perspectiva de desenvolver as faculdades humanas em direção da humanização do homem e da sociedade.

Bakunin afirma que a educação e a instrução são fundamental importância para a conquista da liberdade, pois é através da educação, seja aquela institucional, realizada nas escolas, seja aquela informal, realizada pela família e pela sociedade como um todo – que as pessoas entram em contato com toda a cultura já produzida pela humanidade, desde seus primórdios. E como a liberdade é um fenômeno social, de cultura, o contato com o produto da civilização é indispensável para sua conquista (GALLO, 1990, p. 49).

Após esta breve explanação sobre o conceito de liberdade e suas relações com o campo educacional, cabe agora realizar um aprofundamento nas propostas educacionais apresentadas pela vertente anarquista/libertária.

Encontraremos no artigo *O falso princípio da nossa educação*, escrito por Max Stirner, que data o ano de 1842, os primeiros apontamentos que sustentam a concepção libertária de educação. No texto o autor apresenta duas concepções antagônicas da educação alemã de sua época que ele denomina de Humanismo e Realismo.

A primeira se identifica com a educação que tem por objetivo a apresentação dos clássicos da antiguidade, atribuindo uma relação de autoridade para aqueles que a detinham. Como nem todos tinham acesso a esse modelo educacional, criava-se uma relação de subordinação entre aqueles que possuíam o conhecimento clássico para com aqueles que não o possuíam, estabelecendo assim uma relação de subserviência. O segundo modelo, o Realismo, volta-se para a formação com a perspectiva do ensino científico tecnológico priorizando o que é útil e utilizável.

As duas perspectivas, segundo Stirner, adestram os homens sufocando a vontade livre de cada indivíduo e veem como finalidade da educação conferir habilidades ao homem, assim como se o conhecimento fosse uma coisa entre outras coisas que podemos possuir. Diferentemente, a concepção libertária entende a finalidade da educação como *vontade*, isto é, como um ato ativo, diferentemente do saber que é caracterizado como passivo. Entende-se por vontade a possibilidade de uma autonomia, que neste trabalho o autor denomina de “vontade consciente de si”, possibilitadora da ascensão de novos saberes contemplando a particularidade de cada indivíduo e principalmente a deslegitimação das hierarquias culturais e sociais.

Proudhon, por sua vez, diz-nos que a escola é um reflexo das relações sociais, se estamos diante uma sociedade hierarquizada a escola também é estruturada a partir das hierarquias. Para construção de uma educação realmente revolucionária o ensino deveria ser oferecido para todas as pessoas, de forma que tanto a Classe Operária quanto a Burguesia deveriam ter uma mesma formação. Segundo o autor, na prática a classe operária recebe as instruções necessárias para realização das tarefas na indústria, enquanto a Burguesia é formada com o conhecimento necessário para o

controle e a manutenção do *status quo*. Outro ponto a ser ressaltado é que o processo educativo deveria ser pautado pela relação intrínseca entre prática e teoria, dentro dos pressupostos de uma gestão democrática que possibilitaria a participação de todos da comunidade na efetivação da sua gestão.

Bakunin que compactua destes mesmos preceitos aponta que o modelo de educação vigente no modo de produção capitalista não se mostra capaz de propiciar a emancipação das massas, muito pelo contrário, este modelo serve apenas para aprofundar as diferenças sociais oferecendo uma formação diferenciada para cada classe social. Como forma de superação deste modelo, que apenas fortalece a desigualdade, o autor propõe a implementação de uma educação integral e igualitária para todos, entendendo que apenas desta forma, é possível oferecer as condições necessárias para uma transformação social e para humanização do homem.

... pedimos para o povo instrução integral, toda a instrução, tão completa como o requer a força intelectual do século, a fim de que sobre a classe operário não haja, doravante, nenhuma classe que possa saber mais e que, justamente por isso possa explorá-la e dominá-la (BAKUNIN, 2003,p.20).

A partir da constatação da dualidade educacional, Bakunin realiza uma crítica à ciência e às artes, entendendo que apesar de todos os progressos realizados, a consequência deste modelo apenas faz aumentar a desigualdade entre as pessoas, uma vez que os progressos científicos acabam sendo limitados a uma pequena parcela da população enquanto a maioria permanece na ignorância.

E o mesmo acontece com os avanços das ciências e das artes. São imensos, na verdade, esse progressos. Mas, quanto mais extraordinários são, mais se convertem em causa de escravidão intelectual e, portanto, material, origem de misérias e de inferioridade para o povo, pois tais progressos, também estimulam a distância que já separa a inteligência popular da das classes privilegiadas. (Idem, 21)

Nesta perspectiva, o autor entende que, para realização de uma sociedade igualitária e livre, faz-se necessário a criação de um sistema de ensino que possibilite a partilha de todos os conhecimentos advindos da ciência e das artes, além de propor uma formação que contemple tanto a instrução, quanto o mundo do trabalho, “todos devem trabalhar e todos devem ser instruídos”(Idem, p.24).

Começa a ficar mais claro que a proposta de educação integral apresentada por Bakunin tem como intuito oferecer uma formação igualitária a toda população na qual as crianças, independente do gênero, possam usufruir tanto da vida intelectual, quanto

da vida do trabalho. Assim, a educação teria que ser pensada de forma integral propiciando uma educação intelectual, uma educação física e profissional e uma educação moral.

O ensino científico e o ensino industrial deveriam ser organizados em dois grandes grupos: o ensino geral e o ensino especial. O ensino geral se refere à formação básica que contempla todas as áreas do conhecimento possibilitando uma formação igualitária para toda a população, sendo obrigatório para todas as crianças. O ensino especial compreende uma escolha pessoal advinda das habilidades individuais descobertas durante o ensino geral. Essa escolha deveria ser livre de todo tipo de constrangimento, seja familiar ou social, habilitando o sujeito a realizar sua definição de forma autônoma.

O ensino moral teria como perspectiva apresentar uma série sucessiva de experiências que possibilitariam uma vivência dos princípios de solidariedade, liberdade e igualdade. Para tanto, o autor realiza uma crítica à ideia de moral divina e exalta a moral humana. Se a primeira tem como princípios a autoridade e o desprezo pela humanidade, na segunda há uma inversão, um desprezo pela autoridade e um respeito pela liberdade e pela humanidade.

Vale ressaltar, como nos aponta Gallo, que a educação moral tinha como proposta a socialização por meio de vivências na comunidade escolar, a fim de fortalecer a ideia de solidariedade e de liberdade e assim propiciar uma nova forma de prática e organização social.

Para ser perfeita, a educação deveria ser muito mais individualizada do que é hoje; individualizada no sentido da liberdade e unicamente em respeito da liberdade, mesmo na criança. Ela deveria ter por objetivo não o adestramento do caráter, do espírito e do coração, mas seu despertar para uma atividade independente e livre, e não perseguir outro objetivo que não a criação da liberdade, nem outro culto, ou melhor, de outra moral, de outro objeto de respeito que não seja liberdade de cada um e de todos, que a simples justiça não a jurídica mas humana, e o trabalho, tanto muscular quanto o nervoso, como base primeira e obrigatória para todos, de toda a dignidade, de toda a liberdade e do direito. Uma tal educação, difundida amplamente para todos, às mulheres assim como aos homens, em condições econômicas e sociais fundadas sobre a estrita justiça, faria desvanecer muitas das, por assim dizer, diferenças naturais (BAKUNIN, *apud* GALLO, 168).

Entretanto, o processo educacional só será válido se anteriormente acontecer a “emancipação econômica, que deve ser a matriz de todas as demais emancipações”

(BAKUNIN, 2003, p. 37), uma vez que seria impossível educar uma criança se em uma sociedade de classes.

Se na sociedade que hoje chegaram a ser fundadas escolas que deram a seus alunos uma instrução e uma educação tão perfeitas como podemos imaginar, chegariam a criar homens justos e morais? Não, pois ao saírem das escolas se veriam em meio a uma sociedade dirigida por princípios contrários e como a sociedade é sempre mais forte que os indivíduos, não tardaria em dominá-los, quer dizer, em desmoralizá-los. E mais: até a fundação destas escolas é impossível na atual meio social. Pois a vida social tudo abrange, invade tanto as escolas como a vida das famílias e a de todos os indivíduos, que delas fazem parte (Idem, p. 36).

Neste momento fica claro a relação de dependência entre o processo educacional e a sociedade. Também é possível observar que na proposta de Bakunin a educação integral ocupa uma posição de destaque na formação do sujeito livre, uma vez que, como visto acima, o processo de construção social da liberdade seria realizado pela educação que deveria contemplar o sujeito em sua integralidade. Porém a educação não se apresenta como ponto de partida para a realização de mudanças sociais, mas como um processo de consolidação das novas estruturas e da construção de um futuro mais humanizado.

Outros dois pensadores importantes para a educação integral na perspectiva anarquista são Paul Robin e Ferrer y Guardia. O primeiro considera a educação integral como fruto do processo evolutivo das ideias de diversos educadores que, ao longo do tempo, puderam ser sistematizadas em uma única teoria.

A educação integral proposta por Paul Robin se baseia na concepção de homem advinda do humanismo iluminista do século XIX, entendendo o ser humano na sua multiplicidade: “o homem é concebido como uma multiplicidade de facetas que articulam harmoniosamente e, por isso, a educação deve estar preocupada com todas essas facetas, a intelectual, a física, a moral etc.” (GALLO, 2007, p. 35). Para o autor, “La palabra <<integral>>, aplicada á la educación, comprende estos tres calificativos: física, intelectual y moral, é indica además las relaciones continuas entre estas tres divisiones” (ROBIN, s/d, p.1).

Robin sistematiza uma sequência de etapas pela qual a educação deveria se orientar. A primeira etapa deveria priorizar a espontaneidade, possibilitando que a criança descobrisse o mundo a partir de suas próprias experiências, como por exemplo a utilização de “jogos para que as crianças percebessem as sensações e as diferenças

entre as sensações distintas, assim como utilizava vários instrumentos para ampliar as percepções, tais como: microscópio, lupa, termômetro, entre outros” (MARTINS, 2009, p. 7). Outro ponto importante para consolidação da educação infantil se refere a educação literária⁹,

Por fim, cabe ressaltar que Robin tem como perspectiva a regeneração do homem, o racionalismo científico, a criação de uma sociedade igualitária e uma visão internacionalista. Essas perspectivas estão ligadas a pressupostos positivistas, malthusianos, o que lhe rendeu muitas críticas.

O pensamento de Ferrer y Guardia foi influenciado pelas ideias apresentadas por Bakinin e Paul Robin e com isso tem a perspectiva e transformação da escola tradicional propondo uma formação diferenciada com o intuito de formar sujeitos livres. Desta forma, no dia 8 de setembro de 1901, funda em Barcelona a Escola Moderna, que visa combater a formação dogmática apresentada pela escola tradicional:

Assim reconhecido, os governos quiseram uma organização cada vez mais completa da escola, não porque esperam a renovação da sociedade pela educação, mas porque necessitam de indivíduos, operários, instrumentos de trabalho mais aperfeiçoados para que frutifiquem as empresas industriais e os capitais a elas dedicados. (FERRER & GUADIA, 2010, p.29)

A escola inicialmente conta com 30 alunos, sendo 12 meninas e 18 meninos e tinha como perspectiva implementar uma educação racional, física e moral. O autor entende que o homem é um ser complexo e desta forma verifica a necessidade de uma formação integral que possibilitasse ao homem desenvolver todas suas faculdades de forma condizente com sua humanização:

Uma educação racional será, então, aquela que conserve ao homem a faculdade de querer, de pensar, de idealizar, de esperar; aquela que está baseada unicamente sobre as necessidades naturais da vida; aquela que deixe essas necessidades manifestarem-se livremente; aquela que facilite ao máximo possível o desenvolvimento e a efetividade das forças do organismo para que todas se concentrem sobre um mesmo objetivo exterior: a luta pelo trabalho para o cumprimento que o pensamento reclama. (Idem, p.78)

⁹ A Educação literária se refere às ações de ouvir, ler, falar e escrever, sendo todas as ações interligadas.

A Educação Integral, por sua vez, é compreendida como a única forma de transformação social, pois, só pensando o homem de forma que contemple todos seus aspectos, é que se faz possível uma verdadeira revolução:

O Futuro deve brotar da escola. Tudo o que for edificado sobre outra base é como construir sobre a areia. Mas, infelizmente, a escola pode servir de cimento para os baluartes da tirania ao mesmo tempo que para os alcáçares da liberdade. Deste ponto de partida, partem assim tanto a barbárie quanto a civilização (Idem, 2010, p.8).

A proposta anarquista/libertária vê o processo educacional como um instrumento, cuja proposta de enfrentamento do processo de dominação existente estabelece novas concepções de mundo fundadas nos princípios de solidariedade, cooperação, igualdade e liberdade.

Outra relação possível de ser estabelecida é na crença na relação intrínseca entre o progresso científico e o progresso moral, que se estabelecem como base da educação racional proposta por essa vertente. Se por um lado há progresso científico, por outro faz-se necessário uma igualdade de acesso sendo só assim possível realizar a emancipação do ser humano.

2.3 CONCEPÇÃO LIBERAL

A concepção liberal se caracteriza pela prerrogativa de defender e realizar a liberdade nos campos político e econômico. Se na economia essa perspectiva se deve à ideia da economia de mercado, no campo político pretende-se o Estado mínimo, o qual prega a mínima interferência do Estado. Diversos autores contribuem para criação e consolidação da perspectiva liberal, dentre eles: Locke, Montesquieu, Kant, Adam Smith, Humboldt, John Stuart Mill e Tocqueville.

Embora não tenhamos a intenção de realizar uma discussão detalhada sobre o liberalismo, cabe a apresentação de alguns pressupostos sustentáculos da perspectiva a fim de possibilitar uma maior compreensão do sistema liberal no campo pedagógico.

No livro de Sylvie Mesure e Alain Renaut, *Alter ego: os paradoxos da identidade democrática*, são postos quatro princípios que sustentam os ideais liberais: a limitação do Estado, a soberania do povo, a valorização da individualidade (individualismo) e o Estado Laico.

O primeiro princípio tem por objetivo atribuir limites ao poder do Estado, estabelecendo uma relação de antítese ao absolutismo político. Se por um lado esse princípio reconhece o Estado como instituição que garante os direitos individuais e, desta forma, não dissolve o estado na sociedade, como o faz a proposta anarquista; por outro lado, prevê-se uma limitação do Estado em prol de reconhecimento da autonomia de princípios da sociedade, evitando-se, como ocorre no absolutismo, que a sociedade seja absorvida pelo Estado.

O Segundo princípio refere-se à soberania do povo, realizada por intermédio da representação. Esse princípio configura-se como uma das propostas de democracia entendendo que todos, sem privilégios, podem, por livre e espontânea vontade, escolher seus representantes e participar indiretamente da vida política do estado.

O terceiro princípio tem como pressuposto a valorização do indivíduo e de sua liberdade. Como visto anteriormente, o pressuposto liberal burguês se sustenta na perspectiva do contratualismo: a sociedade é entendida como uma decisão do indivíduo livre que se une e outros indivíduos como forma de garantir a existência. O Estado é, então, considerado um instrumento de proteção das liberdades individuais.

Vale ressaltar que a ideia de liberdade é entendida, como nos apresenta Isaiah Berlin, em seu duplo sentido: liberdade negativa e liberdade positiva. Se a primeira é caracterizada pela ausência de uma interferência externa, seja do Estado, seja de outro indivíduo; a segunda se caracteriza pela presença, mediante uma ação que provém do desejo individual, que faz do indivíduo seu próprio senhor.

O quarto princípio se sustenta a partir da ideia de neutralidade do Estado em relação às convicções religiosas e morais. O Estado, pensado enquanto instituição reguladora, não deve interferir nas questões privadas, deixando que as convicções sejam uma escolha de cada indivíduo.

Após essa breve apresentação dos quatro grandes princípios do liberalismo, cabe compreender como essas questões são abordadas pelos pensadores do campo da pedagogia e, principalmente, qual a sua relação com a constituição de uma proposta de educação integral.

No âmbito educacional encontramos o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁰ (1932) como uma das grandes expressões do liberalismo na educação brasileira. Essa concepção apresenta uma proposta de reconstrução da educação no país a partir da percepção de que se está vivendo uma nova forma de organização social.

A partir da tríade Ciência, Industrialização e Democracia e entendendo que a escola deve ser uma réplica da sociedade a qual pertence, faz-se necessária uma reforma educacional que contemple os avanços materiais da modernidade com a pretensão de preparar uma nova mentalidade que contemple os aspectos morais e espirituais desses novos tempos.

Não se pode continuar utilizando as mesmas concepções educacionais de outrora, ao contrário, há a necessidade de um novo modelo educacional que leve em conta todas as transformações ocorridas nos últimos tempos. É interessante salientar, assim como nos aponta Xavier (2002, 15):

Os pioneiros, assim como os seus opositores católicos, viam-se diante de um mundo em crise. Crise de valores, crise social, moral e intelectual, reflexo de uma civilização em movimento de mudança. Acreditavam também que essa crise deveria ser sanada por meio da intervenção das elites. Entretanto, pioneiros e católicos divergiam quanto ao caráter dessa intervenção.

Se os pioneiros acreditam na ciência como forma para atingir o progresso humano e têm como perspectiva a implementação de um sistema educativo racional embasado na proposta dos pressupostos científicos; os católicos, diferentemente, permanecem na concepção de que o problema social encontra-se relacionado a um problema espiritual. Desta forma, cabe à religião realizar a reforma moral da sociedade.

¹⁰ Foram signatários do Manifesto:

Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Paschoal Lemme, Roquete Pinto, Cecília Meirelles, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha, Edgar Sussekund de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Venâncio Filho, C. Delgado de Carvalho, Frota Pessoa, Raul Briquet, Sampaio Dória, Noemy Silveira, Atílio Vivacqua, Júlio de Mesquita Filho, Mario Casasanta, A Almeida Júnior, J.P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Paulo Maranhão, Garcia de Rezende, Raul Gomes.

Se por um lado nos deparamos com o problema iminentemente político, entre os liberais e os católicos, por outro nos encontramos diante de um problema temporal, ou melhor dizendo, diante de duas propostas de experiência do tempo:

Ao contrário dos católicos, que encaravam o passado como criador de valores e, portanto, como força viva e atuante no presente, os pioneiros mostravam-se mais preocupados em construir o futuro da nação. Assim, enquanto os católicos se batiam pela preservação do ensino religioso fundamentado no *respeito à tradição católica do povo brasileiro*, os pioneiros defendiam a adaptação constante do sistema educacional à evolução do mundo e da sociedade nos quais as ciências e suas aplicações técnicas assumiam uma importância cada vez maior (XAVIER, 2002, p.16).

Se os católicos têm como perspectiva a preservação do ensino religioso fundamentado no respeito à tradição católica, os pioneiros voltam o olhar para o futuro na perspectiva de construir uma nação. Vale destacar que neste momento encontramos um deslocamento na perspectiva de experiência do tempo da educação. Os católicos apresentam uma experiência do tempo representada pelo passado e pela tradição, o pioneiros, por sua vez, adotam uma concepção iluminista da história que está arraigada na ideia de progresso.

Informado por uma concepção iluminista da História, tratada enquanto expressão de um processo linear e marcada pela noção de progresso, o texto do Manifesto traça uma linha evolutiva que aponta o momento definido como o coroamento do processo de modernização do país. O fim último é portanto, fundar uma sociedade *civilizada* - desenvolvida econômica e materialmente, unificada em torno da consciência de sua própria nacionalidade. Neste caso, a intervenção racional nos problemas do presente, projeta-se para o futuro considerado como meta final da ação proposta (Idem, p.17).

No decorrer das páginas do Manifesto nos deparamos com passagens que apresentam a relação da noção de progresso representado pela perspectiva cientificista, cuja proposta teleológica implica na constituição de uma nação civilizada:

No Manifesto, a ideia de progresso envolve a noção de mudança, de evolução do movimento social provocada por sucessivas e inevitáveis transformações econômicas, políticas e culturais. De acordo com o Manifesto, estas transformações poderiam ter efeito negativo ou positivo em função da capacidade dos homens de ação em canalizá-las *no sentido da melhoria constante e ininterrupta das condições de vida, direcionando-as rumo ao progresso*. Por essa via, chega-se à conclusão de que, no caso brasileiro, o progresso fica condicionado à aplicação prática do programa de reforma educacional proposto no Manifesto (Idem, p.17).

Nas primeiras linhas do Manifesto faz-se possível observar a importância dada ao processo educativo e à relação estabelecida entre a reforma educacional e o progresso

da nação, considerando que não existe nenhum problema de maior gravidade do que o problema educacional. Nesta afirmação pode-se perceber o caráter salvacionista atribuído ao processo educativo, uma vez que a educação se transforma na pedra de toque do desenvolvimento do país. Em outras palavras, este movimento considera a educação um instrumento de equalização social, pelo qual passa a ser possível a superação do estágio em que nos encontramos, sendo esta a propulsora dos avanços técnico, econômico, científico, social e moral.

Considera que a educação é, dentre todos os deveres do estado, o mais importante, que exige maior dedicação e sacrifício e que, se não levado a sério, compromete as novas gerações e o futuro do país. Em suma, a educação é o dever mais alto, grave e penoso porque ela dá “ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2001, p.228)

A reforma defendida no Manifesto deve ser uma reforma integral do ensino brasileiro, a qual prevê em suas diretrizes uma reformulação em todos os parâmetros do processo educativo substituindo o modelo anterior que se mostra “artificial e deformado pelo egoísmo e pela rotina”. “Toda educação varia sempre em função de uma “concepção de vida”, refletindo uma época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade” (idem, p. 230). Prevê-se, portanto, uma reformulação condizente aos tempos modernos. Para realização de tal empreendimento, a educação deve se tornar função essencialmente do estado:

Mas, o direito de cada indivíduo a sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus grãos e manifestações, como uma função social eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais (idem, p.233).

A educação deixa de ser função da família, “que deixou de ser “um centro de produção” para ser apenas um “centro de consumo”, em face da nova concorrência dos grupos especializados” (idem, p. 233); para se tornar uma função do estado. Desta forma, a escola se torna o centro radiador do processo educacional.

Além da educação passar a ser função do estado, o Manifesto também prevê em seu projeto o estabelecimento de uma escola única, gratuita, obrigatória, laica e que propicie a coeducação. A ideia de escola única se funda no direito biológico do indivíduo, independente da classe social, todos devem ter acesso a uma educação comum e única, porém “o estado não poderá, de certo, impedir que, graças à

organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada”(idem, p.234).

Neste momento a educação deixa de ser vista como um privilégio de determinadas classes sociais e passa ser vista como um direito biológico que cada ser humano possui. Assim sendo o estado deve garantir a obrigatoriedade e a gratuidade do processo educacional até que o indivíduo complete sua maioridade, não ficando à mercê das decisões familiares e ou das questões econômicas. Essas ações visam a universalização do ensino e a democratização de acesso às escolas. Como nos diz Xavier “Sua proposta era a *reconstrução educacional* e seu objetivo a constituição de uma escola democrática que funcionasse como centro irradiador de uma nova forma de organizar a sociedade.” (idem, p.12).

Para realizar tal empreendimento faz-se necessário uma reformulação do processo educativo, o qual deverá seguir os ditames dos novos tempos, propondo uma educação integral que ultrapasse a educação “livresca” da pedagogia tradicional e se adeque aos parâmetros do novo mundo, pois só desta forma será possível formar um “novo espírito”.

Enquanto o modelo de educação tradicional prioriza o professor e os conteúdos, a educação entendida como ensino e entende que o saber escolar é referente ao patrimônio cultural acumulado pela humanidade e sistematizado logicamente; a Escola Nova realiza uma “inversão copernicana” centrando a educação no aprendizado, no interesse, com a ideia de resignificar o conteúdo, introduzindo a experiência e o processo de aprendizagem em primeiro plano, de onde surge o lema “Aprender a aprender”.

Com o mundo em constantes transformações e com a “aceleração” da história, os saberes são rapidamente superados, qualquer conteúdo apreendido é sempre um conteúdo ultrapassado, logo não faz mais sentido aprender um determinado conteúdo, porém aprender a viver perante as intermináveis transformações. Essa conclusão é proveniente da crença inabalável no método científico. O que importa não são as conclusões que chegamos através da ciência, uma vez que estas são superados por novas conclusões, mas sim o método que possibilita as novas descobertas.

Como podemos observar, a formação do educando não é mais entendida como transmissão, de fora para dentro, mas passa a ser balizada pelo interesse da criança, uma educação de dentro para fora, transferindo para criança “o eixo da escola e centro da gravidade do problema da educação”. Para realizar essa mudança de prática pedagógica, a educação não pode mais se apoiar na perspectiva de uma tradição, deve agora entender a educação como experiência¹¹, a qual propicia aos educandos a realização de atividades práticas.

Outra característica importante que ressalta essa mudança de eixo se dá no trabalho a partir do interesse da criança. Se a educação até então tinha como proposta apresentar os conteúdos aos educandos e o professor era aquele que escolhia os conteúdos a serem apresentados; neste momento, o professor passa ser entendido como um facilitador, isto é, aquele que não interfere diretamente no trabalho pedagógico, porém disponibiliza os objetos de forma que cada criança, a partir de seu interesse, realiza experiências que propiciam de forma dedutiva seu aprendizado.

O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas suas atividades, do fator psychobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (crença, adolescente ou jovem) (idem, p.238).

Neste entendimento a educação deixa de ser uma prática impositiva dos professores para se tornar uma atividade espontânea dos educandos. Por fim, outro aspecto importante apresentado pelo Manifesto é a relação entre escola e sociedade. Se outrora a educação é entendida como preparação para vida na perspectiva de realizar atividades direcionadas, com este novo projeto a educação passa a ser concebida como a própria vida, ou melhor dizendo, com uma simulação da vida.

As novas ideias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa,

¹¹ Vale a pena ressaltar que o conceito de experiência aqui apresentado é derivado da perspectiva da filosofia de John Dewey. Essa perspectiva entende a experiência enquanto experimento assim como apresentado pelos pressupostos da ciência moderna. Vale ressaltar assim como aponta Agaben em seu ensaio *Infância e história: ensaio sobre a destruição da experiência*, que a ciência moderna tem como projeto fundamental a expropriação da experiência. Nas palavras do autor : “Em busca da certeza, a ciência abole esta separação e faz da experiência o lugar – o <<método>>, isto é, o caminho – do conhecimento.”(AGAMBEN, 2014, p.28) Se a experiência era algo que ocorria no interior do sujeito, transmitida entre as gerações, com o advento da ciência moderna há uma “transferência para fora do homem: aos instrumentos e aos números” (Idem)

da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à vida (CAVALIERE, 2008, p.8).

Vale ressaltar que esta tentativa de re-estabelecer o elo entre a educação e a vida não se confunde com a própria vida, mas na perspectiva da criação de uma simulação no interior da escola. Pode-se verificar uma ideia de continuidade entre escola e vida, na qual a escola se atrela a questões do seu tempo formando *comunidades em miniatura* em seu interior, com o objetivo de oferecer ao educando uma iniciação aos problemas cotidianos.

É preciso que ella seja organizada como um “mundo natural e social embrionário”, um ambiente dynamico em intima connexão com a região e a comunidade. A escolar que tem sido um aparelho formal e rijido, sem a diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada á maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas. Mas, se a escola deve ser um *comunidade em miniatura*, e se em toda a comunidade as actividades manuaes, motoras ou constructoras “constituem as funções predominantes da vida”, é natural que ella inicie os alumnos nessas actividades, pondo-os em contacto com o ambiente e com a vida activa que os rodeia, para que elles possam, desta forma, possuil-a, apreender-a e sentir-a de accordo com as aptidões e possibilidades (MANIFESTO, 2001, 239).

Além de pensar a relação entre escola e sociedade também há uma preocupação na organicidade do sistema educativo como um todo, com o objetivo de estabelecer um elo entre os diferentes graus de ensino, os quais prevêm :

Escola infantil ou pré-primária (4 a 6 anos); escola primária (7 a 12 anos); escola secundária (12 a 18 anos); e escola superior ou universitária, correspondendo, esses quatro graus, aos quatro grandes períodos do desenvolvimento natural do ser humano. A escola secundária unificada partirá de uma base comum de cultura geral com a duração de três anos, bifurcando-se, dos 15 aos 18 anos, na seção de estudos intellectuais com três ciclos (humanidades modernas; ciência físicas e matemáticas, ciências químicas e biológicas) e na seção das profissões manuais, também com três ciclos ligados aos ramos de produção: actividade de extração de matérias –primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca); da elaboração de matérias primas (escolas industriais e profissionais); e da distribuição dos productos elaborados (transportes, comunicações e comercio) (p.247-248).

Já podemos ver com certa clareza que a ideia de Educação nesta perspectiva encontra-se aos pés da musa do progresso. Vivendo em um mundo em constante transformação pela técnica e pela ciência, é imprescindível a oferta de uma educação em

consonância com este novo mundo e a garantia da formação de um novo homem que consiga lidar com todas as adversidades impostas pela realidade.

A formação deste “novo homem” deve ser pensada de forma integral através de um ensino gratuito, obrigatório e laico com a perspectiva de propiciar uma educação, cívica, moral, intelectual e ativa. Só assim torna-se possível uma formação que contemple os pressupostos desta Nova Era. Além de pensar na formação integral do homem, essa concepção também propõe a formação em tempo integral para que seja possível formar o Homem perante todas as suas potencialidades.

Como veremos adiante, as experiências de Educação Integral implementadas no Brasil, têm como mentor Anísio Teixeira, um dos grandes nomes da Escola Nova. É de fundamental importância um maior aprofundamento da perspectiva de educação integral apresentada por Anísio Teixeira, por ser a principal referência das experiências de Educação Integral no Brasil e, conseqüentemente, pela sua grande influência na construção da perspectiva do Programa Mais Educação.

2.3.1 - Anísio Teixeira e a educação integral

Anísio Teixeira é um dos grandes ideólogos brasileiros da educação integral¹², com forte influência do pragmatismo americano¹³ e constituiu sua proposta educacional a partir da tríade: ciência, desenvolvimento e democracia. Podemos verificar no livro, *Aspectos americanos de educação*, de Anísio Teixeira, um primeiro apontamento sobre a relação entre as diferentes Experiências do Tempo e o Processo Educativo. Nesta obra o autor nos diz que “a educação é o processo pelo qual a vida social se perpetua”, podemos constatar inicialmente uma perspectiva temporal implícita nesta

¹² É interessante observar, assim como nos aponta Cavaliere (2010), que a perspectiva de educação integral está presente por toda obra de Anísio Teixeira, porém, o autor não utiliza a expressão “educação integral” talvez por considerá-la imprecisa ou porque não queria ser identificado com a vertente integralista, que como vimos anteriormente, utilizava a expressão de forma corrente.

¹³ As perspectivas apresentadas pelas obras de John Dewey e W. H. Kilpatrick tiveram uma grande influência no pensamento de Anísio Teixeira.

conotação atribuída à educação uma vez que a ideia de perpetuação da espécie se estabelece a partir da experiência do Tempo da modernidade.¹⁴

Partindo deste princípio, Anísio nos mostra que a educação é responsável por estabelecer a possibilidade de perpetuação da vida social, uma vez que é ela a principal transmissora dos valores sociais e morais da sociedade. O autor constata que nas experiências sociais anteriores não havia espaços específicos para realização deste processo, a criança permanecia juntamente com os demais membros da cidade e desta forma se educava a partir das relações sociais estabelecidas de forma espontânea. Entretanto, diante dos progressos realizados pela humanidade e principalmente pelo progresso científico, o processo educacional não pode mais acontecer de “forma natural e direta”, uma vez que este se mostra inadequado diante das transformações sociais ocorridas nos últimos tempos. Desta forma, deparamo-nos com a necessidade de se estabelecer um espaço específico, a escola, e com pessoas específicas, os professores, para que seja possível realizar o processo educativo diante da nova conjuntura.

A somma de conhecimentos, de aspirações, de sentimentos, que compõe a tela dos nossos dias civilizados já não é accessivel sinão atravez de esforços coordenados e longos.

A criança hoje não tem aberta diante de sí a vida da sociedade adulta, de modo que possa perceber, por meio de uma directa comunicação na vida collectiva, a sua intelligencia e o seu sentido (TEIXEIRA, 1928, p.3).

Podemos verificar que é atribuída às escolas três papéis importantes em relação a criança: a continuidade, a proteção e a preparação. O primeiro se refere à ideia de perpetuação da espécie como visto anteriormente; o segundo se refere a proteção da criança na sociedade que se mostra como um ambiente “complexo e inassimilável”

¹⁴ Encontraremos essa perspectiva bem delineada no livro do filosofo Immanuel Kant, *História universal de uma ponto de vista cosmopolita*, na qual o autor nos apresenta na segunda proposição a ideia de imortalidade do homem enquanto espécie, isto é, apesar do pouco tempo de vida do homem enquanto indivíduo, encontraremos sua imortalidade na espécie através da transmissão dos conhecimentos entre as gerações e assim encontraremos o progresso da humanidade. Dewey inicia seu livro *Democracia e educação* abordando este mesmo tema mas agora diante da ideia de evolução de Darwin, “A continuidade da vida significa uma continua readaptação do ambiente às necessidades dos organismos vivos”(DEWEY, 1959, p.2) Esta segunda perspectiva terá uma forte influência na proposta pedagógica de Anísio Teixeira.

diante do progresso científico; o terceiro se refere à preparação da criança para entrar no mundo dos adultos¹⁵.

Podemos observar a necessidade de uma adequação do sistema educacional aos tempos modernos, uma vez que todas as transformações ocorridas a partir dos progressos científicos transformaram a sociedade como um todo e a educação, por sua vez, deve ser compreendida a partir dos novos pressupostos apresentados pela ciência.

O que se deu foi a aplicação da sciencia à civilização humana. Materialmente, o nosso progresso é filho das invenções e da machina. O homem conseguiu instrumentos para lutar contra a distancia, contra o tempo e contra a natureza. A sciencia experimental na sua aplicação às cousas humanas permittiu que uma serie de problemas fossem resolvidos e que crescessem essas enormes cidades que são a flôr e o triumpho maior da civilização (TEIXEIRA, 1930, p.2).

No discurso proferido no dia 19 de dezembro de 1959, na Faculdade Nacional de Filosofia, com o título *Mudar: característico da cultura contemporânea*, Anísio Teixeira expõe a tese de que a cultura, que até outrora se mostra como aquisição dos conhecimentos do passado, deve sofrer uma revisão que possibilite novos conhecimentos os quais sempre deverão ser renovados e, como consequência, gerar o progresso da ciência e da humanidade.

Ao contrário da civilização anterior, que institucionalizara a não modificação, a nova civilização institucionalizou a modificação. Somos, agora, uma civilização que muda de dia para dia e que se orgulha de mudar. Criou-se a “tradição” de mudar (TEIXEIRA, 1959, p. 74).

A partir da perspectiva apresentada pelo progresso da ciência, o futuro, que até então era entendido como estável e permanente, dá lugar a uma dinâmica na qual tudo se encontra em constante transformação, inexistindo um ponto fixo, “A experimentação científica é um methodo de progresso literalmente ilimitado”. A ciência mostra que tudo muda o tempo todo e ultrapassa o limite do fazer científico ocasionando uma transformação no mundo moral e social.

¹⁵ Na perspectiva de Anísio Teixeira, assim como no Manifesto dos Pioneiros, a educação não é pensada como uma preparação para vida, mas sim como a própria vida, como uma sociedade em miniatura. Não se pode, contudo, confundir essa ideia de simulação da sociedade com a própria sociedade. Nesta perspectiva, a escola deve se guiar por valores e práticas próprias da sociedade e deve simular um ambiente social adequado à sociedade a qual pertence, como nos diz Teixeira: “Se educação é funcção que assegura a direcção e o desenvolvimento do immaturo através da sua progressiva participação na vida da sociedade, a educação deve ser estreitamente condicionada à qualidade de vida social desse grupo, ao seu ideal de vida social.” (TEIXEIRA, 1928, p.8).

Ainda a partir do Século XVIII cada um de nós disporia de toda a sua vida para se habituar a uma mudança social e tecnológica: uma transformação, cada sessenta ou setenta anos. Só depois de 1890, as mudanças passaram a processar-se ou a contar-se por décadas. E agora, nessa segunda metade do século XX, não sei se já estaremos em ritmo de quinquênios (TEIXEIRA, 1977, p.106).

Diante das transformações ocorridas, faz-se necessário uma reformulação no campo pedagógico que contemple os pressupostos dos novos tempos. O processo educacional deverá pensar o Ser em sua integralidade constituindo uma formação integral na qual contemple a formação deste Novo Homem. Se outrora a educação tem como objetivo a formação intelectual, neste outro momento pensa uma formação mais abrangente que contemple as mais diferentes esferas educacionais.

Logo, se a escola quer ter uma função integral de educação, ela deve organizar-se de sorte que a criança encontre ali um ambiente social em que ela viva plenamente. A escola não pode ser uma simples classe de exercícios intelectuais especializados (TEIXEIRA, 1930, p.18).

Vale ressaltar que, até então, as diferentes esferas educacionais eram trabalhadas pelas instituições fundamentais, aquelas que fundam a sociedade: Estado, Igreja, família e escola.

Essas instituições fundamentais são o Estado, a Igreja, a Família e a Escola. De todas elas, não parece controvertido afirmar que a mais deliberada, a mais intencional, a mais dirigível é a escola. Teremos, assim, de procurar, mais diretamente, atuar nessa instituição básica que, de certo modo, entre nós, deverá suprir as deficiências das demais instituições, todas elas em estado de defensiva e incapazes de atender, com segurança e eficácia, aos seus objetivos (TEIXEIRA, 1959, p.80).

Se as instituições não conseguiram acompanhar de forma sistematizada todas as transformações advindas dos tempos modernos, torna-se imprescindível a criação de espaços e profissionais que se dediquem a tal empreendimento. A escola toma para si os espaços formativos que outrora eram dirigidos por outras instituições.

A necessidade, pois, da escola tomar em grande parte, a si, as funções da família e do meio social corresponde a uma verdadeira premência dos nossos tempos, se quisermos dar às nossas crianças uma chance de se adaptarem e se ajustarem à ordem social do nosso vertiginoso presente (TEIXEIRA, 1930, p.13).

A necessidade da instituição escolar assumir os diferentes papéis, que até outrora pertenciam a demais instituições, provém da velocidade das transformações pela qual a sociedade vem passando e da “própria aceleração do tempo de processo social”.

Em nossas casas, todos estamos vendo como, dia a dia, fica mais difícil exercer influência educativa sobre os nossos filhos, arrebatados, como nós próprios, na voragem de mudanças, mutações e transformações sociais sem conta. Estas dificuldades se alargam, chegam à Igreja, chegam ao Estado e todos se sentem diminuídos em suas forças e em suas respectivas autoridades. Só um educador profissional, preparado para o mister, com tempo e sossego, em uma instituição especial, como a escola, poderá arcar com a tremenda responsabilidade do momento e da época. Mas, está claro, esta instituição tem que contar com meios à altura das dificuldades crescentes de sua função (TEIXEIRA, 1959, p.80).

A escola, por sua vez, não pode permanecer diante da mesma estrutura que vigorava até então. Se a escola é um reflexo da sociedade a que ela serve, há a necessidade de uma transformação nos processos educacionais condizentes ao novo momento. A educação, que até então era baseada na perspectiva da estabilidade e permanência formando as crianças para cumprir, enquanto adultos, o mesmo papel de seus pais, passa a não ter mais o mesmo vigor, exigindo, assim, um novo modelo educacional que contemple as características desse novo mundo:

Como a escola deve ser uma replica da sociedade a que ella serve, urge reformar a escola para que ella possa acompanhar o avanço "material" de nossa civilização e preparar uma mentalidade que moral e espiritualmente se ajuste com a presente ordem de cousas (TEIXEIRA, 1930, p.15).

Diante deste novo mundo que se abre, através da transformação da experiência do tempo, torna-se imperativo repensar a finalidade da escola como um todo, como explana Teixeira:

Nós podemos perceber a nova finalidade da escola, quando refletirmos que ela deve hoje preparar cada homem para ser um individuo que pense e que se dirija, por si, em uma ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável. Antes a escola suplementava com algumas informações dogmáticas uma educação que o lar e a comunidade ministravam ao indivíduo, em uma ordem, por assim dizer, estática de cousas. Toda educação consistia em ensinar a seguir e a obedecer (TEIXEIRA, 1930, p.10).

Como podemos ver, para Anísio Teixeira a escola tradicional estava fundada na ideia de um passado estático, o que lhe conferia uma “falsa” perspectiva de estabilidade, que não é mais justificável diante das transformações modernas.

Nesse aspecto, ressalta hoje acima de qualquer outro, o seu desapego aos velhos sistemas autoritários do passado, sejam eles tradicionais ou religiosos. Esse movimento é muito mais pronunciado entre os moços. A noção actual de liberdade envolve, caracteristicamente, essa capacidade de se orientar exclusivamente por uma autoridade interna (TEIXEIRA, 1930, p. 09).

Na Antiguidade e na Idade Média existia uma ideia de ordem do mundo, seja advinda da Natureza ou de Deus, a tradição se impunha sobre o indivíduo sem que este tivesse realizado qualquer escolha, ou seja, à revelia de sua vontade. Dentro desta perspectiva, a tradição se caracteriza como uma imposição de fora, sobre forma de um conhecimento transcendente que o indivíduo deve obedecer.

Essa perspectiva se altera com a chegada da modernidade que realiza a erosão progressiva dos conteúdos da tradição. Como vimos anteriormente a noção de liberdade apresentada pelos teóricos burgueses funda-se na perspectiva do contrato social que tem como princípio “fundar a lei sobre a vontade dos homens, subtraindo-a tanto quanto possível, portanto, à autoridade das tradições.”(RENAUT, 2004, p. 28).

Um dos traços mais marcantes da modernidade consiste no surgimento da noção de autonomia, cuja consequência, o questionamento das tradições, embasa todos os conhecimentos existentes e justificava relações de poderes estabelecidos até então. A partir deste questionamento, como afirma Renaut, ocorre a dissolução:

(...) das referências oriundas do passado e “transmitidas” de geração em geração; estas referências, cuja transmissão constitui a tradição, são, por definição indefinidamente corroídas em função direta do projeto que anima o indivíduo moderno a apropriar-se das normas em vez de recebê-las. Dissolução contínua dos referenciais herdados que significa, por outro lado, a permanente revolução dessas referências (RENAUT, 2004, p.30).

A escola tradicional se caracterizava, segundo Anísio, pela perspectiva estática do mundo e formava indivíduos heterônomos que deveriam obedecer à uma tradição imposta. Nesta nova experiência do tempo, o autor nos alerta que: “estamos passando de uma civilização baseada em uma autoridade externa, para uma civilização baseada na autoridade interna de cada um de nós” (TEIXEIRA, 1930, p. 24).

A nova escola deve se embasar nos pressupostos modernos, formando indivíduos autônomos e capazes de realizar suas próprias escolhas que devem ser embasadas no método científico o qual possibilitará não o conhecimento de um conteúdo específico, mas conhecimento do conhecer.

As suas conclusões podem ser e são falíveis, mas o método é sempre digno de confiança. O acto de fé do homem moderno esclarecido não repousa nas conclusões da sciencia, repousa no methodo scientifico. Elle é que está dando a nós, modernos, um senso novo de segurança e de responsabilidade. De segurança, porque, graças a ele, podemos construir a civilização progressiva que estamos iniciando, toda feita pelo homem e para o homem. Porque, graças a elle, ganhamos o governo da natureza e

dos elementos e podemos ordena-los para o maior benefício do homem (TEIXEIRA, 1930, p.05).

O pressuposto do método científico que extrapola os limites da própria ciência e fornece uma cosmovisão orienta o homem em sua jornada e, desta forma, torna inevitável uma reformulação da proposta educacional que contemple todos os pressupostos científicos, libertando o homem dos grilhões do passado. Como nos diz Teixeira “tôda a humanidade é um grande laboratório, onde se ensaiam, com maior ou menor consciência, métodos e experiências de reconstrução material, social e moral.” (TEIXEIRA, 1968, p.84).

Se por um lado o método científico deve embasar os pressupostos epistemológicos da reformulação do sistema educacional brasileiro, por outro a democracia deve guiar as práticas escolares. Se a ciência é a expressão epistemológica da nova experiência do tempo, a democracia se revela como a expressão política desta nova experiência¹⁶.

A perspectiva democrática que inicialmente se consolida no campo político é absorvida pelos mais diferentes campos do conhecimento entre eles o pedagógico. Podemos definir a democracia como uma cultura da igualdade ou como, segundo Alain Renaut, pelo *regime do mesmo*, isto é, todos os cidadãos têm “os mesmos direitos, a mesma dignidade, o mesmo respeito, as mesmas liberdades”(RENAUT, 2004, p. 108).

Podemos identificar na visão de Anísio Teixeira dois sentidos atribuídos à perspectiva democrática. A primeira está relacionado ao acesso, no entendimento da democratização do conhecimento, a segunda se relaciona ao processo interno da gestão e da prática pedagógica no interior do processo educacional.

Na primeira perspectiva que tem como proposta garantir acesso ao conhecimento e assim oferecer as “mesmas oportunidades”, o processo escolar deve ser ofertado pelo

¹⁶ Como nos alerta Tocqueville: “Na medida que as condições se tornam iguais, aumenta o número de indivíduos que, já sendo ricos ou poderosos o bastante para exercer grande influência sobre o destino de seus semelhantes, conservaram ou adquiriram, não obstante, instrução e bem suficientes para bastar-se a si mesmos. Nada devem a ninguém; habituam-se a considerar-se sempre de forma isolada e até imaginam que seu destino esteja em suas mãos. Assim, a democracia não só leva cada homem a esquecer-se de seus antepassados, mas também lhe esconde seus descendentes e o separa de seus contemporâneos; sem cessar, ela o traz de volta para si mesmo, ameaçando enclausurá-lo inteiramente na solidão do seu próprio coração (TOCQUEVILLE, in RENAUT, 2004a, p. 31-32).

Estado de forma gratuita e obrigatória¹⁷. Se até outrora a educação era um privilégio de determinada classe social, sendo o acesso limitado por questões econômicas, nesta nova perspectiva, a educação é ofertada de forma igualitária.

Os ideais e aspirações, contidos no sistema social democrático, envolvem a igualdade rigorosa de oportunidades entre todos os indivíduos, o virtual desaparecimento das desigualdades econômicas e uma sociedade em que a felicidade dos homens seja amparada e facilitada pelas formas mais lúcidas e mais ordenadas. Essas aspirações e esses ideais serão, porém, uma farsa, se não os fizermos dominar profundamente o sistema público de educação (TEIXEIRA, 1968, p.135).

Após garantir o acesso às escolas, cabe à instituição escolar realizar uma gestão democrática entendendo que a democracia é, antes de mais nada, um modo de vida, isto é, uma expressão ética da vida.

A democracia, assim, não é algo especial que se acrescenta à vida, mas um modo próprio de viver que a escola lhe vai ensinar, fazendo-o um sócio mais que um puro indivíduo, em sua experiência de vida, de sorte a que estudar, aprender, trabalhar, divertir-se, conviver, sejam aspectos diversos de participação, graças aos quais o indivíduo vai conquistar aquela autonomia e liberdade progressivas, que farão dele o cidadão útil e inteligente de uma sociedade realmente democrática (TEIXEIRA, 1956, p. 11-12).

Para Teixeira, as relações escolares devem se adequar aos princípios democráticos e assim oferecer uma vivência na qual a comunidade escolar possa usufruir de todos benefícios advindos da democracia e se formar pela prática cidadãos aptos para exercerem sua cidadania.

A escola é uma comunidade com seus membros, seus interesses, seu governo. Se esse governo não for um modelo de governo democrático, está claro que a escola não formará para a democracia. Diretores, professores e alunos devem organizar-se de forma a que todos participem da tarefa de governo, com a divisão de trabalho que se revelar mais recomendável. A participação de todos, o sentimento de interesse comum é essencial ao feliz desempenho da missão educativa da escola (TEIXEIRA, 1956, p.06).

Como podemos observar, Anísio Teixeira propõe uma reformulação educacional a partir das concepções apresentadas pela modernidade e traz para o campo educacional os pressupostos epistemológicos, apresentados pelo advento da ciência moderna, e os pressupostos políticos, representados pela concepção democrática que sustentam uma adequação do fazer pedagógico à nova experiência do tempo erigida pela modernidade.

¹⁷ Como vimos anteriormente, essa perspectiva também é apresentada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

2.3.2 Experiências de educação integral no Brasil

Antes de dar continuidade ao trabalho, sentimos a necessidade de um breve relato das experiências das principais implementações de Educação Integral no Brasil, uma vez que, como veremos, o Programa Mais Educação busca referência em tais práticas.

A primeira experiência de Educação Integral implementada em território brasileiro tem como mentor Anísio Teixeira, que em 1950, na Bahia, como secretário da Educação, inaugurou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), conhecido por Escola-Parque. Essa proposta procurou oferecer Educação Integral em período integral, em dois turnos, proporcionando uma formação intelectual, cultural, social, física e industrial, como podemos verificar no discurso de inauguração do Centro Educacional proferido por Anísio Teixeira:

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

A proposta apresentada se inspirou nas ideias liberais como é possível verificar abaixo:

- a) dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles; ^[1]_{SEP}
- b) torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico; ^[1]_{SEP}
- c) desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a ^[1]_{SEP} cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmos e aos outros. ^[1]_{SEP}¹⁸

Para conseguir atender todos os objetivos educacionais apresentados tornou-se indispensável a criação de espaço físico que contemplasse a proposta pedagógica. O centro educacional é, então, planejado arquitetonicamente para a proposta de ensino,

18

Disponível em: http://www.faced.ufba.br/escola_parque/historico_do_cecr.htm

funcionando em dois turnos: em um dos turnos são oferecidas matérias escolares como leitura, aritmética, ciências e escrita; e no contraturno constam atividades ligadas ao trabalho, às artes, à saúde, dentre outros.

A organização estrutural deu-se em oito setores:

- 1 — Setor de trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas.
- 2 — Setor de Educação Física e Recreação: jogos, recreação, ginástica etc.
- 3 — Setor Socializante: grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja.
- 4 — Setor Artístico: música instrumental, canto, dança, teatro.
- 5 — Setor de Extensão Cultural e Biblioteca: leitura, estudo, pesquisa, etc.

Completam o CECR, na Escola-Parque ainda:

- 6 — Direção e Administração Geral do CECR; Currículo, Supervisão e Orientação Educativa.
- 7 — Assistência médico-odontológica aos alunos.
- 8 — Assistência Alimentar.

Outra experiência implementada no Brasil são os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 1983 a 1986 e 1991 a 1994, cujo idealizador Darcy Ribeiro sofreu forte influência de Anísio Teixeira. Esta proposta contemplou a perspectiva de Educação Integral em tempo integral oferecendo educação complementar aos educandos.

Diferentemente da proposta anterior, CECR, que previa a realização de turno e contra-turno, separando conhecimentos escolares dos demais conhecimentos; o CIEPs, realizou uma proposta mais integrada de currículo, intercalando os conhecimentos a serem trabalhados. Sua arquitetura estava dividida em três blocos, sendo eles: primeiro bloco - sala de aula, centro médico, cozinha, refeitório, áreas de apoio e lazer, segundo bloco - ginásio e vestiários, e último bloco - biblioteca escolar e, sobre ela, a moradia dos alunos provenientes dos segmentos sociais de baixa renda. Podemos verificar a grande complexidade arquitetônica desta proposta educacional.

Em 1991, durante o governo Collor, foram criados os Centros Integrais de Assistência à Criação (CIACs), inspirados na proposta dos CIEPs, com o objetivo de oferecer

Educação Integral em Tempo Integral. A proposta contemplou programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, dentre outros.

Em 2003, a Cidade de São Paulo desenvolveu uma proposta com os Centros Integrados de Educação (CEUs), oferecendo formação Integral em tempo integral aos jovens das periferias. Para tanto, dispunham de creche, ensino fundamental completo, centro comunitário, teatro, cinema, quadra esportiva e piscinas. Além de ofertar Educação Integral, o programa previa a abertura dos centros aos finais de semana para que a comunidade tivesse acesso a estes espaços e, com isso, procurava-se aumentar a interação entre a escola e a comunidade. Este programa se inspirou na experiência da Escola-Parque e a proposta pedagógica se inspirou nos preceitos de Anísio Teixeira.

É interessante notar que todas as propostas até então implementadas tiveram como referência a concepção apresentada por Anísio Teixeira e continham uma proposta arquitetônica diferenciada das demais escolas. A escola deixou de ser pensada arquitetonicamente como um espaço apenas de ensino intelectual para ser pensada de forma tal qual abrangesse todas as funções necessárias para formação integral.

Como veremos adiante, a proposta de Educação Integral apresentada pelo Programa Mais Educação, mesmo tendo com grande referência a proposição apresentada por Anísio Teixeira, não prevê em sua execução a construção de novas escolas ou novos espaços para a efetivação da Educação Integral. O Programa, no entanto, prevê a utilização dos espaços públicos já existentes com o intuito de apropriação desses espaços e, para tanto, desenvolve o conceito de Cidade Educadora.

3 EXPERIÊNCIA DO TEMPO

No decorrer da história da humanidade, deparamo-nos com diferentes ordenações do tempo, o que acarreta, como veremos no decorrer deste capítulo, diferentes formas de conceber, construir e habitar o mundo.

Podemos ler no livro XI das confissões de Santo Agostinho a seguinte problematização sobre o tempo: “Se não me perguntam o que é o tempo, sei o que é o tempo; se me perguntam o que é o tempo, já não sei o que é o tempo”. Essa passagem, além de revelar a complexidade do tema, evidencia o caráter íntimo do tempo e a dificuldade de exteriorização da noção de tempo.

Partindo da aporia “como compreender o tempo nas duas dimensões, se o passado já não é, se o futuro ainda não é e se o presente é um átimo evanescente” é impossível realizar a transitividade entre as categorias do tempo, uma vez que não podemos conceber algo que ainda não existe ou algo que deixou de existir, porém o filósofo verifica que ao pronunciar os fatos do passado ou do futuro os presentificamos no exato momento em que o pronunciamos, chegando à conclusão que não falamos propriamente do passado ou do futuro, mas falamos do presente do passado e do presente do futuro. Essa transitividade entre as três categorias temporais só se faz possível a partir do entendimento do movimento da alma, o que Agostinho denomina de *distenção*, nossa alma se distende para o passado ou se distende para o futuro através da lembrança e da esperança. Isto não quer dizer que o tempo dependa da alma, uma vez que o tempo é visto como criação de Deus, vestígio de eternidade como a criatura é vestígio do criador.

Não pretendemos neste trabalho alongar-nos sobre a argumentação apresentado por Santo Agostinho, interessa neste momento demonstrar o caráter não substancial do passado como do futuro, pois tanto um quanto o outro só se realizam no momento presente, como diria Agostinho “através da lembrança e da esperança”.

Desta forma, deixo a concepção agostiniana, que entende a experiência do tempo no âmbito da fenomenologia da consciência ou da psicologia interior da alma, em direção a noção de historicidade apresentada por Reinhart Koselleck, que dá

continuidade na contemporaneidade ao percurso iniciado por Agostinho, passando por Heidegger e por Gadamer.

Nesta perspectiva, reconhecemos que, para além da fruição do tempo na alma de cada indivíduo, cada época também realiza sua experiência do tempo em seu presente, estabelecendo relações distintas entre passado, presente e futuro. Compreenderemos aqui o tempo como fenômeno histórico cultural, isto é, as relações estabelecidas entre as três categorias de tempo são vistas como contingentes e particulares, o que propicia diferentes formas de experiência do tempo.

Marcelo Jasmim observa que, a partir da reformulação das categorias agostinianas, Koselleck propõe uma atualização transformando-as em categorias meta-históricas, que possam tratar das condições de possibilidade de toda a história, atualizando as categorias de lembrança e esperança para “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”. Para Koselleck, o espaço de experiência se refere ao passado que ainda está presente em nossas vidas, seja de forma consciente ou inconsciente. Poderíamos dizer que o espaço de experiência é o passado que mesmo já tendo passado permanece presente. Nas palavras do autor:

A Experiência é o passado atual, aqueles acontecimentos que foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. Além disso a experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia (KOSELLECK, 2006, p.309).

O Horizonte de Expectativa, por sua vez, refere-se aos acontecimentos futuros que, mesmo sem ainda terem ocorridos, já se situam como possibilidade no próprio presente, Koselleck assim o define:

[...] ela (a expectativa) é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao impessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro-presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem (KOSELLECK, 2006, p.310).

Experiência e expectativa estabelecem uma relação de dependência, não podendo existir uma sem a outra, porém seria errôneo de nossa parte considerá-las como conceitos simétricos complementares, uma vez que experiência e expectativas possuem formas diferentes. O autor apresenta esta diferença a partir de carta que o

conde Reinhard escreve para Goethe em 1820, dizendo que a experiência “já feita se concentra em um ponto”, enquanto a experiência a ser feita “se estende por minutos, horas, dias, anos e séculos”. Desta forma, pode-se entender que a experiência, uma vez realizada, está completa e a experiência a ser feita, que aqui chamaremos de expectativa, possui diversas formas de realização.

Contudo, a experiência só adquire significado a partir da relação estabelecida entre as três categorias de tempo, assim como a expectativa só passa a existir diante desta mesma relação. As experiências podem, por conseguinte, ser ressignificadas, assim como as expectativas podem ser refeitas. O presente por sua vez é visto, por Koselleck, como a tensão existente entre essas duas categorias, experiência e expectativa. A tensão de manifesta...

Por meio das categorias da experiência e da expectativa, de que cada uma das temporalidades – o passado, o presente e o futuro – pode imaginariamente se alterar, contrair ou se expandir conforme cada época ou sociedade, modificando-se também a maneira como são pensadas e sentidas as relações entre eles (BARROS, 2010, p. 67).

Vale ressaltar que o passado ou a tradição não será vista no presente em sua forma pura, como uma herança legada. Ele, o passado, é constituído dentro das problematizações e dos dilemas apresentados pelo momento presente, por escolhas racionais ou irracionais, pouco importa. Assim, inverte-se a ordem do “tempo natural” uma vez que será o presente que se apropria do passado salvando do esquecimento todas as ações que se julgam necessárias para construção do presente. François Hartog chama esse movimento de usos políticos do passado.

Já podemos ver com certa clareza, que as categorias apresentadas por Kosseleck estabelecem uma concepção de tempo que diferem do legado deixado pela perspectiva judaica-cristã, a qual compreendia o tempo como linear, representado por uma linha com movimento retilíneo e unidirecional. Nesta proposta, o passado é representado como aquilo que está atrás e o futuro como aquilo que está à frente e o presente entendido como ponto de transição entre o passado e o futuro.

A partir dos ensaios filosóficos de Hannah Arendt intitulado *Entre o passado e o futuro*, podemos encontrar os primeiros indícios desta concepção de tempo da qual Koselleck se utiliza, assim como nos aponta Barros (2010). Nesta obra a autora

descreve uma nova compreensão da temporalidade a partir da leitura do conto “Ele”¹⁹, do escritor tcheco Franz Kafka (1883-1994). Neste conto, Kafka, descreve um sonho em que o indivíduo, “ele”, se encontra diante de dois adversários. O primeiro representa o passado que se encontra atrás do indivíduo e o impulsiona para frente, enquanto o segundo representando o futuro bloqueia seu caminho impelindo-o para trás. Arendt observa que tanto futuro, quanto o passado são descritos como forças. O passado que até então era compreendido como um fardo de que o homem deveria desvencilhar-se rumo ao futuro é descrito no conto de Kafka como uma força que lhe impulsiona para frente, ao contrário do que era de se esperar. Já o futuro é descrito como uma força que o impele para trás, diferentemente do que se imagina. O homem, por sua vez, encontra-se no intervalo entre as duas forças, rompendo desta maneira a noção de um tempo contínuo, criando uma lacuna²⁰ no tempo “cuja existência é conservada graças à “sua” luta constante, à “sua” tomada de posição contra o passado e o futuro” (ARENDT, 2011, p. 37) .

Arendt nos alerta que, apesar de Kafka romper com a perspectiva unidirecional do tempo, o autor não altera a imagem tradicional que dele fazemos, desta forma:

O que há de errado com a estória de Kafka, com toda sua grandeza, é que dificilmente pode ser retida a noção de um movimento temporal e retilíneo quando o fluxo unidirecional deste é partido em forças antagônicas, dirigidas para o homem e agindo sobre ele. A inserção do homem, interrompendo o contínuo, não pode senão fazer com que as forças se desviem, por mais ligeiramente que seja, de sua direção original, e, caso assim fosse, elas não mais se entrechocariam face a face, mas se interceptariam em ângulo. Em outras palavras, a lacuna onde “ele” se posta não é, pelo menos potencialmente, um intervalo simples assemelhando-se antes ao que o físico chama de paralelogramo de forças (ARENDT, 2011, p.38).

Na representação gráfica que apresenta a autora faz surgir uma terceira força, diagonal, resultante das demais forças. Essa força se caracteriza, diferentemente das demais, por ter como ponto de partida a colisão entre o passado e o futuro, porém infinita ao seu término. As duas outras forças, passado e futuro, são ilimitadas em sua extensão, entretanto possuem um término no ponto que colidem.

¹⁹ Este conto pertence à série “Notas do ano 1920”. A série foi publicada, postumamente, em 1945. No Brasil, uma tradução das *Narrativas do espólio de Kafka*, produzida entre 1914 e 1924, foi publicada há alguns anos (2002).

²⁰ O estabelecimento desta “lacuna” a qual a autora se refere só é possível porque o homem se insere no tempo, cindindo o contínuo temporal.

Se até outrora o tempo era visto como um processo contínuo, como sucessão de acontecimentos dentro de um percurso linear, Hannah Arendt rompe com a noção tradicional de tempo nos apresentando uma mudança significativa na compreensão da relação entre as três esferas temporais e nas suas relações com o homem.

De posse das categorias aqui apresentadas, Espaço de Experiência e Horizonte de Expectativa, e da concepção de tempo que a subsidiam, cabe realizar um percurso pela história da humanidade ocidental com o intuito de verificar como o homem ordenou as categorias do tempo de forma que contemplasse diferentes formas de habitar e compreender o mundo.

3.1 TEMPO COMO MESTRE DA VIDA

Iniciemos este percurso com a ideia de Tempo Cíclico, isto é, o início e o fim dos tempos coincidem eternamente e, desta forma, o espaço de experiência, para usar a categoria de Koselleck, consiste naquilo que passou, mas também no que está por vir. Esta perspectiva pertence às sociedades agrícolas e pré-modernas, que compreende a noção de tempo como um movimento circular, pautado pelo tempo natural (estações do ano, períodos de chuva, luas...). Os fenômenos são vistos sobre uma permanente sequência de ciclos repetitivos, não sendo possível a realização de um fenômeno singular e absoluto.

A autoridade da tradição desempenha um papel fundamental neste tipo de ordenação do tempo, uma vez que a experiência do já vivido exerce um papel de extrema importância. Os acontecimentos passados devem ser imortalizados com o objetivo de servir de modelo para os acontecimentos futuros. A narrativa ocupa um lugar central, uma vez que é por meio dela que os acontecimentos permanecem salvos do esquecimento, tornando-se assim fonte principal de orientação das ações humanas. “A história como um repertório de exemplos tomados do comportamento político real, demonstrando o que a tradição, a autoridade dos antepassados, exigia a cada geração e o que o passado acumulara para o benefício presente” (ARENDT, 2011, p. 97).

Esta forma de experiência do tempo carrega duas concepções de estabilidade de vida. Na primeira entende-se que a natureza humana é sempre a mesma, não sofrendo qualquer alteração no decorrer do tempo; já a segunda compreende que os acontecimentos, os quais envolvem o homem na sua vida pública, são finitos.

Assim a história seria um cadinho contendo múltiplas experiências alheias, das quais nos apropriamos com um objetivo pedagógico; ou, nas palavras de um dos antigos, a história deixa-nos livres para repetir o sucesso do passado, em vez de incorrer, no presente, nos erros antigos. Assim, ao longo de cerca de 2 mil anos, a história teve o papel de uma escola, na qual se podia apreender a ser sábio e prudente sem incorrer em grandes erros (KOSSELCK, 2006, p.42).

Com a tradição judaico-cristã, o tempo passa ser entendido de forma linear, a partir da ideia de um início e um final que não mais coincidem; “ao contrário do helenismo, o mundo, para o cristão, é criado no tempo e deve acabar no tempo. De um lado, a narrativa da Gênese, de outro, a perspectiva escatológica do apocalipse.” (AGAMBEN, 2005, p.113). Todos os acontecimentos ocorridos no intervalo entre a Gênese e o Apocalipse adquirem um sentido e uma direção.

Essa perspectiva estabelece um início e um fim da história na qual há a consumação dos tempos, um triunfo último do bem. Como nos aponta Terra: “O futuro pensado pelas teorias cristãs não é um futuro indefinido que possibilitaria a noção de desenvolvimento contínuo e o aparecimento progressivo de toda a humanidade na terra. Para eles o progresso é antes uma peregrinação.” (KOSSELCK, 2011, p. 28).

A visão de peregrinação está ligada ao princípio teológico da concepção de tempo como uma história da salvação, estabelecida entre o pecado do homem contra a vontade de Deus e a perspectiva de sua redenção. Podemos encontrar um duplo sentido nesta perspectiva; se por um lado há o pensamento de avanço, por outro encontramos um recuo em direção à reconciliação com o Criador. Neste intervalo, o homem caminha rumo à sua salvação. Na perspectiva judaico-cristã, a fé só pode ser compreendida se pensarmos o tempo a partir das relações estabelecidas entre as três esferas temporais – passado, presente, futuro – nunca de forma isolada.

Por sua vez, a contagem do tempo cristão se realiza a partir de um acontecimento central, o nascimento de Cristo, e desta forma se estabelece contagem tanto para frente (d.C.), quanto para trás (a.C.). Apesar deste duplo sentido atribuído à contagem do tempo, a história bíblica é apresentada como uma história da salvação,

“progredindo da promessa a concretização e centrada em Jesus Cristo” (LÖWITH, 1991, p.184).

Já se pode visualizar com uma certa clareza os primeiros indícios da noção de progresso que se consolida como a pedra angular da noção de tempo na modernidade: “As concepções de temporalidade judaica e, principalmente, a cristã vão abrir o campo para algumas teorias modernas a respeito do progresso.” (TERRA, 2011, p. 28). Para tanto, cabe realizar alguns apontamentos com a finalidade de estabelecer os pontos de continuidade e de ruptura entre as diferentes experiências de tempo.

Koselleck (2014) chama-nos a atenção para a categoria “abreviação do tempo” que encontramos nos textos apocalípticos da tradição judaico-cristão e que o autor define como:

a abreviação do tempo como conceito da experiência religiosa, mas ela extrai seu sentido da expectativa. Na expectativa cristã, a abreviação do tempo é uma graça concedida por Deus, que não quer que os seus sofram muito tempo antes do fim do mundo (MC 13,20; MT 24,22). O fim deve vir antes da sua hora inevitável (KOSELLECK, 2014, p. 157).

Neste entendimento, a abreviação do tempo se mostra como um sinal da salvação, e traz a ideia de que o próprio tempo pode ser abreviado, se Deus é o criador do mundo e do tempo²¹, ele é também capaz de abreviar o tempo rumo a salvação: “ele (Deus) tinha até o poder de acelerar a órbita das estrelas para antecipar o fim do mundo” (idem, p. 173).

Esta afirmação encontra-se integrada ao horizonte de expectativa, ou seja, em um futuro próximo ocorre uma abreviação do tempo na qual o homem encontra a salvação. Essa noção concomitantemente carrega consigo uma noção de duração, a qual lhe viabiliza ser aplicada constantemente até sua efetivação:

Um critério duradouro das previsões apocalípticas é que elas podem ser repedidas constantemente. Uma profecia ou expectativa apocalíptica não cumprida pode sempre ser repetida, e a probabilidade de o previsto e esperado acontecer aumenta a cada expectativa frustrada. O engano momentâneo é a prova do cumprimento futuro e certo da profecia. A

²¹ Podemos verificar essa concepção de forma bem delineada em Santo Agostinho, como nos apresenta Étienne Gilson: “Sabemos que Deus, sendo eterno, criou tudo, mesmo o tempo; nós fracassamos na nossa tentativa de estabelecermos uma representação distinta que une o tempo à eternidade, porque agora se trata de comprar dois modos de duração heterogêneos, fundados sob dois modos de ser heterogêneos, dos quais um, o Deus, nos escapa quase completamente: nós submissos até em nosso pensamento à lei do devir, não poderíamos representar para nós o modo de ser do permanente.” (GILSON, 2007, p. 361-362).

fórmula de abreviação, a suspensão do *ordo temporum*, persiste teológica ou metaforicamente e preserva sua aplicabilidade (idem, p. 175).

Se o tempo é criado e limitado por Deus, cujo fim se estabelece como uma decisão divina, a sua durabilidade se dá numa perspectiva de uma verdade supratemporal, isto é, sua realização está para além do conhecimento humano e, de tal maneira, não pode ser aferida por nenhum evento verificável. O homem, por sua vez, fica desprovido de qualquer ação capaz de acelerar os acontecimentos rumo à salvação. Se o conceito de abreviação pode ser aplicado à história, ele por sua vez é uma condição extra e supra-histórica, “Tratava-se, pois, de uma experiência que não podia ser desfeita por nenhuma experiência contrária, porque se estendia para além deste mundo” (KOSELLECK, 2012, p. 316).

Como podemos observar, com o advento do Cristianismo, a experiência do tempo adquire um novo contorno. Nesta nova perspectiva visualiza-se uma cristianização das consciências a partir as promessas soteriológicas e escatológicas, com o predomínio da fé sobre a razão e, por sua vez, a ideia de verdade se estabelece a partir das revelações apresentadas pelas escrituras sagradas.

Se no ponto de vista cíclico, o passado é entendido pela sua função exemplar, as histórias ganham uma perspectiva metafísica-religiosa. As histórias narradas a partir das experiências da vida ordinária perdem sua validade para os textos sagrados que devem ser apreendidos por meio da fé.

A atitude de Agostinho face à história secular não difere essencialmente da dos romanos, conquanto a ênfase seja invertida: a história permanece um repositório de exemplos, e a localização dos eventos no tempo, dentro do curso secular da história, continua sem importância. A história secular se repete, e a única história na qual eventos únicos e irrepetíveis tem lugar se inicia com adão e termina com o nascimento e a morte de Cristo. Daí em diante poderes seculares ascendem e declinam como no passado até o fim do mundo, mas nenhuma verdade fundamentalmente nova será jamais novamente revelada por tais eventos mundanos, e os cristãos não devem atribuir importância particular a eles. Em toda filosofia verdadeiramente cristã o homem é um “peregrino sobre a terra”, e esse fato por si só a separa de nossa consciência histórica (ARENDT, 2011, p. 99).

Marcelo Jasmin aponta que essas duas perspectivas até então apresentadas sustentam-se a partir de três pilares: o primeiro é a conotação pedagógica, uma vez que os exemplos ensinam os homens como agir em seu presente a partir de fatos passados. O segundo consiste no caráter pragmático, apresentando lições de uma sabedoria prática

orientada para o agir no mundo. O terceiro pilar, de caráter paradigmático, apresenta exemplos que funcionam como modelos a serem seguidos.

É importante ressaltar que a permanência, característica destes dois modelos de experiência do tempo, não pode ser interpretada como absoluta, sem qualquer transformação, contudo todas as mudanças ou inovações que ocorrem neste período são absorvidas sem qualquer dano à estrutura temporal.

Essas duas noções de experiência do tempo perduram até o século XVI quando surgem novos ensaios a partir das grandes navegações, dos avanços técnico-científicos e, em particular, da física de Newton. Perante tantas transformações, o homem se vê imerso em um futuro desconhecido, o passado já não consegue apresentar respostas para as novas experiências vivenciadas pela humanidade.

3.2 A MODERNA EXPERIÊNCIA DO TEMPO

Durante o século XVII, o homem pode vivenciar enormes revoluções nas mais diferentes áreas do conhecimento humano, como por exemplo: a revolução no campo da astrologia com Galilleu, o estabelecimento dos pressupostos da ciência moderna com Francis Bacon e René Descartes, a física Newtoniana, a consolidação e a criação da ideia de sujeito e a descoberta do “novo mundo”.

Essa revolução ou, como já foi chamada, essa “crise de consciência europeia”, já foi descrita e explicada de muitas formas. Assim, conquanto se admita geralmente que o surgimento da nova cosmologia – que substituiu o mundo geocêntrico, ou mesmo antropocêntrico, da astronomia grega e medieval, pelo universo heliocêntrico e, posteriormente, acêntrico, da astronomia moderna – desempenhou um papel fundamental nesse processo, alguns historiadores, interessados principalmente nas implicações sociais das mudanças espirituais tem dado realce à suposta conversão do espírito humano da teoria da *práxis*, da *scientia contemplativa* para a *scientia activa et operativa*, o que transformou o homem de espectador em proprietário e senhor da natureza; outros salientaram a substituição do modelo teleológico organicista do pensamento e da explicação pelo modelo mecânico e causal, que levou, em última instância, à “mecanização da concepção de mundo”, que ocupa lugar tão destacado nos tempos modernos, sobretudo no século XVIII; outros simplesmente descreveram o desespero e a confusão trazidos pela “nova filosofia” a um mundo do qual havia desaparecido toda a coerência e no qual os céus já não proclamavam a glória de Deus (KOYRÉ, 2006, p. 1).

A partir deste momento podemos encontrar os primeiros indícios de uma nova experiência do tempo. O homem se encontra diante de si mesmo com a perspectiva do novo, o futuro não é mais identificado como repetição dos acontecimentos do passado, uma vez que, com o avanço técnico-científico, deparamo-nos com o novo, possibilitando a crença de que somos capazes de um avanço contínuo. Podemos ver os primeiros indícios desta concepção de tempo nas palavras do filósofo Francis Bacon:

Deve-se entender mais corretamente por antiguidade a velhice e a maturidade do mundo e de ser atribuída aos novos tempos e não à época em que viveram os antigos, que era a do mundo mais jovem. Com efeito, aquela idade que para nós é antiga e madura é nova e jovem para o mundo. E do mesmo modo que esperamos do homem idoso um conhecimento mais vasto das coisas humanas e um juízo mais maduro que o do jovem, em razão de sua maior experiência, variedade e maior número de coisas que pode ver, ouvir e pensar, assim também é de se esperar de nossa época (se conhecesse suas forças e se dispusesse a exercitá-las e estendê-las) muito mais de que priscas eras, por se tratar de idade mais avançada do mundo, mais alentada e cumulada de infinitos experimentos e observações. (BACON, 1973, p. 57)

Como podemos observar na citação, o filósofo estabelece uma relação entre as fases da vida de um indivíduo isolado – juventude, maturidade e velhice – ao processo histórico, o que ocasiona como consequência necessária uma disposição inata ao desenvolvimento. Estamos diante dos primeiros sinais da ideia de progresso que será plenamente desenvolvida no decorrer no século XVIII, o passado adquire conotação de preparação para o presente, assim como o presente é visto como uma preparação para a realização do futuro.

Já podemos ver com certa clareza que a modernidade assume a linearidade do tempo apresentada pelo Cristianismo, mas agora associada à noção de progresso, uma tradução laica da salvação; isto é, precisamos romper os grilhões do passado para podermos nos realizar no futuro. O sujeito se apresenta enquanto projeto de si mesmo.

O que era compreendido como abreviação apocalíptica do tempo se transforma em aceleração imanente da história através da noção de progresso. Se por um lado o homem assume o papel que até então pertencia a Deus, sendo ele, o homem, portador da ação e agente da aceleração e do progresso; por outro lado o tempo não mais é visto como uma abreviação, privado de sua regularidade, mas, a partir deste momento o homem passa a servir-se do tempo natural com a perspectiva de medir os progressos provocados pelo próprio homem.

Se outrora tínhamos como objetivo abreviar o tempo impondo um fim precoce ao mundo e ao próprio tempo com o objetivo da redenção final, nesta “nova” perspectiva deparamo-nos com o pensamento de aceleração que propicia a realização do progresso em um curto intervalo de tempo. “A salvação não estava mais no fim da história, mas na realização da própria história” (KOSELLECK, 2014, p. 176).

Podemos encontrar os primeiros indícios desta nova experiência do tempo no conceito de *Perfectibilidade* apresentado por Rousseau, a qual considera esta uma das faculdades²² que diferenciam o homem do animal, pois é por meio desta que o homem encontra todas as possibilidades de aperfeiçoar-se no mundo. Mais precisamente esta faculdade possibilita ao ser humano transcender sua mera condição de animal e, com o auxílio das circunstâncias, mostra-se como causa do desenvolvimento de todas as demais faculdades, tanto na espécie quanto do indivíduo.

O animal pelo contrário, ao fim de alguns meses, é o que será por toda a vida, sua espécie, no fim de milhares de anos, o que era no primeiro ano desse milhares. Não será porque volta, assim ao seu estado primitivo e – enquanto a besta, que nada adquiriu e também nada tem de bom a perder, fica sempre com seu instinto – o homem, tornando a perder, pela velhice ou por outros acidentes, tudo que sua *perfectibilidade* lhe fizer adquirir, volta a cair, desse modo, mais baixo do que a própria besta? Seria triste, para nós, vermo-nos forçados a convir que seja essa faculdade, distintiva e quase ilimitada, a fonte de todos os males do homem; que seja ela que, com o tempo, o tira dessa condição original na qual passaria dias tranquilos e inocentes; que seja ela que, fazendo com que através dos séculos desabrochem suas luzes e erros, seus vícios e virtudes, o torna com o tempo tirano de si mesmo e da natureza (ROUSSEAU, 1978, p. 243).

Podemos verificar que esta faculdade traz consigo uma noção ambivalente²³: a faculdade pode nos levar ao desenvolvimento de todos os demais e, conseqüentemente, aprimorar as capacidades humanas por meio do uso de sua liberdade; porém esta mesma faculdade pode corromper o ser humano desviando-o de sua natureza.²⁴

Não podemos resistir ao “progresso”, mas, por outro lado, não podemos nos entregar a ele assim sem mais. Trata-se de guiá-lo e de determinar autonomamente o seu objetivo. Em sua marcha evolutiva até o presente momento, a “perfectibilidade” enredou o homem em todos os males da

²² A outra faculdade que diferencia o homem do animal é o livre-arbítrio.

²³ Veremos mais adiante que a noção de perfectibilidade perde essa ambivalência permanecendo apenas com os seus aspectos positivos e, desta forma, colabora com a consolidação do conceito de progresso.

²⁴ Já podemos ver de forma clara os primeiros indícios da noção de progresso a ser desenvolvida por outros autores da época. Cabe ressaltar que Rousseau, contudo, diferente da filosofia das luzes, estabelece uma crítica à noção de progresso entendido como movimento unicamente positivo.

sociedade e levou-o à desigualdade e à servidão. Mas ela, e apenas ela é capaz de tornar-se para ele um guia no labirinto no qual ele se perdeu. Ela pode e deve abrir-lhe novamente o caminho para a liberdade. Pois a liberdade não é um presente que a bondosa natureza deu ao homem desde o berço. Ela só existe na medida em que ele próprio a conquistar, e a posse dela torna-se inseparável desta conquista constante (CASSIER, 1999, p. 101).

Como vimos na concepção cristã a busca pela perfeição é voltada para o além, rumo à salvação divina. Já nesta nova perspectiva há uma temporalização do conceito e, por conseguinte, a perfeição é posta a serviço de um melhoramento da existência terrena, ultrapassando a doutrina dos últimos fins e inaugurando uma nova forma de compreender o futuro que se mostra aberto e ilimitado.

Essa nova consciência se caracteriza pelo fato de não mais compreender a experiência do tempo com um fim ou como um começo, mas como um tempo de transição. Assim, na modernidade o entendimento da ordenação do tempo tem como princípio a perspectiva linear, que concebe a temporalidade com um início em um passado remoto que já ficou para trás, atravessando um presente como um instante em direção a um novo tempo; o futuro. Nesta nova percepção não permanece a conotação escatológica do período anterior e o desenvolvimento do homem no desenrolar da história é considerado como um progresso sem limites.

A novidade era a seguinte: as expectativas para o futuro se desvincularam de tudo quanto as antigas experiências haviam sido capazes de oferecer. E as experiências novas, acrescentadas desde a colonização ultramarina e o desenvolvimento da ciência e da técnica, já não eram suficientes para servir de base a novas expectativas para o futuro. A partir de então o espaço de experiência deixou de estar limitado pelo horizonte de expectativa. Os limites de um e de outro se separam (KOSELLECK, 2012, p. 318).

Nesta forma de concepção, a experiência do tempo é vivida em direção a um futuro, deslocando a experiência temporal do Espaço de experiência para o horizonte de expectativa. Como afirma Hartog, “com o regime moderno, o exemplar como tal desaparece para dar lugar ao que não se repete. O passado é, por princípio, ultrapassado” (2014, p.137). A humanidade encontra-se, portanto, sob a égide do futuro.

Podemos observar esta concepção bem delineada nas obras referentes à filosofia da História de Immanuel Kant. Com o intuito de aprofundar as questões aqui apresentadas serão brevemente explanados os principais pontos que podem nos ajudar

a compreender melhor a experiência do tempo na modernidade. Para tanto, observemos em particular as ideias apresentadas no artigo *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, publicado na revista *Berlinische Monatschrift*, em 1784.

Neste artigo, Kant distingue a História (*historie*) enquanto ciência que se debruça sobre a sucessão de fatos concretos e empíricos e a História (*Weltgeschichte*), enquanto reflexão sobre o sentido da história humana, caso esta seja realmente conduzida pela razão passa a ser denominada com mais precisão “Filosofia da história”.

Ao pensar nas criaturas irracionais, verificamos que cada indivíduo consegue realizar por completo, em si mesmo, o fim segundo a natureza. Assim, faz-se impossível pensar em uma história de tais criaturas, uma vez que o indivíduo e a espécie animal não se distinguem em relação ao desenvolvimento de suas disposições, sendo assim vislumbramos uma história planejada. Os animais possuem instintos que garantem sua subsistência, segurança, defesa e todos os prazeres que podem tornar a vida agradável, porém o homem, não sendo mais comandado por seus instintos, depende apenas da razão, faculdade que precisa desenvolver a procura de garantir todos esses “benefícios” que não lhe são oferecidos pelos instintos.

Desta forma, o homem se destaca diante os outros animais como o “*único animal racional sobre a terra*”. Se o homem não fosse uma criatura racional²⁵ e agisse apenas de modo instintivo ou se as disposições voltadas para o uso da sua razão não precisassem ser desenvolvidas, sua história seria planejada. Mas como o Homem é um ser racional e possuidor da faculdade de aperfeiçoar-se, mostra-se capaz de progredir com a perspectiva de realizar todas suas disposições no curso da História Humana. A abstração da história, portanto, leva-nos a organizar o conjunto das ações humanas ao longo das gerações, como se progredissem em direção a seu fim, ao qual chegaremos apenas com o uso da capacidade natural do homem, “a razão”.

Como o filósofo não pode pressupor nos homens e seus jogos, tomados em seu conjunto, nenhum propósito racional próprio, ele não tem outra senão tentar descobrir, neste curso absurdo das coisas humanas, um propósito da natureza que possibilite, todavia, uma história segundo determinado plano da natureza para criaturas que procedem sem um plano próprio. Nós

²⁵ Dotado de Razão – que se vincula ao alemão *Verstand* diferente de *rationnel* (que usa a razão).

queremos ver se conseguimos encontrar um fio condutor para tal história e deixar ao encargo da natureza gerar o homem que esteja em condição de escrevê-la segundo este fio condutor” (KANT, 2011, p.10).

É possível, portanto, pensar que a sociedade humana caminha rumo ao progresso e este é o aperfeiçoamento moral, inevitável e necessário, conduzido no decorrer da história por uma “mão invisível”. Nas proposições que compõem o texto de Kant esse fio condutor pode ser encontrado não na razão, enquanto faculdade isolada de cada indivíduo, mas sim naquela que abarca ou se manifesta universalmente, ou seja, na espécie. Para o desenvolvimento pleno de todas as disposições do Homem, faz-se necessário pensar o Homem enquanto espécie e não enquanto indivíduo, uma vez que a natureza concede um curto espaço de vida ao indivíduo, porém o homem se eterniza enquanto espécie, no decorrer das gerações.

Na quarta proposição, Kant nos apresenta a ideia de antagonismo social. Esse antagonismo leva a superar uma predisposição à preguiça, o que atrapalharia o rumo da história humana, não deixando o homem desenvolver todas as suas disposições. Sendo assim, a natureza utiliza como meio para o progresso essa oposição, que Kant denomina de “*Insociável sociabilidade*”. O conceito de “insociável sociabilidade” compreende que o homem tem uma disposição natural em sociabilizar-se, em juntar-se em agrupamentos.

Entretanto, há no homem alguns aspectos naturais que fortalecem uma atitude egoísta (pois o homem não é apenas um animal racional), que se manifesta como as paixões, dentre as quais Kant destaca três: a avareza, a cupidez e a ambição. Estas são tão naturais ao homem quanto a razão. É exatamente essa oposição, entre o impulso natural por sociabilizar-se e a disposição contrária (também natural), que produz o progresso da sociedade humana já que gradativamente a cultura começa a ser formada através dos talentos que se desenvolvem em busca do reconhecimento do outro e de onde a vaga noção de uma moral se movimenta em direção a tornar esses talentos princípios práticos que venham a caracterizar uma sociedade moral.

Percebe-se com certa clareza que a experiência do tempo apresentada na modernidade ganha novos contornos, quebrando o *continuum* temporal anterior, singularizando cada momento da história que agora passa ser entendida na perspectiva de um progresso, um caminho que deve ser percorrido para realização de todas as disposições humanas. A narrativa dos acontecimentos passados perde seu lugar

privilegiado, uma vez que o futuro não mais pode ser compreendido através da tradição.

Esta nova experiência de Tempo traz consigo o postulado de que o homem, por meio da razão e do desenvolvimento técnico-científico, faz-se capaz de conhecer o fio condutor da história e, assim, apreender o que faz a história mover-se sentido a sua realização e felicidade, levando a ser capaz de acelerar ou retardar o processo histórico pela ação consciente, emancipando-se das amarras impostas pela natureza ou pela sociedade, “Se há uma lição da história, ela vem do futuro” (HARTOG, 2014, p.138).

O iluminismo transformou os objetivos, esperados ou temidos, do fim do mundo, que irromperia em prazos abreviados, em um conceito de expectativa puramente intraterrestre. Certamente, também no iluminismo uma promessa quase religiosa havia atingido o futuro. O iluminismo traria a felicidade, que haveriam de ser alcançadas aceleradamente pela ação humana (KOSELLECK, 2014, p. 180).

Podemos verificar essa perspectiva muito bem delineada na obra de Condorcet: *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Nesta obra a ideia de progresso se funda baseada nos pressupostos da ciência moderna²⁶, que tem como elemento central a certeza da existência de uma lei que rege o desenvolvimento humano, a qual se estabelece a partir da necessidade de que a civilização passa por diversos estágios de desenvolvimento²⁷. Desta forma, cabe ao filósofo encontrar uma

²⁶ A ciência moderna tem como consequência o estabelecimento da concepção de transitoriedade, a qual as verdades estabelecidas são substituídas por novas verdades de forma progressiva e acumulativa. Segundo Paolo Rossi: A imagem “moderna” da ciência, a que se faz referência aqui, desempenha um papel decisivo e determinante na formação de progresso. Ela implica de fato: 1. a convicção de que o saber científico é algo que aumenta e cresce, que atua mediante um processo para o qual contribuem, uma após a outra, diferentes gerações; 2. A convicção de que esse processo, em qualquer uma de suas etapas ou de seus momentos, jamais é completo: ou seja, que não necessita de sucessivos acréscimos, revisões ou integrações; 3. A convicção de que existe, de certo modo, uma tradição científica possuidora de características específicas (refiro-me aqui às instituições mais do que às teorias) e dentro da qual se colocam as contribuições individuais. Já disse que a imagem moderna da ciência reflete um papel importante na formação da visão de progresso. Acrescentarei agora que a ideia de progresso não é marginal, mas constitutiva da imagem moderna da ciência. Dos primeiros anos do século XVII até a segunda metade do século XIX, a ideia de um crescimento de uma *avanço do saber* acompanha todos os vários e diferentes programas científicos, constituindo, por assim dizer, seu fundo comum (ROSSI, 2000, p. 49).

²⁷ Na obra de Condorcet, aqui apresentada, o autor identifica a existência de nove períodos de desenvolvimento, já podemos encontrar cada definição do desenvolvimento da civilização no subtítulo de sua obra – 1. Os homens reunidos em povoado; 2. Passagem desse estado àquele dos pastores; 3. Progresso dos povos agricultores até a invenção da escrita alfabética; 4. Progressos do espírito humano na Grécia até a época da divisão das ciências por volta do século de Alexandre; 5. Progressos da ciência desde sua divisão até sua decadência; 6. Decadência das luzes até sua restauração por volta da época das cruzadas; 7. Dos primeiros progressos das ciências, quando de sua restauração no ocidente,

regularidade inerente ao processo histórico, com a pretensão de compreender o atual estágio no qual a civilização se encontra e por conseguinte atribuir um sentido e direção a história humana.

Esse quadro é, portanto, histórico, já que, sujeito a perpétuas variações, ele se forma pela observação sucessiva das sociedades humanas nas diferentes épocas que elas percorrem. Ele deve apresentar a ordem dessa mudanças, expor a influência que cada instante exerce naquele que o substitui e mostrar, assim, nas modificações que a espécie humana recebeu, sendo renovada sem cessar passos que ele deu em direção à verdade ou à felicidade. Os resultados que ele apresenta conduzirão, em seguida, aos meios de assegurar e de acelerar os novos progressos que a natureza ainda lhe permite esperar (CONDORCET, 1993, p. 20).

Outro aspecto importante para consolidação da abstração de progresso se faz na concepção referente ao ser humano, esta última caracterizada pela afirmação do homem como senhor de si, causa e efeito de sua própria existência. Este sujeito é aquele que não mais aceita as leis impostas pelo exterior, sejam naturais ou divinas; as únicas leis aceitas são as fundadas na razão e na vontade do homem.

Diante desta nova circunstância, o homem se apropria do mundo como forma de acumulação de poder, a partir do conhecimento adquirido sobre as regras que regem os fenômenos. O homem passa a ocupar um lugar central perante o mundo e tudo aquilo que o cerca deve ser dominado, transformando-se em meros objetos para satisfação de suas necessidades. Como diz Bacon “deve-se torturar a natureza até que entregue todos os seus segredos”. Uma das consequências desta perspectiva é a mudança de paradigma do “conhecimento”, que passa a não ser mais visto como fim em si mesmo, mas como meio de interferir no mundo.

Descartes estabelece os fundamentos metafísicos para esta nova visão de mundo, por meio da centralidade do conhecimento no sujeito, via um conhecimento representacional metodicamente aplicado, sendo esta, a única garantia da verdade, tanto no que diz respeito ao objeto, quanto no que diz respeito ao próprio sujeito. Desta forma, considera-se o sujeito como o senhor de todas as coisas, capaz de desvendar todos os mistérios do mundo estabelecendo que a Razão, atrelada ao desenvolvimento técnico-científico, propicia ao homem aperfeiçoar-se ilimitadamente na construção de uma sociedade melhor.

até a invenção da tipografia; 8. Da invenção da tipografia até a época em que as ciências e a filosofia abalaram o jugo da autoridade; 9. De Descartes até a formação da república francesa.

Tal é a meta da obra que apreendi, e cujo resultado será mostrado pelos fatos, assim como pelo raciocínio, que a natureza não indicou nenhum termo ao aperfeiçoamento das faculdades humanas; que a perfectibilidade do homem é realmente indefinida; que os progressos dessa perfectibilidade, doravante independentes da vontade daqueles que desejariam detê-los, não tem outros termos senão a duração do globo onde a natureza nos lançou. Sem dúvida esses progressos poderão seguir uma marcha mais ou menos rápida, mas ela deve ser contínua e nunca retrógrada, enquanto a terra ocupar o mesmo lugar do sistema não produzirem nem uma desordem geral, nem mudanças que não permitiam mais à espécie humana conservar aqui as mesmas faculdades, desdobrá-las, encontrar aqui os mesmos recursos (CONDORCET, 1993, p. 20-21).

Como já podemos averiguar, a ideia de aperfeiçoamento apresentada por Rousseau difere da perspectiva de Condorcet. Se na perspectiva do filósofo genebrino a perfectibilidade traz em seu âmago uma ambivalência; na perspectiva de Condorcet ela assume um caráter unidimensional, isto é, o termo adquire uma conotação positiva, entendendo que a humanidade sempre progride para um estágio mais avançado.

Essa visão positiva sobre progresso revela uma hierarquização dos diferentes estágios da civilização, sendo o estágio atual sempre superior aos seus antecedentes²⁸ e o estágio por vir sempre superior ao atual. O presente, conseqüentemente, passa ser visto como um ponto de passagem, de transição, uma travessia que nos levará rumo a um estágio mais avançado. Fica claro o caráter teleológico desta concepção, que tem como principal crença a busca de uma regularidade do processo histórico capaz de desvendar todos os acontecimentos, sejam eles passados ou futuros. De posse deste fio condutor, o sujeito se coloca como aquele capaz de acelerar ou retardar o processo histórico rumo à sua realização.

Outra transformação importante ocorrida a partir da noção de progresso ocorre na experiência da linguagem. Koselleck denomina esses conceitos como “conceitos de movimento”. Se até outrora os conceitos nomeavam as experiências passadas, com o distanciamento e com o rompimento entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa, isso não mais acontece. A partir deste momento, os conceitos se remetem aos acontecimentos futuros, aquilo que não faz mais parte da experiência dos indivíduos.

²⁸ Vale à pena ressaltar que o progresso entre os diferentes estágios não acontece necessariamente de forma simultânea em todo globo terrestre, podemos em uma mesma época nos deparar com povos em diferentes estágios de desenvolvimento tecnológico. Todavia cabe à civilização “superior” levar o progresso à civilização considerada inferior, a qual deve “agradecer” a “bondade” dos povos mais civilizados, nas palavras do autor: “mas sem dúvida aproxima-se o instante em que, cessando de mostra-lhes apenas tiranos e corruptores, nós nos tornaremos para eles instrumentos úteis ou libertadores generosos” (CONDORCET, 2000, p. 192).

Enquanto os conceitos anteriores se caracterizavam por reunir em uma expressão toda a experiência acumulada até então, agora se inverte a relação entre conceito e o que o é conceituado. É típico da moderna terminologia política o fato de ela conter numerosos conceitos que, tomados ao pé da letra, são antecipações. Baseiam-se na experiência da perda da experiência, e por isso não podem deixar de despertar novas expectativas (KOSELLECK, 2012, p. 300).

Se as experiências passadas não mais podem subsidiar as experiências futuras, torna-se necessário uma ressignificação semântica dos termos tradicionais com a perspectiva de temporalizá-los, assim como a invenção de neologismos para nomear as experiências que ainda estão por vir. Os conceitos que tinham como perspectiva nomear as experiências vividas a partir de então se transformam e se temporalizam, originando novas experiências.

Diante de tantas transformações e descobertas, acredita-se que a humanidade, através do progresso técnico-científico, caminha progressivamente em direção a um mundo mais virtuoso, iluminado pelos conhecimentos adquiridos a partir da ciência moderna e acumulados no decorrer da história humana. De outra sorte, com a chegada do século XX e das duas Grandes Guerras, a promessa realizada pela filosofia das luzes se mostra falsa e tudo aquilo que se tinha acreditado mostra-se insuficiente diante de uma realidade tão absurda.

3.3 A PROMESSA NÃO REALIZADA

Como vimos anteriormente a modernidade, principalmente a partir do século XVIII, através do desenvolvimento técnico-científico realiza uma mudança na experiência do tempo, acarretando numa ruptura entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa. Podemos definir, como apresenta Jasmin (2011), essa transformação em cinco pontos fundamentais:

O primeiro ponto se relaciona com a ideia da história universal, a qual considera que toda a humanidade está inserida no processo temporal, o que ocasiona a perda do valor particular das histórias, para ser compreendida com história enquanto processo universal. A humanidade por sua vez se torna aquela que caminha de um estado primitivo de barbárie em direção à felicidade e à emancipação. O tempo perde seu

caráter exclusivamente cronológico adquirindo o que a teoria da história chama de temporalização²⁹. Nesta nova noção de tempo o desenvolvimento técnico-científico se confunde com o desenvolvimento moral.

O segundo ponto atribui a perspectiva teleológica, que advém da crença de que a história é impulsionada por *motor imóvel* que faz com que a humanidade caminhe rumo ao desenvolvimento, “este motor pode ser a natureza humana, a faculdade da perfectibilidade, o autoconhecimento do espírito ou a luta de classes etc” (JASMIN, 2011, p.396). A história passa ser compreendida como portadora de uma regularidade inerente a si mesma. À vista disso a história adquire sentido e direção, um *télos*, no qual humanidade marcha em direção a um fim, a concretização da emancipação e a realização da felicidade.

O terceiro ponto se refere a *autonomização da história*, atribuindo uma dinâmica própria a processo que se realiza independentemente da consciência dos sujeitos participantes.

O quarto ponto se relaciona ao conhecimento científico que, por meio de seus pressupostos modernos, lança luzes para o reconhecimento de uma regularidade atribuindo ao homem o poder de retardar ou acelerar tal processo. Neste sentido, a razão é vista como aquela capaz de construir, no presente, o futuro em direção a emancipação e felicidade

Por fim, o quinto ponto diz respeito ao distanciamento entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa, as experiências advindas das transformações técnicas e científicas não mais correspondem às experiências de outrora. Assim, o passado não mais pode lançar luzes sobre o presente.

²⁹ Para Koselleck, a temporalização se caracteriza pelo entendimento de que o “tempo passa a ser não apenas a forma em que todas as histórias se desenrolam; ele próprio obtém uma qualidade histórica. A história, então, passa a realizar-se não apenas no tempo, mas através do tempo” (2012, p. 382-383). Para sustentar sua tese, o autor apresenta seis manifestações que possibilitam apreciar a temporalização da história, são elas: 1. A história passa ser entendida como unidades coerentes e carregadas de sentido; 2. Com a “descoberta” do novo mundo, a história se depara com uma anacronia interna, porém simultânea cronologicamente, o que leva a uma compreensão de uma história autônoma, independente do tempo cronológico; 3. A construção da concepção de progresso compreende a história como algo transitório, isto é, de tempos em tempos será necessário re-escrever a história à luz das novas descobertas; 4. O tempo passa ser entendido como transição de um passado rumo ao futuro; 5. A noção de história distanciada do presente só se faz possível depois de um certo tempo, “graças à crítica histórica ela se apresenta de forma inteiramente diferente daquela que os contemporâneos conseguiram enxergar”(KOSELLECK, 2012, p. 290); 6. O estabelecimento de uma ruptura entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa.

Podemos ver que a noção de tempo da modernidade adquire novos contornos estabelecidos a partir da noção de história, ou melhor dizendo, do sujeito histórico. Não obstante, como observamos, esta crença traz consigo a promessa de que o homem, por meio do avanço técnico-científico, pode vir a se emancipar de sua condição rumo ao esclarecimento e à felicidade. No decorrer do século XX, porém, deparamo-nos com as maiores atrocidades que a humanidade já pôde presenciar, o que deflagrou uma crise na perspectiva apresentada pela modernidade e, conseqüentemente, uma crítica severa à experiência do tempo entendida como Progresso.

As atrocidades do século XX não se singularizam pela quantidade de mortes (mais de 190 milhões), mas no uso da racionalidade para realização de tal “tarefa”, que aparentemente se coloca em oposição à própria ideia de humanidade, principalmente, advindo de um ponto de vista construído durante a modernidade. A humanidade se depara, então, com sua própria sombra. A razão não só foi incapaz de impedir tais atrocidades, como, pelo contrário, foi ela própria instrumento de realização da barbárie.

A Primeira Guerra mundial inaugura o século XX colocando diante da humanidade uma representação de si mesma que o otimismo iluminista acreditava superada: a barbárie não é o passado longínquo em que se vivia sob a tutela da violência, mas uma presença maciça que torna odioso o rosto do outro. E o ódio é voltado ao rosto que não se vê no anonimato das falanges que morrem nas trincheiras. Quanto mais difuso é o inimigo, mais intensamente concreta se torna a violência, como se ela já não visasse o indivíduo, mas a própria humanidade que nele se quer anular. [...] a tecnologia da guerra certamente está entre os fatores que determinam essa impessoalidade. Na Primeira Guerra se fez o uso abundante do progresso tecnológico e científico, que era visto como fruto dos tempos de paz e que deveria garanti-lo (SILVA, 2015, p. 204).

As barbáries do século XX, assim como nos mostra Michael Lowy (2000), poderiam ser compreendidas a partir de quatro características que as diferenciam das demais atrocidades realizadas no passado. Primeiramente podemos verificar a utilização das mais modernas invenções técnicas, o que propicia uma *industrialização do homicídio*. Em segundo lugar, o caráter impessoal dos massacres: não se faz mais necessário a visualização do *outro* para que se possa exterminá-lo, a eliminação ocorre mediada pela máquina. A terceira característica se dá pela eficácia da gestão burocrática-administrativa, da qual se elimina toda e qualquer interferência moral. Por fim, a

legitimação dos massacres se dá na perspectiva “biológica”, “higiênica” e “científica”.

Desde então, a experiência do tempo entendida sobre o prisma do progresso não consegue mais dar respostas a todos os novos acontecimentos da contemporaneidade. O futuro, até então compreendido com otimismo pela modernidade, mostra-se perigoso e incerto. A humanidade se encontra em um momento no qual pode se deparar com sua própria destruição, haja vista a experiência nos campos nazistas, na crise atômica durante a guerra fria, no uso indiscriminado dos recursos naturais pela sociedade de consumo, entre outros tantos que poderiam ser citados.

“Somos Utopistas Invertidos”: O dilema básico de nossa era é que “Somos menores do que nós mesmos”, incapazes de realizar mentalmente as realidades que nós mesmos produzimos. Portanto, podemos chamar a nós mesmos de “Utopistas invertidos”: enquanto os Utopistas comuns são incapazes de produzir de fato o que são capazes de imaginar, nós somos incapazes de imaginar o que estamos de fato produzindo (ANDERS, 2013, p. 4).

Talvez estejamos em um daqueles momentos em que o homem “perdeu seu lugar no mundo, ou, dito de outra forma, perdeu o próprio mundo em que vivia e pensava e teve que transformar e substituir não só seus conceitos e atributos fundamentais, mas até mesmo o quadro de referências de seu pensamento” (KOYRE, 2006, p.06).

O homem não se reconhece mais diante da barbárie e de todas as atrocidades ocorridas no último século. A promessa da efetivação de um mundo que contemple todos os progressos da humanidade e de um avanço moral decorrente destes progressos mostra-se falsa. O homem diante do espelho se depara com uma imagem que não condiz com a idealização de outrora, o homem se vê despossuído de sua própria humanidade.

Nós civilização, sabemos agora que somos mortais [...] o número e a importância das novidades introduzidas em tão poucos anos no universo humano quase que aboliu toda a possibilidade de comparar o que se passava há cinquenta ou cem anos o que se passa hoje. Introduzimos poderes, inventamos meios, ganhamos hábitos inteiramente diferentes e imprevistos. Anulamos valores, dissociamos ideias, arruinamos sentimentos que pareciam inquebrantáveis por terem resistido há vinte séculos de vicissitudes e, para exprimir um tão novo estado de coisas, temos apenas noções imemoráveis (VALERY, *in* NOVAES, 2015, p. 29).

Sem experiência e sem expectativa, vemo-nos desorientados diante de um mundo que não mais produz sentido. É possível afirmar que estamos diante uma nova experiência do tempo, uma vez que nos encontramos diante de um futuro incerto, desprovido de qualquer horizonte e de um passado que perdeu sua autoridade e que não mais é aceito como modelo. A experiência do tempo se transfere a um presente hipertrofiado, a um instante que se alonga na sua própria efemeridade.

3.4 O PRESENTE HIPERTROFIADO

Ao longo deste capítulo verificamos como a civilização ocidental se estabeleceu diante as diferentes experiências do tempo³⁰. Inicialmente vimos que a temporalidade era concebida dentro de uma perspectiva cíclica, ordenada pelo tempo da natureza. Logo em seguida observamos uma transformação na experiência do tempo com o advento da noção linear apresentada pela experiência judaico-cristã que, por sua vez, estabelece um início e um fim ao tempo. Posteriormente apresentamos a experiência do tempo na modernidade, que assume a concepção linear, porém de forma secularizada. Também foi visto que o conceito de progresso cumpre um papel fundamental para a experiência do tempo moderno. Por fim, verificamos que diante as catástrofes do século XX o homem questiona a noção temporal estabelecida na modernidade, uma vez que os acontecimentos vivenciados não se adequam às propostas idealizadas pela modernidade, o progresso moral não pode ser visto como decorrência inata do processo histórico. Diante do exposto, a noção de futuro ganha uma nova significação, diferentemente da forma pelo qual era compreendido na modernidade, ou como nos diz Valéry, “o futuro não é mais o que era”.

³⁰ Cabe ressaltar que a apresentação das diferentes experiências do tempo aqui abordadas não têm como pretensão enquadrar todas as experiências do tempo realizadas pela humanidade. Reconhecemos a existência de outras formas de ordenação e concepções de tempo, mas diante dos limites deste trabalho, fomos obrigados realizar um recorte que possibilitasse a realização plena desta dissertação. Assim, optamos em abordar as diferentes experiências do tempo apresentadas no decorrer da história ocidental. Outro ponto importante se dá em relação ao reconhecimento da existência simultânea de diferentes ordenações do tempo. Optamos pela apresentação de forma sequencial por questões didáticas, porém compreendemos que não há um caráter progressivo nas diferentes experiências do tempo.

Na obra “o princípio responsabilidade” de Hans Jonas, é possível encontrar alguns indicativos que preliminarmente nos norteiam na compreensão do novo sentido atribuído à noção de futuro. A obra parte da tese de que, “a promessa da tecnologia moderna se converteu em ameaça, ou esta se associou àquela de forma indissolúvel” (JONAS, 2006, p. 21). Podemos verificar o caráter paradoxal desta afirmação: se o progresso até então era compreendido como a caminhada do homem rumo à sua emancipação (salvação), neste novo contexto, o progresso se apresenta de forma invertida, transformando-se em ameaça à própria existência humana. A partir desta constatação, Jonas desenvolve o primeiro imperativo de sua proposta ética:

Portanto, não é verdade que possamos transferir a nossa responsabilidade pela existência de uma humanidade futura para ela própria, dirigindo-nos simplesmente aos deveres para com aquela que irá existir, ou seja, cuidando do seu modo de ser. Ao contrário, a primeira regra para o modo de ser que buscamos depende apenas do imperativo do existir. Todas as outras submetem ao seu critério, que não pode ser fornecido isoladamente por nenhuma ética eudemonista e nem por uma ética da compaixão. Esta tolera muitas coisas que aquele imperativo proíbe e recusa muitas que o imperativo lhe impõe. A primeira regra é a de que aos descendentes futuros da espécie humana não seja permitido nenhum modo de ser que contrarie a razão que a faz com que a existência de uma humanidade como tal seja exigida. Portanto, o imperativo de que deva existir uma humanidade é o primeiro, enquanto estivermos tratando exclusivamente do homem (idem, p. 94).

A humanidade se vê ameaçada pela sua própria criação que alcança autonomia sobre as ações humanas. Em vista disso, o homem deve assumir a responsabilidade por si e pelos outros, com o propósito de assegurar a existência de um mundo às gerações futuras. Durante um longo período, a humanidade, enquanto espécie, se considerou imortal, contudo o progresso técnico-científico lhe evidencia sua finitude. Por conseguinte, o futuro, que até então era visto como promissor, diante deste novo cenário, vê-se agora invertido: passa ser questionado e percebido como uma ameaça capaz de extinguir a humanidade e o mundo.

O paradoxo da situação atual está em que precisamos recuperar esse respeito a partir do medo, e recuperar a visão positiva do que foi e do que é o homem a partir da representação negativa, recuando de horror diante do que ele poderia tornar-se, ao encarmos fixamente essa possibilidade no futuro imaginado. [...] Da mesma maneira que a esperança, o medo tampouco deve nos levar a adiar o objetivo verdadeiro – a prosperidade do homem na sua humanidade íntegra – e entrementes arruinar tal objetivo, em virtude dos meios. Os meios que não respeitam os homens do seu próprio tempo fariam isso. Um patrimônio degradado degradaria igualmente os seus herdeiros. A proteção do patrimônio em sua exigência de permanecer semelhante ao que ele é, ou seja, protegê-lo da degradação, é tarefa de cada minuto; não permitir nenhuma interrupção nesta tarefa é a

melhor garantia de sua duração; se ela não é uma garantia, pelo menos é o pressuposto da integridade futura da “imagem e semelhança”. Mas sua integridade não é dada mais do que a manifestação do seu apelo à humildade, cada vez maior e mais afinada por parte dos seus representantes, sempre bastante deficiente. Guardar intacto tal patrimônio contra os perigos do tempo e contra a própria ação dos homens não é um fim utópico, mas tampouco se trata de um fim tão humilde. Trata-se de assumir a responsabilidade pelo futuro do homem (idem, p. 353)

A partir desta constatação, extrai-se duas consequências: a primeira se refere à noção de que o homem deve se salvaguardar de si mesmo, uma vez que o progresso liberou forças destrutivas não previstas no itinerário da modernidade. A segunda diz respeito à preservação da relação entre as três esferas temporais, o presente como elo de ligação entre o passado e o futuro. Neste panorama, ao nos responsabilizarmos pelo futuro não só garantimos a existência da possibilidade do futuro, como também garantimos a esperança da existência do passado.

No entanto, o que o autor não previu, é que, diante das ameaças, a humanidade não só não se responsabilizou pelo futuro, como ainda deixou de tomá-lo como horizonte em um presente hipertrofiado que se basta a si mesmo. O presente se torna, ele mesmo, a única esfera temporal existente. O antropólogo francês, Marc Augé, apresenta-nos os primeiros apontamentos para esta nova experiência do tempo:

O problema é que hoje reina sobre o planeta uma ideologia do presente e da evidência que paralisa o esforço para pensar o presente como história, pois ela se esforça para tornar obsoletos tanto as lições do passado quanto o desejo de imaginar o futuro. Há uma ou duas décadas, o presente tornou-se hegemônico. O presente, aos olhos comuns dos mortais, já não deixa transparecer os delineamentos de possíveis futuros, mas impõe-se como um fato consumado, opressor, cujo surgimento repentino escamoteia o passado e satura a imaginação do futuro (2012, p. 92).

O autor constata três fenômenos contemporâneos e concomitantes que apresentam esta nova experiência do tempo. O primeiro fenômeno se refere ao “fim das grandes narrativas” apresentado na obra de *A condição pós-moderna*, de Lyotard. Nesta obra o autor identifica a quebra de dois mitos apresentados pela modernidade: o mito do futuro e o mito da universalidade. Podemos perceber que ambos os mitos se referem à temporalidade. Se a primeira insere o homem no tempo, temporalizando-o através da ideia de esperança no progresso histórico, a segunda se estabelece como um elo de ligação entre o homem particular e a eternidade. Nas palavras de Lyotard:

considera-se “pós-moderna” a incredulidade em relação aos metarrelatos. É, sem dúvida, um efeito do progresso das ciências; mas este progresso, por sua vez, a supõe. Ao desuso do dispositivo metanarrativo de

legitimação corresponde sobretudo a crise da filosofia metafísica e a da instituição universitária que dela dependia. (LYOTARD, 2009, p. XVI).

Para Augé este fim se insere na não correspondência entre os pressupostos sustentados pela modernidade e sua efetivação na vida cotidiana, o que Lyotard denomina de *diferendo*:

o dispositivo da emancipação, seu poderio intrínseco de erosão não é menor do que aquele que opera no discurso especulativo. Mas ele se refere a um outro aspecto. Sua característica é a de fundamentar a legitimidade da ciência, a verdade, sobre a autonomia dos interlocutores engajados na prática ética, social e política. Ora, esta legitimação, como vimos, constitui de imediato um problema: entre um enunciado denotativo de valor cognitivo e um enunciado prescritivo de valor prático, a diferença é de pertinência, portanto de competência. Nada prova que, se um enunciado que descreve uma realidade é verdadeiro, o enunciado prescritivo, que terá necessariamente por efeito modificá-la, seja justo (idem, p. 72).

Outra consequência, apresentada pelo antropólogo se refere à problematização em relação ao acontecimento. Se por um lado podemos verificar um aumento do medo em relação aos acontecimentos, o que provoca “a busca pela causa e pelos responsáveis”; por outro lado, quando ocorre sua efetivação de forma imprevisível (o autor dá como exemplo o atentado de 11 de setembro), ocorre uma inversão: o acontecimento deixa de ser visto como ponto de chegada, que se faz necessário explicar, para ser tornar ponto de partida, como justificativa das ações porvir. Como se cada acontecimento fosse penetrado por um potencial fundador.

O segundo fenômeno apresentado se refere ao surgimento de um novo espaço-tempo o que por conseguinte acarreta uma espacialização da linguagem que até outrora era permeada por um aspecto temporal. Ocorre a substituição dos conceitos particular/universal, que se remetem à dialética da história pelos conceitos global/local.

Se as articulações da criação artística com o tempo em que vivemos são tão difíceis de serem percebidos hoje, isso ocorre precisamente porque esse tempo acelera e se furta, a uma só vez, e o encobrimento da linguagem temporal pela linguagem espacial, a primazia do código (que prescreve comportamentos) sobre o simbólico (que constrói relações), tem efeitos frontais sobre as condições da criação. [...] esse sistema é para si mesmo sua própria ideologia; funciona com um manual; ele encobre a realidade como se fosse uma tela, da qual toma o lugar ou, antes, faz as vezes (AUGÉ, 2012, p. 50).

O terceiro e último fenômeno se refere ao reino das imagens, especialmente das imagens televisivas as quais oferecem a “ordenação simbólica do mundo” através das

informações ofertadas simultaneamente ao seu acontecimento. A possibilidade de acessar as mais diferentes informações e a possibilidade de nos comunicarmos sem o deslocamento no espaço acarretam um enclausuramento em um presente perpétuo, o qual nos protege tanto do passado, quanto do futuro.

Outro autor que também se debruça sobre essa temática é o historiador francês François Hartog. Na obra *Regimes de Historicidades: presentismo e experiência do tempo* a tese central se pauta na concepção de que estamos diante uma nova experiência do tempo, a qual o autor denomina de Presentismo.

Segundo o autor é no movimento futurista que se dão os primeiros indícios de uma nova experiência do tempo, uma vez que “O Século XX aliou, finalmente, futurismo e presentismo. Se em primeiro lugar, ele foi mais futurista do que presentista, terminou mais presentista do que futurista” (2014, p. 140). O movimento futurista³¹ é a expressão extrema da experiência do tempo apresentada pela modernidade, na qual há uma preponderância do ponto de vista do futuro.

O Futurismo era o movimento dos homens de um novo tempo, de uma vida industrializada, mecanizada, uma vida do homem que corria contra o tempo, do homem que agora age sobre a natureza e a controla por meio das máquinas.

Esta perspectiva sustenta o repúdio ao passado e uma glorificação do futuro. Podemos verificar nas expressões artísticas do movimento uma relação explícita entre a arte e uma postura mais agressiva por parte dos artistas. Por outro lado, verificamos uma mudança de valores e de comportamento: amor pelo perigo, temeridade, coragem, audácia, rebeldia, agressividade – são valores enaltecidos no manifesto como contraponto à “imobilidade pensativa”, ao “êxtase”, ao “sono”, à pura contemplação do passado.

O movimento futurista pressupõe a necessidade da destruição do passado para o advento do novo. Para que isso viesse a ocorrer, a postura agressiva era fundamental. No entanto, essa agressividade para destruição do passado também remete a uma

³¹ O Movimento Futurista ocorre no início do séc. XX, nessa época a civilização ocidental passa por constante e progressivo crescimento industrial, principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos. Em 20 de fevereiro de 1909, o italiano, F. T. Marinetti anuncia o movimento do Futurismo publicando o manifesto futurista na primeira página do jornal parisiense *Le Figaro* com a intenção de fazer com que os artistas voltem as costas às artes do passado e aos procedimentos convencionais para preocuparem-se com a vida agitada, barulhenta da florescente cidade industrial.

estética da guerra, uma estética de dominação da experiência do tempo. Os artistas por sua vez, seriam “combatentes” que atirariam contra toda e qualquer tentativa de cristalização do tempo.

Estamos no primórdio extremo dos séculos!... por que haveremos de olhar para trás, se queremos arrombar as misteriosas portas do impossível? O tempo e o espaço morreram ontem. Vivemos já no absoluto, pois criamos a eterna velocidade onipresente. (MANIFESTO FUTURISTA)

Entretanto, após catástrofes das duas grandes guerras e as crises ocorridas no decorrer do século XX, a experiência do tempo apresentada e ovacionada pelo movimento futurista, concebida sobre a perspectiva da aceleração e da transformação técnica em direção ao futuro, vai pouco a pouco se transformando em uma experiência do tempo presente, ou nas palavras do autor, “Entrávamos então em um tempo de supremacia do ponto de vista do presente: aquele do presentismo, exatamente.” (HARTOG, 2014, p.142).

Nesta perspectiva a relação estabelecida entre as categorias meta-históricas apresentadas por Koselleck desaparecem. O espaço de experiência e o horizonte de expectativas se deslocam para um presente eterno, deixando o presente como único horizonte possível. Vale ressaltar que Hartog não aponta para a inexistência do passado ou do futuro:

O presente tornou-se o horizonte. Sem futuro e sem passado, ele produz diariamente o passado e o futuro de que sempre precisa, um dia após o outro, e valoriza o imediato. Os sinais dessa atitude não faltaram. Assim a morte tem sido cada vez mais escamoteada (HARTOG, 2014, p.148).

Desta forma, o presente se estende ao mesmo tempo para o futuro e para o passado. Poderíamos dizer que nos encontramos diante de dois paradoxos: o primeiro relacionado ao passado; o segundo ao futuro. Com a aceleração do tempo através dos avanços técnico-científicos, a humanidade não tem mais tempo para viver os acontecimentos e fazer desses sua experiência. Apenas vivemos diante de uma sucessão de fatos que tentamos, de uma forma ou de outra, preservar através da memória e do patrimônio. Essa preservação possui algo de novo, não pretendemos mais preservar a experiência vivenciada, mas preservamos a experiência enquanto potência.

Os acontecimentos futuros, por outro lado, adquirem uma conotação histórica, como se pudéssemos realizar uma história daquilo que está por vir. A história sempre foi

entendida como acontecimentos do passado ou como conhecimento daquilo que se passou, narrativa e representação. Hoje, falamos historicamente dos acontecimentos que ainda não se passaram.

(...) o presente, no momento mesmo em que se faz, deseja olhar-se como já histórico, como já passado. Volta-se, de algum modo, sobre si próprio para antecipar o olhar que será dirigido para ele, quando terá passado completamente como se quisesse “prever” o passado, se fazer passado antes mesmo de ter acontecido plenamente como presente (HARTOG, 2014, p.150).

Tentamos preservar todos os acontecimentos possíveis como experiência futura, ao mesmo tempo em que nos remetemos a acontecimentos por vir como acontecimentos já passados. Diante dessa experiência do tempo, o homem encontra-se desorientado diante de um passado que não mais o guia e face de um futuro que deixou de ser horizonte. Mediante este quadro, é possível nos questionar sobre as possibilidades existentes para manutenção de um processo educativo. Será que a Educação Integral ainda é adequada em um tempo presente hipertrofiado? Será ainda possível pensarmos em Educação Integral diante dessa nova experiência de tempo? Caso as respostas se mostrem afirmativas, podemos nos perguntar, quais as possibilidades de realização do processo educativo diante desta nova experiência do tempo? Será a Educação Integral, nos moldes apresentados pelo Programa Mais Educação, o primeiro apontamento para essa nova experiência do tempo?

4 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Diante do quadro apresentado no segundo capítulo, todavia, fica perceptível que a problemática originada a partir das diferentes experiências do tempo influencia as mais diferentes áreas do conhecimento, entre elas a pedagogia, entendendo que a relação entre experiência do tempo e a pedagogia se constituem em uma relação mutua.

A nova experiência do tempo subsidia as diferentes relações estabelecidas entre o homem e o mundo, contudo encontramos-nos em um instante que abdicou tanto do passado quanto do futuro, instaurando um processo de ruptura que, se levado às últimas consequências, inviabiliza o processo pedagógico uma vez que o instante, carente da noção de *duração*, faz-se como único horizonte, estabelecendo a experiência presentista.

Diante desse empasse, o Programa Mais Educação se revela uma proposta educacional que traz a tentativa de conciliação das práticas educativas e da experiência do tempo contemporâneo. Para tanto, o Programa retoma discussões apresentadas pela educação integral no decorrer da história brasileira e realiza uma releitura das experiências vivenciadas, tendo como norte os pressupostos que orientam a educação liberal (classificação que utilizamos no primeiro capítulo) vinculada principalmente às concepções apresentadas por Anísio Teixeira.

Para realização deste capítulo utilizamos os cadernos pedagógicos³² e a “trilogia”³³ apresentada pelo Programa como principal *corpus* e paralelamente, utilizamos os demais materiais produzidos pelo Programa, além de artigos, livros e pesquisas acadêmicas que nos ajudam no desenvolvimento de uma compreensão mais rigorosa dos principais pressupostos do Programa Mais Educação.

³² Os cadernos pedagógicos organizados a partir estão dos 10 macrocampos do Programa: 1.Acompanhamento Pedagógico, 2.Educação Ambiental, 3.Esporte e Lazer, 4.Direitos Humanos em Educação, 5.Cultura e Artes, 6.Cultura Digital, 7. Promoção da Saúde, 8.Comunicação e Uso de Mídias, 9. Investigação no Campo das Ciências da Natureza, 10. Educação Econômica.

³³ A trilogia tem como objetivo criar os parâmetros conceituais e gerar sua operacionalização e sua implementação, o Programa Mais Educação produziu três cadernos de referências que apresentam o entendimento da proposta de educação integral pelo Programa.

Nos cadernos pedagógicos, principalmente no caderno, Territórios Educativos para Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade, encontramos o contexto no qual se estabelece o debate em torno dos principais conceitos apresentados pelo Programa.

O primeiro caderno da trilogia, Gestão Intersetorial no Território, dedica-se ao estabelecimento dos marcos legais do Programa Mais Educação, das temáticas: educação integral e gestão intersetorial, da “estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios”. O segundo caderno, intitulado Educação Integral, é produzido a partir da convocação pelo Ministério da Educação de um grupo de trabalho que contou com diferentes representantes³⁴ do campo educacional e tem como objetivo apresentar textos de referência sobre educação integral e seu debate atual. O terceiro caderno, Redes de Saberes Mais Educação, dedica-se à elaboração das propostas pedagógicas de educação integral a partir da relação entre saberes (saberes escolares e saberes comunitários).

4.1 PRINCÍPIOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Com o intuito de melhorar a educação básica das escolas públicas do Brasil, o Governo Federal institui, através da portaria interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, o Programa Mais Educação com vistas à “implementação de Educação Integral a partir da reunião dos projetos sociais desenvolvidos pelos ministérios envolvidos³⁵” (MEC, 2009a, p. 13). Desta forma, o governo Brasileiro se propõe a pensar a Educação enquanto Educação Integral apresentando as principais diretrizes e concepções a partir da proposta idealizada pelo Programa Mais Educação.

³⁴ Gestores e educadores municipais, estaduais e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de Universidades e de Organizações não-governamentais comprometidas com a educação (p. 6 e 7 – L/P).

³⁵ Os ministérios envolvidos no Programa Mais Educação são: da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente.

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007^a).

O Programa não apenas disponibiliza recursos financeiros às escolas públicas para possibilitar a implementação da Educação Integral³⁶, mas principalmente dissemina uma concepção pedagógica para além da perspectiva de ampliação do tempo da criança e do adolescente no espaço escolar.

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis **tempo**, com referência à ampliação da jornada escolar, e **espaço**, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempo e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (BRASIL, 2009^a, p. 18).

Se a implementação da Educação Integral traz consigo uma proposta pedagógica que discute o papel da educação na sociedade, o Mais Educação se desafia a repensar a própria educação, não se limitando em apenas pensar as questões práticas do fazer pedagógico, mas principalmente se predispõe a estabelecer uma nova maneira de conceber a Educação a partir das categorias **tempo** e **espaço**. Para tanto, coloca em debate temas como: saberes, currículo, aprendizagem, relação escola comunidade, formação de educadores, interssetoriedade e redes socioeducativas.

³⁶ No Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral realizado em 2005 e publicado em livro em 2006, descreve quatro dimensões da educação integral. A primeira se refere a organização do currículo que se estabelece a partir da compreensão das abordagens, interdisciplinar, transdisciplinar e transversais, questionando assim a especialização e a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas. A segunda forma se dá na perspectiva de projetos temáticas, que tem como proposta articular os conhecimentos adquiridos pela vivência às necessidades do aprender. A terceira maneira de compreender a educação integral se realiza a partir de uma proposta educacional que contemple as diferentes dimensões do Ser-Humano (afetivo, cognitivo, físico, moral etc) A última compreensão se remete à ampliação do tempo escolar, porém essa ampliação não pode se limitar simplesmente em seu aspecto quantitativo, mais horas dentro da escola, porém deve ser entendida em seu aspecto qualitativo. Como veremos no decorrer deste capítulo, o Programa Mais Educação contempla as quatro diferentes compreensões aqui apresentadas, além de trazer novas interpretações para realização e efetivação da Educação Integral.

No que se refere ao tempo, entendido como tempo cronológico³⁷, a perspectiva do Programa Mais Educação se dá na ampliação da jornada escolar, uma vez que para formar o homem em sua integralidade torna-se indispensável um maior número de horas investidas. Essa ampliação do tempo cronológico é organizada e compreendida na forma de turno e contra-turno, durante um período os alunos se dedicam às aulas regulares e, no outro, realizam atividades socioeducativas. O Programa tenta superar esse aspecto, relacionando de forma mais orgânica as atividades realizadas no turno e no contra-turno por meio do projeto político pedagógico da comunidade escolar.

Nessas circunstâncias, a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação (BRASIL, 2009, p.36).

Roger Deacon e Bem Parker, contudo, alertam-nos que “a reação padrão ao fracasso educacional consiste em fornecer mais educação, de forma que a educação se torna remédio para seus próprios males”, ou como diz Flávio Brayner:

(...) assim se há de fato uma crise da educação escolar, tem-se a sensação de que se tenta debelá-la com mais escola... mais tempo dentro da escola... mais ansiedade escolar... mais necessidade de formação... mais capacitação..., como se não pudéssemos modificar o diagnóstico, mas apenas aumentar a dosagem do remédio (BRAYNER, 2011, p.21).

Como demonstram os autores aqui citados, pensar o tempo unicamente enquanto ampliação da jornada escolar não conduz ao âmago da questão, muito pelo contrário, limitamo-nos a esses pressupostos nos desviariam do problema enquanto tal. Em vista disto, ampliação do tempo escolar deve ser compreendida a partir do seu aspecto qualitativo, com o intuito de proporcionar diferentes vivências a partir da ampliação do tempo e, assim, contemplar a formação humana integralmente, entendendo que o indivíduo a ser formado deverá ser concebido mediante sua complexidade e sua multidimensionalidade (afetiva, ética, estética, social, cultural, política, cognitiva).

No Brasil, atualmente, são muitas as concepções de educação integral; esta proposta nasce em meio ao debate e apresenta uma visão capaz de levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural,

³⁷ Como veremos no decorrer deste capítulo, a noção de tempo que impera nas propostas pedagógicas do Programa Mais Educação se refere ao tempo cronológico, porém em alguns momentos, principalmente nos cadernos pedagógicos, encontraremos alguns indícios da noção do tempo compreendido como tempo histórico.

política e cognitiva. Esta concepção de educação integral não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação, mas parte da ideia de que os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados (Redes, p. 14-15).

A concepção de formação do homem integral entendida em sua multidimensionalidade se faz presente em todas as demais propostas de educação integral, assim como vimos no decorrer do primeiro capítulo. Como vimos na citação a cima, essa noção também orienta o Programa Mais Educação na construção da prática educativa.

Se por um lado o Programa Mais Educação propõe a ampliação do tempo escolar na perspectiva da formação multidimensional, por outro reconhece a necessidade de repensar os espaços educativos para além dos muros da escola.

O debate sobre a ampliação do tempo de efetivo trabalho escolar não está colocado simplesmente como questão de aumento de tempo na escola nem como espaço de atividades extracurriculares assistencialistas, complementares, mas como condição precípua para que se possa organizar um currículo capaz de integrar os diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras da criança, do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e do adulto na contemporaneidade (BRASIL, 2009^a, p. 49).

O Programa não só tem como proposta ampliar a jornada escolar (educação integral), característica das experiências realizadas anteriormente, mas também integrar novos espaços ao processo educativo (educação integrada).

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo as aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (CAVALIERI, 2009, p. 52).

Como vimos anteriormente, todas as experiências de educação integral apresentadas no primeiro capítulo se enquadram na primeira vertente descrita na citação acima. O Programa Mais Educação, diferentemente, entende o espaço para além do espaço escolar, compreendendo que para contemplar a formação nas diferentes dimensões do homem faz-se necessário uma ampliação espacial. Segundo Pinheiro (2009) o Programa Mais Educação compreende o espaço como:

todo o ambiente em que o educando dispõe de meios para desenvolver a aprendizagem, estando no espaço escolar ou fora dele. Nesse paradigma, a educação se desenvolve no território, local de possibilidades educativas diversas, englobando a comunidade, o bairro, a cidade, o estado ou o país (p.86).

As fronteiras escolares não se limitam apenas à dimensão espacial, mas, antes de tudo devem ser compreendidas como uma fronteira epistemológica a qual encontraremos sua manifestação no currículo escolar. Diante deste cenário, o Programa Mais Educação rompe as fronteiras epistemológicas a partir do reconhecimento de outros saberes para além dos já institucionalmente estabelecidos nos currículos escolares. Nesta perspectiva, o Programa considera que, ao reconhecer os saberes culturais da comunidade local, rompe o isolamento da escola, ampliando e integrando a comunidade em um processo educativo no qual o homem não é objeto da educação, mas sujeito dela.

Para que essa relação seja possível, o Programa Mais Educação tem por objetivo “Transformar a escola num espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, é importante reconhecer que as experiências educacionais se desenvolvam dentro e fora da escola” (BRASIL, 2009b, p.13). Reconhecendo a existência de, pelo menos, dois grandes grupos de saberes até então isolados: saberes acadêmicos/escolares e saberes comunitários, o Programa procura eliminar a dicotomia existente, propondo uma interação totalizante da experiência humana. Para tanto, pretende ressignificar o atual currículo mediante a inserção de “novos saberes”, até então não reconhecidos e ausentes do âmbito escolar.

Compreende a educação como um desafio para escolas e comunidades e pretende dialogar com a complexidade de agentes sociais, territórios e saberes que envolvem as experiências comunitárias, buscando construir-se para além do espaço escolar (Redes de saberes, p.15).

O Programa entende que os saberes comunitários estão relacionados ao meio social que os estudantes vivem, partindo da concepção territorial, o Programa prevê, a articulação dos saberes em 11 categorias: **habitação**, relação com o espaço geográfico; **corpo/vestuário**, experiências corporais da comunidade; **alimentação**, alimentos consumidos pela comunidade; **brincadeira**, principais brincadeiras praticadas na comunidade; **organização política**, como a comunidade se organiza politicamente; **condições ambientais**, características geográficas da comunidade; **mundo do trabalho**, os trabalhos realizados pela e na comunidade; **curas e reza**,

como a comunidade cuida da saúde; **expressões artísticas**, manifestações artísticas que ocorrem na comunidade; **narrativas locais**, quais as experiências da comunidade; **calendário local**, datas comemorativas da comunidade.

Os saberes escolares por sua vez, não estão diretamente ligados ao conteúdo de cada disciplina, mas à “propriedade e estratégias do fazer e do pensar, aos procedimentos passíveis de produzir uma práxis diferenciada para estudantes em formação” e assim formar “habilidades, procedimentos e práticas que nos tornam sujeitos formuladores de conhecimento.” (BRASIL, 2009c, p. 43). Os saberes escolares estão divididos em 18 categorias, são elas: a curiosidade; o questionamento; a observação; o desenvolvimento; a descoberta; a experimentação; o desafio; a identificação; a classificação; a sistematização; a comparação; as relações; as conclusões; o debate; a revisão; o criar; o jogar; a curiosidade. É possível verificar que as categorias apresentadas para o entendimento dos saberes escolares estão intimamente vinculadas aos processos de aprendizagem.

A relação estabelecida entre os dois “saberes” se dá na perspectiva de atribuir sentido e significado às experiências vivenciadas. Desse modo, a Educação Integral não visa apenas agregar os saberes comunitários, mas, principalmente, incorporar os saberes em uma relação dialogal, isto é, totalizar os saberes.

Queremos uma Educação Integral em que as diferenças e saberes possam desenvolver condições de mútuas influências e negociações sucessivas. Uma Educação Integral estruturada a partir de um conceito de integralidade, que supere termos como ‘contraturno’ e ‘atividades complementares’, bem como saberes escolares e saberes comunitários (BRASIL, 2009b, p. 14).

[...] para garantir a qualidade da educação básica é preciso considerar que a concretude do processo educativo compreende, fundamentalmente, a relação da aprendizagem das crianças e adolescentes com a sua vida e com sua comunidade... Para dar conta dessa qualidade, é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade (BRASIL, 2009^a, p. 27).

Para que essa proposta se torne viável, não se pode esgotar a discussão apenas com a relação aos saberes, sendo necessário repensar, principalmente, a relação estabelecida entre a escola e a comunidade. Assim, o Programa apresenta o conceito de

*comunidade de aprendizagem*³⁸, que tem como proposta estabelecer um diálogo entre a escola e a comunidade na qual esta inserida. Para que a comunidade de aprendizagem se realize, o Programa compreende que as relações devem ser estabelecidas a partir das “redes socioeducativas” que têm como perspectiva realizar ações integradas entre os diferentes setores da sociedade. Segundo Pinheiro (2009), “esse paradigma educacional tem por base a tríade escola, família e comunidade” (p. 90).

(...) comunidade no entorno da escola também aprende a envolver-se com esse processo educativo e a reconhecer, como espaços educativos, uma praça, uma rua, um parque, uma biblioteca, um clube, um teatro, um cinema, uma associação de bairro, um pátio, entre múltiplas experiências e possibilidades de convivências nos territórios (texto de referência, p.45-46).

À vista disso o Programa Mais Educação reconhece um duplo processo na relação entre escola e comunidade: a escola deve legitimar os saberes comunitários e se tornar um ponto de referência na comunidade, agregando-os. Ao mesmo tempo em que a essa mesma escola cabe abrir-se à comunidade, saindo do seu espaço físico e social e reconhecendo os diferentes espaços educativos, compartilhando a responsabilidade de educar o jovem com a comunidade, transformando a comunidade na perspectiva da *Cidade Educadora*³⁹.

Essa compreensão se dá a partir da ideia de que a cidade, por si só, pode ser compreendida como um espaço educativo de forma espontânea e informal. No entanto, essa característica pode ser potencializada, transformando a cidade em Cidade Educadora, quando há uma intencionalidade, por parte da cidade, no processo educativo.

O espaço escolar por sua vez se dilui no espaço de aprendizagem se transformando em mais um dos espaços possíveis para realização do processo educacional. Essa proposta pode ser compreendida em um duplo sentido que não necessariamente são excludentes. O primeiro sentido se refere ao caráter econômico que compreende esta

³⁸ Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências (TORRES, 2003, p.83).

³⁹ O conceito de Cidade Educadora consolida-se em 1990, a partir da elaboração da carta com os princípios básicos da cidade que educa, elaborada durante o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras que ocorreu em Barcelona, na Espanha, revista no Terceiro Congresso Internacional em Bolonha, 1994, e no Congresso VIII em Génova, 2004.

proposta como forma de eliminar investimentos na ampliação das estruturas escolares e, por conseguinte, desonerar o estado de sua responsabilidade para com a educação. O segundo sentido de caráter filosófico compreende que nas sociedades contemporâneas as fronteiras foram dizimadas, os espaços e os saberes se interpenetram, tudo se torna fluido. Como nos diz Bauman:

Os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantem sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos, (e propensos) a mudá-la; assim, para eles o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas “por um momento”. Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário o tempo é o que importa (2001, p.08).

A partir desse duplo sentido aqui apresentado, pode-se verificar uma primeira consequência que se refere à diluição (para continuarmos na metáfora de Bauman) da responsabilidade pela educação. Se até outrora a educação era responsabilidade exclusiva da escola, ao romper as fronteiras escolares, a responsabilidade escorre para toda sociedade estabelecendo-se desta forma a co-responsabilização do processo educacional para com todos, “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. A segunda consequência se revela na igualdade entre os saberes, dito de outra forma, encontramos-nos na “democracia dos saberes”.

Se por um lado a concepção educação integral apresentada pelo Programa Mais Educação tem como proposta a ampliação da jornada escolar, por outro o Programa prevê a ampliação dos espaços e dos agentes educativos na perspectiva da Cidade Educadora, a qual tem como objetivo ampliar as noções de espaços educativos atribuindo à cidade o papel que outrora pertencia exclusivamente à instituição escolar.

Outro aspecto importante que compõe os pressupostos da educação integral apresentada pelo Programa Mais Educação se refere à intersetorialidade. Nesta perspectiva a intersetorialidade se caracteriza pela articulação das políticas públicas em torno do processo educacional, entendendo-se que o Estado participa de forma mais efetiva no processo de formação do indivíduo. O programa define a intersetorialidade como:

A intersetorialidade supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalências,

mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem a aportar ao propósito comum: garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens (intersectorialidade, 2009, p.25).

Nesta proposta o Mais Educação conta com a participação de 25 programas federais em 6 diferentes Ministérios⁴⁰. Cabe a cada Ministério, com o apoio do Ministério da Educação, elaborar um planejamento que contemple o processo educativo. Desta forma, além de integrar as ações do governo em torno de um objetivo comum, ainda são garantidas uma ampliação de recursos destinados ao processo educacional, além de propiciar o aumento de trabalhadores na ação educativa.

Como podemos observar, se por um lado o Programa Mais Educação apresenta alguns pontos de continuidade com as experiências de educação integral implementada no território brasileiro, por outro estabelece rupturas com o objetivo de conciliar-se com os pressupostos apresentados pela nova experiência do tempo.

4.2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO ENTRE O TEMPO E O ESPAÇO

Temos como objetivo realizar uma primeira aproximação com a perspectiva de destacar de forma mais rigorosa alguns pontos apresentados pelo Programa Mais Educação que são derivados, parcialmente, da “nova” experiência do tempo. Para tanto, analisamos duas categorias chaves para compreensão do Programa: Tempo e Espaço. Vale ressaltar que o Programa se estabelece como uma proposta diferenciada das demais até então experienciadas exatamente pela resignificação dessas duas categorias.

⁴⁰ Ministério da Ciência e Tecnologia; Ministério da Cultura; Ministério dos Esportes; Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

4.2.1 Tempo

O Programa Mais Educação tem como proposta ampliar a jornada escolar, porém sua relação com a noção do tempo não se limita ao tempo cronológico, de forma que encontraremos a noção de tempo histórico ⁴¹ sustentada a partir da ideia de descontinuidade e bricolagem⁴².

O texto que mais se aproxima da noção de tempo histórico está contido no capítulo 3 do caderno Territórios Educativos para Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade (2010). O texto parte das primeiras linhas do ensaio Tempo e História: crítica do instante contínuo, de Agamben (2005):

Toca concepção de história é sempre acompanhada de uma certa experiência do tempo que está implícita, que a condiciona e que é preciso portanto, trazer a luz. Da mesma forma, toda a cultura é, primeiramente, uma certa experiência do tempo, e uma nova cultura não é possível sem uma transformação desta experiência. Por conseguinte, a tarefa original de uma autentica revolução não é jamais simplesmente <<mudar o mundo>>, mas também e antes de mais nada <<mudar o tempo>> (AGAMBEN, 2005, p. 109).

O referido ensaio acima questiona a noção de tempo apresentada na teoria do materialismo histórico de Karl Marx: “O pensamento político moderno, que concentrou a sua atenção na história não elaborou uma concepção correspondente do tempo” (AGAMBEN, 2005, p. 109). Para realizar a crítica, Agamben apresenta as teses benjaminianas sobre a noção do tempo, nas quais as noções de progresso e de continuidade da história são questionadas, uma vez que são compreendidas como um tempo vazio e homogêneo.

É interessante verificar que o Programa Mais Educação se utiliza do ensaio de Agamben, porém não desenvolve uma argumentação que sustente as premissas apresentadas pelo Programa, o que torna o texto um tanto enigmático. Mesmo sem o desenvolvimento de uma argumentação mais criteriosa, o Programa chega às suas primeiras considerações sobre a problemática, como pode ser visto na citação abaixo:

⁴¹ O programa não desenvolveu a noção de tempo histórico com um grande rigor, muitas vezes no decorrer do texto encontramos em um mesmo parágrafo as duas noções, cronológico e histórico, inter cruzadas. porém isso não inviabiliza nossa leitura, uma vez que as principais concepções, apesar da carência de rigor, estão contidas no texto.

⁴² Descontinuidades: construindo uma nova experiência de tempo na cultura escolar; bricolagem: encontros da escola com o tempo da vida.

Nesse sentido, consideramos que uma nova cultura escolar só pode ser possível, se mudarmos a concepção de tempo educativo que vigora na escola. O Programa Mais Educação, quando insiste na ampliação da jornada escolar, entende ampliação como abertura, como aprendizado de um novo olhar sobre o tempo e suas diferentes relações com o território, com jeitos novos de vivenciar conteúdos e espaços enrodilhados em outras experiências de aprendizagem (BRASIL, 2010, p. 39).

Na busca por uma nova noção de tempo, o Programa, diferentemente do que era de se esperar⁴³, parte da crítica realizada por Michel Apple (1982) na perspectiva do currículo oculto, entendendo que a noção de tempo implementada na escola se realiza na concepção mecânica e externa ao sujeito, como um enquadramento em uma estrutura temporal própria da perspectiva moderna.

Outra referência utilizada para realizar a crítica à escola moderna advém de Michel Foucault por meio dos conceitos como disciplinarização dos corpos e subjetivação. A escola é aquela que estabelece um tempo linear e sequencial na qual toda comunidade escolar deverá realizar sua subjetivação em vista de um futuro que está por vir, todavia essa promessa não passa de uma forma de estabelecimento de poder.

A educação integral luta contra o empobrecimento da educação, com a redução da educação a um caráter propedêutico, mera preparação para algo que virá depois, com a promessa de que tudo que não tem o menor sentido agora, passará num passe de mágica, a ter no futuro (BRASIL, 2010, p.41).

Se a crítica se estabelece a partir das concepções apresentadas por Michel Apple e Michael Foucault, a construção da “nova” noção de tempo vai ao encontro da perspectiva apresentada por Walter Benjamin⁴⁴ no conceito “Tempo-agora” (*Zetzt-Zeit*). Nele Walter Benjamin realiza uma crítica à ideia de tempo vazio e homogêneo apresentada pelo historicismo, do materialismo histórico, a partir da crença inabalável no progresso humano, como podemos verificar na décima terceira tese de sua reflexão intitulada: Teses sobre o conceito de história.

⁴³ Como o ensaio de Agamben se apresenta como um referencia central da problemática apresentada pelo programa, esperaríamos que a crítica fosse realizada, se não totalmente pelo menos parcialmente, a partir das argumentações do próprio ensaio, porém isso não ocorre.

⁴⁴ A proposta é apresentada em uma curta passagem do texto: “O desafio é pensar o *tempo do agora* como nos ensina Walter Benjamin” (BRASIL, 2010, 46). Não encontraremos nenhuma conceituação mais precisa sobre esse conceito, porém acreditamos que o Programa seguiu a leitura do texto de Agamben: “ É este o tempo experimentado nas revoluções autênticas, as quais, como recorda Benjamin, sempre forma vividas como suspensão do tempo e como interrupção da cronologia; porém, uma revolução da qual brotasse, não uma nova cronologia, mas uma mudança qualitativa do tempo (*uma cariologia*), seria a mais grávida de consequências e a única que não poderia ser absorvida no refluxo da restauração” (AGAMBEN, 2005, p. 126)

A teoria e, mais ainda, a prática da social-democracia foram determinadas por um conceito dogmático de progresso sem qualquer vínculo com a realidade. Segundo os socialdemocratas, o progresso era, em primeiro lugar, um progresso da humanidade em si, e não das suas capacidades e conhecimentos. Em segundo lugar, era um processo sem limites, idéia correspondente à da perfectibilidade infinita do gênero humano. Em terceiro lugar, era um processo essencialmente automático, percorrendo, irresistível, uma trajetória em flecha ou em espiral. Cada um desses atributos é controvertido e poderia ser criticado. Mas, para ser rigorosa, a crítica precisa ir além deles e concentrar-se no que lhes é comum. A ideia de um progresso da humanidade na história é inseparável da ideia de sua marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo. A crítica da ideia do progresso tem como pressuposto a crítica da ideia dessa marcha. (BENJAMIN, 2012, p 248-249)

O tempo a que se refere o autor é o tempo dos ponteiros do relógio, tempo da linha de montagem, da jornada de trabalho, tempo da repetição e da previsão, o qual passa incessantemente a cada dia, a cada hora de forma homogênea e que acomoda os mais diferentes acontecimentos “dentro dele” como um espaço vazio à espreita de ser preenchido. Diferentemente do tempo do calendário que “pontua a existência com os ‘dias de recordação’, momentos que capturam o tempo em ‘pontos de concentração’”. Nestes dias as coisas lembradas subitamente se tornam ‘atuais’ retornam a existência ‘nos momentos de recordação’”(MATOS, 1982, p.32).

A apreciação da noção de progresso não está relacionada a um saudosismo passadista, mas ela se faz em nome da revolução, isto é, não se pode creditar a noção de um progresso contínuo, uma vez que toda história se encontra aberta diante as relações existentes entre o passado e o presente. O passado por sua vez se atualiza em momento do presente, “para Benjamin, não há verdadeiro progresso na história; o progresso se funda sempre no seu eterno retorno, eventualmente sob disfarce pior. A tarefa do revolucionário é no interior desta história que se repete, romper a continuidade histórica, isto é, tanto a continuidade linear quanto o ciclo infernal do eterno retorno”(idem, p.46). O autor compreende que uma proposta revolucionária advinda do materialismo histórico não pode se utilizar da mesma noção de tempo da classe dominante, como podemos ver na tese dezesseis:

O materialista histórico não pode renunciar ao conceito de um presente que não é transição, mas para no tempo e se imobiliza. Porque esse conceito define exatamente aquele presente em que ele mesmo escreve a história. O historicista apresenta a imagem "eterna" do passado, o materialista histórico faz desse passado uma experiência única. Ele deixa a outros a tarefa de se esgotar no bordel do historicismo, com a meretriz "era uma vez". Ele fica senhor das suas forças, suficientemente viril para fazer saltar pelos ares o continuum da história (BENJAMIN, 2012, p. 250).

Para definirmos a noção de tempo do agora (*jetztzeit*) recorremos à análise da professora Olgária Matos que consegue realizar uma síntese do pensamento sobre a noção de tempo benjaminiano de forma exemplar:

Na tese XIV, Benjamin trata a relação com o passado sob uma dupla possibilidade: uma, que se efetiva imediatamente - relação de identificação -, e outra, que extrai o excedente de significado no interior desse mesmo passado, o que permaneceu virtual. O 'salto do tigre no passado' pode conduzir a saídas de sentidos contrapostos, conforme advenha 'na arena onde manda a classe dominante' (identificação) ou 'sob o céu livre da história'. Tal como a moda, a história é revivida, mas segundo essa duplicidade: como repetição ou como sentido inédito, como catástrofe ou como redenção. O que subjaz à abordagem de Benjamin é a crítica à noção de continuidade temporal: 'A história é o objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio', mas forma um tempo pleno de *Jetztzeit*, como interrupção do devir abstrato do tempo. A ideia segundo a qual a história é sempre escrita pelos vencedores é a ideia da 'catástrofe' como continuidade da história: 'A continuidade da história', diz Benjamin, 'é a dos opressores' e 'a história dos oprimidos é uma descontinuidade' (MATOS, 1989, p.42).

No entanto, nada disso é visto hoje, na experiência presentista, diferentemente da proposta bejnaminiana do Tempo-agora, o presente se faz como único horizonte de si mesmo, carente de passado e futuro. As experiências do passado não mais lançam luzes ao presente uma vez que os acontecimentos se mostram condicionados a uma singularidade inefável. O futuro, por sua vez, mostra-se imprevisível e cheio de perigos, devendo ser adiado a todo custo. Por outro lado, o instante presentista não contempla a noção de duração e desta forma as vidas se tornam uma sucessão de instantes incapazes de serem mensurados a não ser na re-vivência do acontecimento. A descontinuidade temporal se amplia de tal maneira que não mais encontramos nexos entre dois instantes sucessivos, como se cada instante ganhasse sua própria autonomia e, assim, fizesse-nos viver a reboque dos acontecimentos.

4.2.2 Espaço

Como visto anteriormente, o Programa Mais Educação tem como proposta implementar no território brasileiro um modelo de educação integral que também contemple a perspectiva integrada, tanto em relação aos espaços, quanto em relação aos saberes. O programa prevê em seu itinerário ampliação do tempo e dilatação dos espaços e saberes educativos para além dos limites da escola:

A sociedade, ao se apropriar e fazer uso de um território, compartilha o domínio das condições de produção e reprodução da vida. O território significa a constituição necessária de laços que se de nem no plano material da existência, como também nos investimentos simbólicos, éticos, morais e estéticos que revelam o sentido próprio da sociedade. Pertencemos a um território, o guardamos, o habitamos e nos impregnamos dele ao realizar o nosso modo de existir (BRASIL, 2009, p. 46).

Nesta proposta a educação deve ser pensada, como nos diz Villar (2007), na sua dimensão relacional, isto é, a partir da articulação dos diversos atores e instituições locais na construção de redes que participem diretamente na formação das crianças e dos jovens. A cidade, por sua vez, passa a adquirir importância singular na construção das novas formas de interação e socialização a partir dos mais diversos espaços de conhecimento e de aprendizagem, no que podemos denominar como uma pedagogia do território ou como uma pedagogia da cidade.

Já podemos observar com certa clareza uma primeira diferença entre as experiências de educação integral apresentadas no primeiro capítulo e a proposta apresentada pelo Programa Mais Educação. Se as experiências anteriores revelavam no centro do processo educativo a Escola e, desta forma, fazia-se necessário uma ampliação do espaço escolar, através de uma proposta arquitetônica diferenciada; na proposta realizada pelo programa Mais Educação essa relação com o espaço ocorre de outra maneira. Podemos observar essa primeira distinção na entrevista realizada pelo jornal do professor, na qual Cavalieri (2009) se remete a dois formatos de educação integral:

Eu identificaria, grosso modo, dois formatos: um mais centrado na instituição escolar propriamente dita, com investimentos no interior das unidades escolares, em seus espaços e em seus profissionais. Outro que se lança para fora da escola, buscando apoio e parcerias com agentes externos a ela (p.01)⁴⁵.

O primeiro modelo de educação integral se caracteriza no investimento nos espaços escolares e em seus profissionais, já o segundo prioriza a relação estabelecida para com a comunidade, buscando uma alternativa que viabilize a educação a partir do exterior da escola.

Podemos identificar, como nos aponta Alfieri, citado por Villar, três diferentes compreensões sobre a relação entre escola e cidade. A primeira etapa se dá nos anos 1970, quando a escola era a única responsável pela educação e não se mostrava aberta à comunidade. A segunda etapa se realiza nos anos de 1980, na qual a escola começa

⁴⁵ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/jornal.html>

a se apropriar das experiências vivenciadas em outros espaços, porém não abre mão da pedagogização do mundo, impondo sua lógica sobre todos os demais saberes. Por fim, em 1990, há uma integração entre escola e comunidade, a qual passa a reconhecer o caráter pedagógico dos demais espaços da cidade, estabelecendo um projeto educativo territorial que prevê a participação dos diferentes agentes sociais e, desta forma, o município passa a ser concebido como cidade educadora.

Como podemos verificar, essa última etapa se refere à perspectiva da cidade educadora que contempla os diferentes espaços e agentes na realização de um sistema formativo integrado, compreendendo que todas as experiências vivenciadas são potencialmente educadoras.

Quando os educadores assumem que a escola faz parte de uma cidade educadora, o ambiente social se transforma em um espaço de aprendizagem. Passam a ser espaços educativos não apenas museus, igrejas, monumentos e outros edifícios considerados importantes, mas também ganham a dimensão de espaços educadores as ruas e praças, as lojas, os estádios, as associações de moradores, os locais de culto religioso e aqueles onde as pessoas trabalham, produzem, criam, se transportam, se divertem, convivem, enfim. Ou seja: os limites da sala de aula podem se expandir e toda a cidade torna-se uma escola com riquíssimas oportunidades de ensinar e de transformar o que é significativo para os que ali vivem (BRASIL, 2011, p. 10).

Diante desta nova proposta, o Programa Mais Educação repensa o espaço a partir das ideias apresentadas pela noção de Cidade Educadora, entendendo a cidade como parte integrante do espaço educativo. A cidade deve contemplar, além de suas funções tradicionais⁴⁶, um projeto político que tenha por objetivo a intencionalidade formativa com vistas a apoiar a formação integral de todos seus habitantes, como podemos ler no início da Carta das Cidades Educadoras:

As razões que justificam esta função são de ordem social, econômica e política, sobretudo orientadas por um projecto cultural e formativo eficaz e coexistencial. Estes são os grandes desafios do século XXI: Primeiro “investir” na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade. Segundo, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo. Terceiro, conjugar todos os factores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento (p.02).

⁴⁶ Função econômica, Função social, Função política e de prestação de serviços.

Entre os vinte princípios que compõem a Carta das Cidades Educadoras, Ulisses F. Araújo e Ana Maria Klein destacam quatro princípios, que na visão dos autores, mostram-se centrais para efetivação da proposta, são eles:

1. a liberdade e a diversidade cultural;
2. a organização do espaço físico urbano, colocando em evidência o reconhecimento das necessidades de jogos e lazer;
3. a garantia da qualidade de vida a partir de um meio ambiente saudável e de uma paisagem urbana em equilíbrio com seu meio natural;
4. a consciência dos mecanismos de exclusão e marginalidade que as afetam.

Gostaríamos de acrescentar um quinto princípio: a igualdade entre as gerações.

[...] a criança e o jovem deixam de ser protagonistas passivos da vida social, portanto, da cidade. A converção das nações Unidas de 20 de novembro de 1989, que desenvolve e considera vinculada aos princípios da Declaração Universal de 1959, converteu-os em cidadãos pleno de direito, ao outorgar-lhes direitos civis e políticos (CARTA DAS CIDADE EDUCADORAS, 2004, p. 145).

A partir desses princípios a educação, que até então era uma ação exclusiva da instituição escolar, passa ser entendida de forma mais abrangente e integradora, estabelecendo novos espaços e novos agentes para realização do processo educativo, não se “limitando” apenas aos espaços escolares e à comunidade escolar.

o conceito de “cidade educadora” pode ser pertinente porque implica a ‘conversão’ do território urbano em território intencionalmente educador, através de novas pactuações entre o Estado e as organizações da sociedade. Os atores deste debate serão alunos, professores, pais, gestores, comunidades. A cidade, no seu conjunto, oferecerá, intencionalmente, às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida. Na articulação feita a partir da escola, estas experiências poderão dar novos sentidos aos conteúdos clássicos da educação escolar e à própria experiência escolar (MOLL, 2008, p. 14).

Para que a relação entre escola e cidade se realize, torna-se necessário repensar os papéis dos diferentes agentes constituintes da cidade⁴⁷, a fim de que o território seja

⁴⁷ Administração local, a instituição escolar, a família, as associações coletivas de cidadãos e a estrutura produtiva.

interpenetrado por um sistema formativo integrado.

É interessante notar que diante esta proposta o conceito de educação adquiri uma conotação espacial, uma vez que, ao estabelecer o território como principal elemento constituinte do processo educacional acaba por destemporalizar a educação e assim limitando o processo educacional aos acontecimentos, como se esses realizassem por si mesmos o próprio processo de aprendizagem.

Porém, Hartog (2014) nos alerta que na experiência de tempo contemporâneo a cidade adquire novos contornos, ou seja, não é mais aquela cidade na qual vivíamos outrora. A cidade contemporânea para o autor é a cidade genérica, igual à descrita por Rem Koolhaas. Segundo essa perspectiva:

A cidade Genérica é a cidade liberada do cativeiro do centro, espartilho da identidade. A cidade Genérica rompe com esse ciclo destrutivo da dependência: não é mais um reflexo da necessidade atual e a capacidade atual. É a cidade sem história. É suficientemente grande para todos. É fácil. Não necessita manutenção. Se está muito pequena, simplesmente se expande. Se está muito velha, simplesmente se autodestrói e se renova. É igualmente emocionante – ou pouco emocionante – em todas as partes. É “superficial”: igual a um estúdio de Hollywood, pode produzir uma nova identidade a cada segunda-feira pela manhã (KOOLHAAS, 2014, p.33).

Como podemos observar, a cidade se caracteriza pelo constate devir, o que inviabiliza qualquer tipo de compreensão por parte do indivíduo. Por outro lado, somos interpenetrados por acontecimentos totalmente fragmentados entre eles aqueles noticiados pelos meios de comunicação que estabelece uma característica singular aos fatos, o que acaba por inviabilizar qualquer tipo de reflexão.

No total, tudo se passa como se o espaço fosse retomado pelo tempo, como se não houvesse outra história senão as notícias do dia ou da véspera, como se cada história individual buscasse seus motivos, palavras e imagens no estoque inesgotável de uma inexaurível história do presente (AUGÉ, 2012, p.96).

Continua o autor:

Assaltado pelas imagens que difundem, de maneira superabundante, as instituições do comércio, dos transportes ou da venda, o passageiro dos não lugares faz a experiência simultânea do pressente perpétuo e do encontro com si mesmo (idem, p. 96).

Como podemos verificar a cidade no tempo presentificado adquire novos contornos que não mais aqueles apresentados pela cidade moderna. Se a cidade entendida como território sustentava até outrora a possibilidade do encontro antropológico do ser

consigo mesmo, nos dias atuais a cidade se perde diante os acontecimentos sem ao menos oferecer qualquer perspectiva ou direção. O único vínculo que a cidade presentista oferece são as coordenadas para realização de tarefas automatizadas, através da troca de informações diretamente com a máquina ou por informações mediadas por aparelhos eletrônicos em que as mensagens se destroem assim que lidas,.

É interessante notar que a proposta realizada pelo Programa Mais Educação rompe com as delimitações temporais e espaciais transformando todas as relações em uma grande relação educativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentamos realizar, ao longo da presente dissertação, uma aproximação entre os Campos da Educação, aqui representado pela proposta de educação integral manifestado por meio do Programa Mais Educação, e o da Filosofia, a partir da compreensão das diferentes experiências do tempo construídas no decorrer a história ocidental. Promover uma aproximação a partir da proposta delineada não se configura tarefa fácil. Apesar de contarmos com larga bibliografia sobre os temas aqui propostos, as relações e as implicações entre os dois campos ainda se mostram bastante restritas. Tornaram-se necessárias a elaboração de parâmetros e a produção de análises rigorosas com o intuito de se obter algum êxito nesta empreitada.

É interessante notar que ao longo da pesquisa deparamo-nos com grande diversidade de textos que abordam a temática tempo na educação integral, vinculados ou não ao Programa Mais Educação, porém todo o material se limitava a pensar o tempo em sua dimensão física, cronológica e grande parte estava principalmente vinculada ao discurso foucaultiano que aborda a problemática do tempo a partir das relações de poder manifestada na disciplinarização instaurada no decurso do processo educativo.

Não obstante, ao nosso ver problematizar o tempo exclusivamente em sua dimensão cronológica acaba por limitar e de certa forma simplificar o assunto que se mostra muito mais complexo e amplo. Compreender o tempo em suas relações e ordenações entre as diferentes categorias criadas pela humanidade, passado, presente e futuro, possibilita-nos realizar questionamentos sobre os principais pressupostos que “fundam” o pensamento da pedagogia ocidental.

Nesta perspectiva, podemos verificar que o processo educacional sempre esteve ligado a uma relação temporal, pois através do processo educativo o homem estabelece conexão entre as diferentes gerações e assim possibilita a transmissão da cultura viabilizando a construção de um mundo comum, o mundo humano. O Programa Mais Educação, contudo, traz como proposta a realização de uma ressignificação do processo educativo entendendo que a educação deve se adequar às necessidades advindas deste “novo tempo”.

Com este intuito, o Programa estabelece uma ressignificação das categorias tempo e espaço, as quais subsidiam toda sua proposta pedagógica. Vale ressaltar que, na tentativa de reestabelecer os parâmetros conceituais das categorias aqui apresentadas, o Programa acaba elaborando um processo que poderíamos denominar de “espacialização” do conceito de educação. A proposta de espacialização apresentada pelo Programa des-temporaliza o processo educativo, transformando a educação em um problema “exclusivamente” espacial, negando sua temporalidade e abdicando das relações intergeracionais que até outrora vigoravam.

Encontramos de forma bem delineada a perspectiva temporal da educação no ensaio *A crise da educação*, de Hannah Arendt (2014). Para a autora a educação é o processo pelo qual apresentamos o mundo para os recém-chegados através de uma experiência relacional entre diferentes gerações que ocupam espaços e tempos distintos. Desta forma, a educação assume uma dupla responsabilidade: o cuidado com as crianças e a continuidade do mundo.

A incumbência pela continuidade do mundo se dá na “forma de autoridade”, caracterizada pela existência de um passado compreendido como modelo a ser seguido, o qual por meio da transmissão da tradição contribui para o estabelecimento de um mundo comum. No entanto, como vimos com o advento da modernidade, a tradição passa a ser questionada e não mais aceita como guia para as ações futuras. Diante de tantas transformações, o passado se mostra ultrapassado.

Mesmo frente a esta ruptura da experiência do tempo, a educação na modernidade mantém a perspectiva temporal, não mais guiada pelo passado, mas agora guiada por um *télos* com o objetivo de construir um novo mundo.

A era moderna recusa o caráter exemplar do passado e sua autoridade sobre o presente como fonte legitimadora da ação educativa. Mas essa recusa não implica o abandono da responsabilidade pelo vínculo temporal como eixo articulador do intercâmbio inter-geracional; ela o transporta para o futuro. É o sentido do devir histórico, o fim (*télos*) para o qual concorre o progresso, que passa a autorizar o ato educativo e dotá-lo de um significado. A educação passa a ser concebida como preparação para um destino histórico, seja ele vislumbrado como a superação de um modo de produção ou como o advento de uma era marcada pela positividade da ciência e pelo desenvolvimento tecnológico, como processo de emancipação política ou de expansão ilimitada da produção e do consumo. Daí a profusão dos slogans e máximas segundo as quais a educação é a condição para a plena realização do futuro; já não importa formar jovens dignos de seus antepassados – trata-se de prepará-los para fazer frente às novidades do futuro (CARVALHO, 2015, p. 71-72).

Com todas as catástrofes do século XX ocorre, como apresentamos no segundo capítulo desta dissertação, uma nova ruptura temporal, a qual se caracteriza por um presente perpétuo desprovido das demais dimensões temporais. Sem passado e sem futuro, vivendo em um presente evanescente, a educação passa a não mais ser compreendida pela sua acepção temporal, restringindo-se a seu aspecto espacial por meio da consolidação do conceito de território. Importante lembrar que a espacialização não ocorre apenas na compreensão da noção educacional, mas também nos âmbitos da cultura e da identidade.

Com a espacialização, a educação não apenas deixa de se responsabilizar pela continuidade do mundo, como também dissolve a possibilidade de existência de um mundo comum, inviabilizando qualquer ação no campo da política, uma vez que os indivíduos se encontram de forma isolada, cada um em seu próprio mundo individual. O homem vê-se reduzido à sua própria efemeridade e deve sobreviver a cada instante sem a possibilidade de estabelecer relações sejam com o mundo, sejam com outro homem. Talvez seja isso que Lipovestky denomina de personalização.

Já nenhuma ideologia política é capaz de inflamar as multidões, a sociedade pós-moderna não tem mais ídolos ou tabus, já não tem uma imagem gloriosa de si mesma, um projeto histórico mobilizador; hoje em dia é o vazio que nos domina. No entanto, trata-se de um vazio sem tragédia e sem apocalipse (LIPOVETSKY, 2005, p. XIX).

A nosso ver, o Programa Mais Educação adapta o processo educativo à nova experiência do tempo identificada por um presente hipertrofiado. Parece-nos que o Programa estabelece uma pedagogia vinculada a uma cultura da imanência, representada pelo território e pelos acontecimentos, na perspectiva de recusar qualquer tipo de transcendência, fazendo ao mesmo tempo do território e dos acontecimentos seu ponto de partida e seu ponto de chegada. Desta forma, o processo educacional se dissolve em meio aos acontecimentos incessantes, incapazes de serem capturados e diante território que nada mais pode oferecer.

Podemos concluir que a educação proposta pelo Programa Mais Educação se realiza à revelia e no vazio do pensamento, como se nós, homens, devêssemos nos submeter às solicitações advindas dos acontecimentos do mundo objetivo sem apresentar nenhuma possibilidade de resistência e, assim, permanecer aprisionados a um eterno presente. A diluição do processo educacional, que aparentemente estabeleceria o reino da

liberdade entre os homens, mostra na contemporaneidade o inverso, aprisionando o homem em uma sucessão de acontecimentos sem que ao menos seja possível a ele intervir no processo que ele mesmo instaurou.

A presente dissertação finaliza parafraseando Claude Lefort: *O lugar da educação está vazio.*

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES.. **Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores)
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005
- AGOSTINHO, S. **Confissões**. São Paulo: Abril Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores)
- ANDERS, G. “**Teses para a era atômica**”. Tradução de Alexandre Nodari e Déborah Danowski. In: Sopro 87, Abril 2013, 3-10, Ed. Cultura e Barbárie. Disponível em: <<http://www.culturaebarbarie.org/sopro/outros/anders.html#VkNEK2SrT-Y>> Acesso em: 23 mar. 2016.
- ARENDT, Hannah. **Entre o futuro e o passado**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- _____. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2014
- AUGÉ, Marc. **Para onde foi o futuro**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- _____. **Não lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas, SP: Papirus 2015.
- BACON, Francis. **Novum organum ou verdadeiras indicações acerca da interrupção da interpretação da natureza**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores)
- BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.
- _____. **Conceito de liberdade**. Porto, Portugal: Edições RÉS limitada, s/d.
- _____. **Socialismo e Liberdade**. São Paulo: Coletivo Editorial Luta Libertária, s.d.
- BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Educação e Republicanismo**. Brasília: Liber Livro editora, 2008.
- _____. **Nós que amávamos tanto a libertação**. Brasília: Liber Livro editora, 2011.
- _____. **Fundamentos da educação: crise e reconstrução: ensaio** (peça apresentada no concurso para o cargo de Professor Titular da UFPE. 2010. 99 f. Tese (Doutorado) - Curso de Centro de Educação, Departamento de Dpto. de Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação, Ufpe, Recife, 2010.
- BRASIL.**Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, 24 de fevereiro de 1891.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.
- _____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul 1990.

_____. **Lei 8.742**, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 dez 1993.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº 19, de 24 de abril de 2007**. Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando a construção de quadras esportivas ou infra-estrutura esportiva em espaços escolares. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007a.

_____. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007, Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2007b.

_____. **Decreto, nº. 6.253**, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007c.

_____. MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF: MEC, 2007e.

_____. MEC. **Compromisso todos pela Educação: passo a passo**. Brasília, DF: MEC, 2007f.

_____. MEC. **Redes de Aprendizagem**: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. **Educação Integral**: Texto de Referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009a.

_____. MEC. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b.

_____. **Rede de Saberes mais educação**: Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: Caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009c.

_____. MEC. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009d.

_____. **Território Educativos para a educação integral:** a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade. Brasília: MEC, 2010.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Declaração de Barcelona, (1990). Nov 1994. Disponível em: < <http://www.quintacidade.com/wpcontent/uploads/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

CARVALHO, José S. F.. **Educação:** uma herança sem testamento. (peça apresentada no concurso para o cargo de livre docente da Universidade de São Paulo - USP. 2015. 115f. - Curso da Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2015

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. **Integralismo** – ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937). Bauru: EDUSC, 1999. 239 p.

CAVALIERI, Ana Maria. **Escola de educação integral:** em direção a uma educação escolar multidimensional. 1996. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

_____. **Educação Integral:** uma nova identidade para a escola brasileira? Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002a.

_____. **Quantidade e racionalidade do tempo de escola:** debates no Brasil e no mundo. Teias, Rio de Janeiro, v. 6, p. 116-126, 2002b.

_____. **Escolas de tempo integral:** uma idéia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Ligia Martha C. C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (org.). Educação Brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002c. cap. 5.

_____. **A educação integral na obra de Anísio Teixeira.** In: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2004, Rio de Janeiro.

_____. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educação e Sociedade, v. 28, 2007.

_____. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** Em Aberto, v.21, 2009a.

_____. **Escola de educação integral:** em direção a uma educação escolar multidimensional. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

_____. **Educação Integral:** uma nova identidade para a escola brasileira? Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, dez. 2002.

_____. **Escolas de tempo integral:** uma idéia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Ligia Martha C. C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (org.). Educação Brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002c. cap. 5, p. 93-111.

_____. **A educação integral na obra de Anísio Teixeira.** In: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2004, Rio de Janeiro.

_____. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educação e Sociedade, v. 28,

p. 1015-1035, 2007.

_____. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, v.21, p. 51-63, 2009a.

CHAUÍ, Marilena. Brasil. **Mito fundador e sociedade autoritária**. 5a ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação integral, tempo integral e currículo**. Série Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, no 27, p. 177-192, (jan/jun. 2009), Campo Grande: UCDB, 1995.

_____. **Integralismo, anos 30** : Mais uma concepção de educação integral?. Aracaju, Anais do VI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 2003.

_____. **Educação integral e integralismo, anos 30**: a vez (e a voz) dos periódicos. Curitiba, Anais do III Congresso Nacional de História da Educação, 2004.

_____. **Educação Integral, Tempo Ampliado e Escola**: refletindo sobre concepções e práticas. Encontro Nacional dos coordenadores dos Programas Mais Educação e Escola Aberta, Brasília, 2008.

_____. **História(s) da educação integral**. In: Em Aberto 80, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 86-93 – abr. 2009.

CENPEC. Cadernos CENPEC - **Educação Integral**. São Paulo: Centro de estudos e pesquisas em educação, Cultura e ação comunitária, 2006.

CONDORCET. **Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013

DESCARTES, Rene. **Discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural, 1996a. (Coleção Os Pensadores)

_____. **Meditações metafísica**. São Paulo: Abril Cultural, 1996b. (Coleção Os Pensadores)

DUARTE, Newton, and Dermeval SAVIANI. "**A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**." 32 reunião da ANPED. Caxambu, 2009.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998..

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **La Escuela Moderna** - póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista. Barcelona: Ediciones Solidaridad, 1912.

FERRY, Luc; RENAUT, Alain. **Pensamento 68**: ensaio sobre o anti-humanismo contemporâneo. São Paulo: Ensaio, 1988.

GAGNEBIN, J.-M. **História e Narração**. São Paulo: Perspectiva, 1999

GALLO, Sílvio. **Educação Anarquista**: para uma pedagogia do risco. Dissertação de mestrado. Campinas, faculdade de educação da UNICAMP, 1990.

_____. **Anarquismo:** uma introdução filosófica e política. Rio de Janeiro: achiamé, s/d.

_____. **A educação integral numa perspectiva anarquista.** In: COELHO, Ligia Martha C. C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (org.). Educação Brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002. cap. 1, p. 13-42.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da educação brasileira.** São Paulo: Cortez, 2006.

GIACIOIA, Oswaldo. **Hans Jonas:** uma ética para a civilização tecnológica. IN: ADAUTO, Novais (org) Mutações: o novo espírito utópico. São Paulo: Editora SESC-SP, 2016.

GILSON, Étienne. **O espírito da filosofia medieval.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

JONAS, Hans. **O princípio Responsabilidade:** ensaio de um ética para civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

HABERMAS, J. **O Discurso Filosófico da Modernidade.** Tradução de Luiz Sergio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade:** presentismo e experiência do tempo. Belo Horizonte: autêntica editora, 2014.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil.** São Paulo: Abril Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores)

JASMIN, Marcelo. **As armadilhas da história universal.** IN: NOVAES, Adauto (org) Mutações: invenções das crenças. São Paulo: Editora SESC-SP, 2011.

_____. **A moderna experiência do progresso.** IN: NOVAES, Adauto (org) Mutações: elogio a preguiça. São Paulo: Editora SESC-SP, 2012.

_____. **Futuro(s) presente(s).** IN: NOVAES, Adauto (org) Mutações: O futuro não é mais o que era. São Paulo: Editora SESC-SP, 2013

_____. **Utopia do espaço ao tempo.** IN: NOVAES, Adauto (org) Mutações: o novo espírito utópico. São Paulo: Editora SESC-SP, 2016.

LEBRUN, Gerard. **Uma escatologia da moral.** IN: KANT, Immanuel. Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 2008.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio:** ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri, SP: Manoele, 2005.

LOCKE, John. **Segundo tratado do governo.** São Paulo: Abril Cultural, 1992. (Coleção Os Pensadores)

LÖWITH, Karl. **O sentido da história.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 1948.

LÖWY, Michael. **Barbárie e modernidade no século XX.** In: BENSAÏD, Daniel; LÖWY, Michael. Marxismo, modernidade e utopia. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “sobre o conceito de história.** São Paulo: Boitempo, 2005.

KANT, Immanuel. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita.** São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2001.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à uma semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

_____. **Estratos do Tempo: estudos sobre história.** Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2014.

_____. **O Conceito de Historia.** Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.

KOYRÉ, Alexandre. **Do mundo fechado ao universo infinito.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MANIFESTO DE 7 DE OUTUBRO DE 1932. São Paulo: 1932. Disponível em: <www.integralismo.org.br/novo/?cont=75&vis=>>. Acesso em: 10 jan 2016.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. História da Educação. São Paulo: Cortez, 2001.

MATOS, Olgária: **Os Arcanos do Inteiramente Outro: A Escola de Frankfurt, a Melancolia e a Revolução.** São Paulo: Brasiliense, 1989

MENSURE, Sylvie; RENAUT, Alain. **Alter Ego: os paradoxos da identidade democrática.** Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

MOOL, Jaqueline. **Educação integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro.** Salto para o futuro: Educação Integral. Ano XVIII boletim 13 – agosto de 2008. p. 11-16.

MORIGI, Valter. **Cidades Educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia.** Porto Alegre: Sulina, 2016.

NISBET, Robert A. **História da ideia de progresso.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

NOVAES, Adauto (org) **Mutações: ensaios sobre as novas configurações do mundo.** São Paulo: Editora SESC-SP, 2008.

_____. **Mutações: invenções das crenças.** São Paulo: Editora SESC-SP, 2011.

_____. **Mutações: elogio a preguiça.** São Paulo: Editora SESC-SP, 2012.

_____. **Mutações: O futuro não é mais o que era.** São Paulo: Editora SESC-SP, 2013

_____. **Mutações: fontes passionais da violência.** São Paulo: Editora SESC-SP, 2015.

_____. **Mutações: o novo espírito utópico.** São Paulo: Editora SESC-SP, 2016.

RENAUT, Alain. **O indivíduo**: Reflexões acerca da filosofia do sujeito. Rio de Janeiro: Difel, 2004.

RIBEIRO, Darcy et al.. **O Novo Livro dos CIEPs**. Carta 15 [Publicação do gabinete do Senador Darcy Ribeiro, Gráfica do Senado]. 1995. 297p.

ROSSI, Paolo. **Naufragos sem espectador**: a ideia de progresso. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jaques.. **Do contrato social**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)

_____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)

SAVIANI, Dermeval. "As concepções pedagógicas na história da educação Brasileira." Projeto 20 anos do Histerbr. 2005: Campinas.

_____. **Contribuições da filosofia da Educação**. Brasília: Ano 9, n45, jan.mar, 1990.

_____. **Educação Brasileira**. Campinas: Autores Associados , 2005.

_____. **Educação: do senso comum à consciencia filosófica**. São Paulo: Cortez Editora : Autores Associados, 1985.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados , 2008.

_____. **Histórias da ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SALGADO, Plínio. **Despertemos a nação**. Obras Completas, Vol. 10. Rio de Janeiro: José Olympio, 1935, p.145-150.

_____. **O país que não lê**. Garanhuns, PE, 1931 apud CAVALARI, Rosa Maria

_____. **Psicologia da revolução**. [1aed.] Obras Completas, Vol. 16 Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933.

_____. **A doutrina do Sigma**. Rio de Janeiro, Schmidt, 1937.

_____. **A Quarta Humanidade**. In Obras Completas. Vol. V. São Paulo: Editora das Américas, 1955.

_____. **O ritmo da historia**: (corrigida e acrescentada) . São Paulo: Editora das Americas, 1956.

_____. **Reconstrução do homem**. 2 ed. Rio de Janeiro, Livraria Clássica Brasileira, s/d.

SEVERINO, Antonio Joaquin. Educação, Ideologia e contra-ideologia. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Filosofia da Educação**. São Paulo: FTD, 2009.

SILVA, Franklin L. **Descontrole do tempo histórico e a banalização da experiências**. IN: ADAUTO, Novais (org) Mutações: ensaios sobre as novas configurações do mundo. São Paulo: Editora SESC-SP, 2008.

_____. **Crença, mística e saber oculto.** IN: NOVAES, Adauto (org) *Mutações: invenções das crenças*. São Paulo: Editora SESC-SP, 2011.

_____. **A negação do sujeito.** IN: NOVAES, Adauto (org) *Mutações: fontes passionais da violência*. São Paulo: Editora SESC-SP, 2015.

_____. **História e utopia.** IN: NOVAES, Adauto (org) *Mutações: o novo espírito utópico*. São Paulo: Editora SESC-SP, 2016.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes.** São Paulo: Centauro, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. **A propósito da "Escola Única".** Revista do Ensino. Salvador, v.1, n.3, 1924.

_____. **Relatório da Inspeção Geral do Ensino do Estado da Bahia.** Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 7 abr. 1925. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/visita.htm>> Acesso em: 24 junho 2008.

_____. **Aspectos americanos de educação.** Salvador, Tip. de São Francisco, 1928. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/visita.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. **Porque "Escola Nova".** Boletim da Associação Bahiana de Educação. Salvador, n.1, 1930.. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html> . Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. **Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação.** 2ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934.

_____. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola.** 6.ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1971.

TERRA, Ricardo. **Algumas questões sobre a filosofia da história em Kant.** IN: KANT, Immanuel. *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2001.

VILLAR, Maria B. C. **A cidade educadora: novas perspectivas de organização e intervenção municipal.** Lisboa: Instituto Piaget, 2001

XAVIER, Libânia Nacif. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira.** FE/PROEDES - UFRJ. In: COLÓQUIO NACIONAL 70 ANOS DO MANIFESTO DOS PIONEIROS: um legado educacional em debate, 2002, Belo Horizonte e Pedro Leopoldo. Anais... Belo Horizonte e Pedro Leopoldo, ago. 2002. Disponível em: <http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/Libania_Manifesto.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014.

WOODCOCK, George. **História das idéias e movimentos anarquistas.** Porto Alegre: L&PM Pocket, 2002. vols 1 e 2.