

Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente
Curso de Licenciatura em Pedagogia

Givanildo Ivanildo da Silva

**Educação da Consciência e Formação Ética: Um Estudo Sobre a
Proposta de Educação Integral das Escolas de Referência no
Agreste Pernambucano**

Caruaru
2017

Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente
Curso de Licenciatura em Pedagogia

Givanildo Ivanildo da Silva

**Educação da Consciência e Formação Ética: Um Estudo Sobre a
Proposta de Educação Integral das Escolas de Referência no
Agreste Pernambucano**

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal de Pernambuco
(CAA), para obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Betânia do
Nascimento Santiago

Caruaru
2017

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier CRB/4 - 1242

S586e Silva, Givanildo Ivanildo da.
Educação da consciência e formação ética: um estudo sobre a proposta de
educação integral das Escolas de Referência no Agreste Pernambucano. / Givanildo
Ivanildo da Silva.
60f.: 30 cm.

Orientadora: Maria Betânia do Nascimento Santiago.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de
Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2017.
Inclui Referências.

1. Teoria crítica. 2. Educação integral. 3. Ética. 4. Consciência. I. Santiago,
Maria Betânia do Nascimento (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2017-331)

Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente
Licenciatura em Pedagogia

Avaliação Final de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Aluno: _____
Givanildo Ivanildo da Silva

Título do Trabalho: **Educação da Consciência e Formação Ética:** um estudo sobre a Proposta de Educação Integral das Escolas de Referência no Agreste Pernambucano

Monografia () Artigo Científico ()

Data da defesa: 14 de dezembro de 2017

Orientadora: _____
Profa. Maria Betânia do Nascimento Santiago

Nota: _____ ()

Avaliador 1:

Prof. Nelio Vieira de Melo

Nota: _____ ()

Avaliador 2:

Profa. Ana Maria Tavares Duarte

Nota: _____ ()

Nota Final: _____ ()

Aprovado () Aprovado com correções () Não Aprovado ()

Comentários (caso necessário): _____

Dedico este trabalho a minha mãe, Maria Rosimary Silva, por seu amor incondicional, compreensão e apoio, que são o alicerce de quem eu sou/serei e de tudo aquilo que construí até aqui. É esse amor que me move, me motiva, me fortalece, me renova e me mostra sempre o melhor de mim.

AGRADECIMENTOS

Agradecer se constitui no ato de perceber a importância do outro em nossa vida e reconhecer que não estamos sozinhos. Por isso, agradeço primeiramente a Deus, por estar presente em cada segundo da minha vida, nos dias difíceis com sua luz e conforto e nos dias felizes com sua graça e misericórdia.

A Ele devo também a principal dádiva concedida: minha família; um lar que não se resume ao físico, mas que sinto sempre comigo em cada gesto, palavra ou até mesmo nos desentendimentos (que não foram poucos). Assim, em especial, agradeço a minha mãe, que com o seu amor me inspira a sempre ser mais e com sua sabedoria me ajudou a construir quem sou, a ela toda minha gratidão. Aos meus irmãos e irmãs: Betânia, Jonathan, Karinne, Kassiane, Daniel; como também meu padrasto, Carlito, por se fazerem presentes nos melhores e piores momentos.

A Jessica Nayara, o maior presente que a UFPE me proporcionou e que me deu um novo significado a palavra amizade, estando presente e vivendo comigo as melhores situações e as mais constrangedoras também. Como também a Mariana, uma supervisora a quem devo grande parte do profissional que sou e uma amiga inesperada que chegou e ocupou um enorme lugar no meu coração, que sempre me incentivou e acreditou em mim até mais do que eu mesmo.

A minha segunda família, Mauri e Marciano (não são uma dupla sertaneja), pelo companheirismo de cada dia, por dividir e compartilhar dessa fase universitária comigo e possibilitar grande experiências de convivência e aprendizados. A Julianne, amiga que a filosofia me apresentou e que se mostrou tão leal e presente. Juntos passamos pelas lutas da vida acadêmica e pelas alegrias dos momentos compartilhados. A Layanne, Jessica Silvania, Vanda, Pedro, Érica, Yasmin, presenças marcantes, significativas e divertidas na minha caminhada. A Luyse e Ronaldo, pelo companheirismo nos estágios, PPP's e tantos outros trabalhos que fizemos juntos. A Juliana, Paulo "Rique" e Vilma, que chegaram há tão pouco tempo, mas que se tornaram tão especiais e construíram essa amizade tão linda.

A minha orientadora e professora Maria Betânia, por sua dedicação à minha formação, paciência para lidar com minhas singularidades e cuidado mostrados em cada orientação/conversa, que me são tão válidos e significativos. Pessoa a quem devo muito daquilo que me formei enquanto estudante, pesquisador e ser humano, nas diversas atividades em que me orientou.

RESUMO

O estudo referido discute a problemática da formação humana no contexto da proposta educativa do Programa Educação Integral de Pernambuco. Objetiva compreender como a proposta de Educação Integral contribui para a educação da consciência, a partir do olhar da Teoria Crítica de Adorno, contribuindo assim para a emancipação do pensar. Para tanto, caracterizamos os caminhos formativos assumidos pelas escolas, analisando os documentos orientadores dessa proposta a partir da visão da Teoria Crítica de Theodor W. Adorno. A pesquisa se ancora na abordagem hermenêutica, assumindo a partir dela um exercício de compreensão e crítica que nos permitiram demarcar o significado das proposições encontradas nos documentos, e analisá-las a partir do referencial teórico anunciado. O estudo encontra-se estruturado em três partes: a primeira caracteriza a problemática da Educação Integral no Brasil, traçando seu percurso histórico e primeiras concepções (DELORS, 1998; GIOLO, 2012; FREIRE, 1985); a segunda apresenta a contribuição da Teoria Crítica e sua relação com a problemática formativa, demarcando o significado da educação nos escritos de Adorno (1985; 1993; 1995), considerando a contribuição de alguns comentadores (OLIVEIRA, 2005; PUCCI, 2000; TIBURI, 2001); por último, são descritos e analisados os caminhos formativos anunciados na proposta, considerando as contribuições da teoria crítica. Os resultados assinalam os elementos da proposta formativa do Programa de Educação Integral, os quais revelam uma compreensão restrita da concepção de formação do programa.

Palavras-chave: Teoria Crítica. Educação Integral. Educação da Consciência. Formação Ética.

ABSTRACT

This study discusses the problem of human formation in the context of the educational proposal of the Integral Education Program of Pernambuco. It tries to understand how the proposal of Integral Education contributes to the education of the conscience, from the perspective of the Critical Theory of Adorno, thus contributing to the emancipation of the thinking. For that, we characterize the formative paths taken by the schools, analyzing the guiding documents of this proposal from the view of Theodor W. Adorno's Critical Theory. The research is anchored in the hermeneutic approach, assuming from it an exercise of understanding and criticism that allowed us to demarcate the meaning of the propositions found in the documents, and to analyze them from the theoretical referential announced. The study is structured in three parts: the first characterizes the problem of Integral Education in Brazil, tracing its historical course and first conceptions (Delores, 1998; GIOLO, Freire, 1985); the second presents the contribution of Critical Theory and its relation with the formative problematic, demarcating the meaning of education in the writings of Adorno (1985, 1993, 1995), considering the contribution of some commentators (OLIVEIRA, 2005; PUCCI, 2000; TIBURI, 2001); Finally, the formative paths announced in the proposal, considering the contributions of critical theory, are described and analyzed. The results indicate the elements of the formative proposal of the Integral Education Program, which reveal a restricted understanding of the program formation conception.

Keywords: Critical Theory. Integral Education. Education of Consciousness. Ethics Training

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: CAMINHOS FORMATIVOS DA PROPOSTA ...	14
1.1. Educação Integral no Brasil: aspectos históricos	14
1.2. Os Direcionamentos propostos no Relatório da UNESCO	18
1.2.1. As tensões no âmbito educacional: um desafio a ser superado.....	19
1.2.2. Os quatro pilares da educação	22
1.3. Educação Integral e Formação Crítica: uma perspectiva humanizadora	24
2. EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: UMA VISÃO A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA SOBRE A FORMAÇÃO DO PENSAR	29
2. 1. O papel da educação para a emancipação do pensar	31
2.2. Formação da consciência: uma orientação para a autonomia e resistência	34
2.3. Ética e moral na filosofia de Adorno	37
3. OS IDEAIS FORMATIVOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO	41
3.1. A concepção de <i>formação plena</i> do educando: o jovem educado pelas vias das competências	42
3.2. Educação para valores: uma formação pela via da universalidade	44
3.3. A prática da auto-formação pela via de responsabilização do estudante	45
3.4. O exercício da cidadania numa perspectiva da convivência	47
3.5. Protagonismo Juvenil: o “produto” da proposta formativa	48
3.6. Presença Educativa: o educador como exemplo formativo	51
3.7. Cultura da trabalhabilidade: um novo conceito de empregabilidade.....	53
4. CONSIDERAÇÕES	56
5. REFERÊNCIAS.....	59

INTRODUÇÃO

A formação de jovens se constitui como um dos grandes desafios para a educação escolar na atualidade. Essa questão vem sendo debatida no campo da filosofia da educação, evidenciando a urgência acerca de uma reflexão sobre os caminhos que a formação humana tem tomado, como também a despeito da discussão ética e os desafios que se interpõe à experiência educativa no espaço escolar. A inquietação sobre essa problemática se deu a ler algumas obras do filósofo e sociólogo Theodor Adorno, aproximação essa que aconteceu inicialmente pelo grupo de estudo Ateliê de filosofia¹, seguido pela pesquisa de iniciação científica².

Em seus escritos, principalmente no seu livro *Dialética do Esclarecimento* (1985) – elaborado juntamente com Max Horkheimer (1895-1973) – o autor constrói uma crítica da racionalidade que se instalou na sociedade moderna, descrevendo os limites que imperam em consequência da *Indústria Cultural*, que produz uma *semicultura*, geradora de um processo de *semiformação* dos sujeitos. Os autores apontam que esse processo leva a um adestramento da consciência dos sujeitos pela sociedade. Esse processo de alienação do indivíduo, de acordo com Adorno, seria o grande desafio da educação. Pois ela está sendo desviada de sua principal função, que seria promover o desenvolvimento da capacidade do pensar e da reflexão crítica, produzindo um conhecimento de forma completa. Nesse sentido, a escola tem se revelado um instrumento dessa indústria cultural, que transforma essa instituição em um produto de um sistema social orientado pela lógica do mercado. Nele a educação está voltada principalmente para atender a uma demanda exigida pelo sistema econômico capitalista, se caracterizando em uma “semiformação”, na qual é dada a prioridade no desenvolvimento e aprimoramento das habilidades e competências. Assim, dentro dessa lógica, o trabalho educacional nas instituições escolares encontra-se direcionado para o alcance de resultados satisfatórios em exames e vestibulares.

Frente ao que foi anunciado, busca-se uma educação que seja capaz de possibilitar a formação humana dos sujeitos e a emancipação do pensar e da

¹ Grupo de estudos organizado por Maria Betânia do Nascimento Santiago Professora da Universidade Federal de Pernambuco, Graduada em Filosofia e Doutora em Educação.

² Pesquisa intitulada **Ética, Consciência e Formação Humana: sentidos de uma Educação Integral e a perspectiva da Escola de Referência de Pernambuco**, orientada pela Prof. Dra. Maria Betânia do Nascimento Santiago.

consciência do indivíduo, a partir de uma proposta educativa voltada para a *auto-reflexão crítica* (cf. ADORNO, 1995). Nessa perspectiva, importa assinalar que Adorno não elabora uma proposta completa e especificamente destinada à educação, mas aponta os possíveis caminhos para promover uma educação para a emancipação. Na perspectiva do autor, a formação dessa consciência se dá por duas diretrizes opostas: “como meio de adesão ao mundo da cultura administrada e como seu contraponto, qual seja, a possibilidade de crítica e consequente transformação da sociedade existente” (OLIVEIRA, 2005, p. 319); e é nesse sentido que está situado o conceito de *consciência* para Adorno.

Em seu livro *Dialética do Esclarecimento* (1985), Adorno coloca que a sociedade tem se dedicado em atender aos interesses capitalistas e se tornando indiferente aos interesses humanos. Diante disso, essa realidade efetiva um processo dominador que aprisiona a consciência do sujeito. Isso dá-se por meio de uma cultura industrializada e alienadora, que retirou do sujeito sua capacidade de pensar por si, de tentar relações dialógicas com o outro, de construir-se como um sujeito de livre pensar. Concernente a isso, Adorno aponta que a educação promove as relações igualitárias com o outro, de maneira que este venha a enxergar o outro como um ser igual a si, todavia se estabelece uma “educação do consciente coisificado” (PUCCI, 1999). Essa leitura demarca uma experiência escolar vivenciada por muitas instituições, nas quais os olhares se voltam para o aprendizado de habilidades/competências, deixando em segundo plano a formação humana dos sujeitos, como seres éticos e de valores.

Essas experiências mostram uma grande problemática anunciada nos escritos adornianos sobre educação, na qual a reconhece como tendo um caráter duplo, pois ela “traz dentro de si uma ambiguidade: ela é ao mesmo tempo adaptação e autonomia” (PUCCI, 2000, p. 138). Isso denota a existência desses dois caminhos em um mesmo sistema educativo. A educação na perspectiva da adaptação orientaria os sujeitos para a vivência dentro da concepção de mundo existente. Por outro lado, na perspectiva da autonomia, a educação deve trabalhar a questão da racionalidade do pensar, da emancipação do sujeito e da formação da consciência nos indivíduos, de maneira a possibilitar a formação de seres pensantes e críticos. Salienta-se a relevância dessa segunda, devido ao fato de que o processo educativo para a adaptação já é imposto pela sociedade desde o ingresso do sujeito

nela. Por isso motivo, Adorno indica como tarefa da educação escolar possibilitar caminhos que levem à emancipação e a formação de sujeitos autorreflexivos.

Nesse sentido, orientamos nosso estudo para a interpretação de uma proposta educativa que se anuncia aparentemente diferenciada, uma vez que orientada para uma formação humana. Trata-se da proposta do Programa de Educação Integral do Governo do Estado de Pernambuco, desenvolvida nas Escolas de Referência, que é destacado como modelo referência da educação pública da região pernambucana.

Diante disso, a pesquisa em questão buscou compreender como a proposta de Educação Integral contribui para a educação da consciência e assim para a emancipação do pensar, tal como anuncia Adorno. Para isso, o estudo ancora-se no referencial da teoria crítica em questão, considerando a leitura de suas principais obras sobre a temática.

O percurso metodológico está ligado à busca pelos significados dos caminhos formativos da Proposta Educativa do Programa de Educação Integral das Escolas de Referência do Estado de Pernambuco. A ancora-se na abordagem hermenêutica, assumindo a partir dela um exercício de compreensão e crítica, por meio de uma dialética, que nos permitiram demarcar o significado das proposições encontradas nos documentos, e analisa-las a partir do referencial teórico anunciado.

Visa, através da mediação, tentar entender o objeto de estudo a partir do olhar específico que tal metodologia proporciona. Isso se revela como uma tarefa complexa, levando em consideração os diversos aspectos que podem influenciar o contexto no qual se situa o objeto de estudo, o que pode levar a múltiplas interpretações, considerando a subjetividade dos envolvidos, compreendendo aquilo que existe de individual no conteúdo (cf. CORETH, p. 70).

Assumindo as diretrizes da hermenêutica, no que se refere aos encaminhamentos metodológicos, envolvendo a análise e sistematização dos textos e dados, o estudo buscou viabilizar a compreensão e análise da realidade por meio de documentos institucionais. Com efeito, e considerando o referencial teórico assumido, a *teoria crítica* de Adorno, a investigação aliou ao exercício de compreensão, a tarefa de crítica das proposições ali anunciadas. Para isso, o estudo foi realizado com viés bibliográfico e análise documental, norteados pela concepção das pesquisas qualitativas.

No direcionamento bibliográfico, foram consideradas as singularidades do objeto estudado e dos objetivos da pesquisa, tendo como base teórica os estudos realizados pelo filósofo e sociólogo Theodor Adorno (1903-1969). Para tanto, foram selecionadas as obras “Dialética do Esclarecimento” (1985), escrita junto com Horkheimer (1895-1973), e “Educação e Emancipação” (1995); como também as leituras de comentadores (PUCCI, 2000; TIBURI, 2001), que oportunizou um maior entendimento sobre a temática escolhida. Para a caracterização do processo sócio-histórico da Educação Integral no Brasil foram considerados alguns autores que discutem a temática (CHAGAS, SILVA e SOUZA, 2012; GIOLO, 2012; HENZ, 2012; SILVA & SILVA, 2012), como também as contribuições de Paulo Freire na discussão sobre a problemática de uma educação integral no Brasil (FREIRE, 1985; 2005; 2008; 2014;). Esse estudo tomou como base a leitura e análise de documentos orientadores dessa proposta educativa, previamente selecionados, tendo como critério a apresentação de indicativos dos caminhos formativos da proposta: *Guia do educando* (s/d); *Ação Social e Educativa: uma Abordagem Interdimensional* (s/d); *Manual de Acompanhamento, Registro e Avaliação das Experiências* (2010) norteadores do Programa de Educação Integral (COSTA, S/D; COSTA; COSTA, 2010). O intuito foi compreender as diretrizes dessa proposta formativa, por meio de um exercício de interpretação dos elementos anunciados nesses documentos.

Considerando o percurso metodológico vivenciado nessa pesquisa, o trabalho está estruturado em três (03) capítulos. O primeiro apresenta o percurso histórico e social da Educação Integral no Brasil, com base nas experiências de educação integral vivenciadas, nos percussos dos ideais dessa educação, assim como suas contribuições na construção desse ideal educativo. O segundo apresenta a Teoria Crítica do filósofo e sociólogo Theodor Adorno (1903-1969), dando ênfase aos seus ensaios sobre o significado de uma educação emancipadora do pensar, no diálogo com alguns comentadores. O terceiro capítulo traz uma caracterização dos caminhos formativos identificados nos documentos selecionados, assim como a análise desses caminhos, considerando as contribuições da Teoria Crítica de Adorno. Nesse sentido, discutimos esses pressupostos formativos no intuito de analisar o significado que eles assumem para a formação humana, considerando-a na perspectiva de uma educação da consciência. A essas elaborações segue-se as considerações finais do trabalho, que busca demarcar os elementos conclusivos na

análise da a problemática da formação humana no contexto de uma Educação Integral, considerando as análises desenvolvidas.

1. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: CAMINHOS FORMATIVOS DA PROPOSTA

A sociedade em todo seu percurso histórico viveu sob o signo da contradição social. Separados por culturas, riquezas e poder, monarquia e plebe, clero e povo, feudos e vassalos, burguesia e proletariado, disputam o seu lugar na vida em sociedade. Esse dualismo perpassa todas as esferas sociais e, inevitavelmente, a área educacional. A escola se constitui de maneira dual: de um lado, a escola da elite, dos ricos, que se preocupa com a educação intelectual, das artes, da cultura, dos esportes, dos conhecimentos científicos; do outro lado, a escola popular, para os pobres, que se atém a possibilitar as habilidades e competências para a inserção no mundo do trabalho, que incentiva os hábitos laborais.

A proposta de uma educação integral é algo idealizado no Brasil desde o início do século XX, com experiências de escolarização em tempo integral são colocadas como referência quando o assunto é educação. Sendo assim, falar sobre educação integral consiste em abordar uma temática que está no centro das discussões acerca das propostas educativas no Brasil no contexto atual.

1.1. Educação Integral no Brasil: aspectos históricos

A premissa da universalização da educação, a qual se caracteriza pela constituinte de um direito à educação de qualidade para todos e todas, sempre foi objeto de luta e reivindicação de grandes pensadores e revolucionários no percurso histórico educacional vivido no Brasil e no mundo. A despeito disso, no Brasil, alguns percussores dessa concepção educativa tiveram grande relevância para a construção da proposta de educação existente na nossa contemporaneidade.

Anísio Teixeira (1900-1971) buscou contribuir para que o país que fosse efetivamente educado e democrático. Em sua proposta educativa, delineou uma educação pública e de qualidade, laica e que contribuísse para a construção de um país moderno. Para que o país chegasse ao patamar de Brasil desenvolvido, Anísio Teixeira compreendia que o único caminho consistia na educação. Defendia um modelo escolar diferente do tradicional, buscando uma perspectiva que atendesse às necessidades dos alunos, ampliando o seu tempo de permanência na escola, visando desenvolver atividades ligadas aos vários tipos de conhecimentos e outras atividades (cf. XAVIER, 2000). Foi o responsável pela criação do Centro Popular de

Educação Carneiro Ribeiro, no ano de 1950, que ficou popularmente conhecido como a escola-parque. Segundo Chagas, Silva e Souza (2012):

Essa escola pensada e construída para ser uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus deveres e de seus direitos, integrado ao projeto de país que surgia, desenvolvimentista, ligado ao mundo do trabalho, mas sem se deixar alienar pelo mercado, com a possibilidade de atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola integrada socialmente à comunidade (p. 75).

Ao instalar uma dessas escolas no Rio de Janeiro, nomeadas de escolas-laboratório, Teixeira realizava a primeira experiência de escola em tempo integral. A Escola da Guatemala – nome dado a uma delas – funcionava no horário de 07h:30 às 16h:00. A escola oferecia almoço aos alunos e funcionários e contava com encontros para avaliação, realizados ao final de cada dia, além de cursos de atualização (cf. CHAGAS, SILVA e SOUZA, 2012).

Em 1956 conhece Darcy Ribeiro (1922-1997), num momento histórico-político em que houve uma aproximação de suas ideias na busca de um mesmo ideal: uma educação pública, democrática e que atendesse à população brasileira, especialmente às classes populares negligenciadas historicamente (cf. CHAGAS, SILVA e SOUZA, 2012, p. 77). Sociólogo de formação, Ribeiro se dedicou ao estudo indígena e à educação. Sua atuação no âmbito educacional se deu, principalmente, na participação do processo de construção da primeira Lei de Diretrizes e bases da educação, em 1961; como também a criação do I Programa Especial de Educação (I PEE), viabilizando outro modelo de escola em tempo integral que, para ele, “é o ensino público de todo o mundo civilizado, que não conhece a escola de turnos, mas só escolas de tempo integral para alunos e professores” (RIBEIRO, 1997, p. 476).

Essa tentativa de materializar a ideia de uma escola em tempo integral, que também havia sido idealizada por Anísio Teixeira, enfrenta também os mesmos desafios e críticas a esse modelo de escolarização. Os dois reconheciam que a escola pública se tornaria a força que colocaria em movimento o pensamento acerca da sociedade moderna.

De acordo com Giolo (2012), as experiências de escolas populares em tempo integral não lograram êxito alcançar seus objetivos. A escola parque, criada por Anísio Teixeira, pode ser citada como exemplo dessas experiências não exitosas.

Entretanto, “a classe dominante sempre teve escola de tempo integral” (p. 94). Os liceus e internatos se preocupavam com uma educação que desenvolvesse os sujeitos em todos os conhecimentos.

Com o êxodo rural para as cidades, a partir do início do processo de industrialização e urbanização em meados do século XX, houve um grande aumento do número de alunos nas escolas. Para atender a classe popular, as instituições restringiram o tempo escolar a um turno. Assim, a dualidade no processo de escolarização se atenuou em maior escala. A elite continuou a ter acesso a uma educação integral, vivenciando no contra turno outras atividades, que podiam ser no próprio ambiente escolar ou em outros espaços. Esse fenômeno se estendeu a educação superior, na qual os cursos intitulados como “elitizados” requerem longa duração e período integral de dedicação do estudante.

A escola da classe popular organizou-se em tempo parcial, com uma formação visando à alfabetização do sujeito e a sua capacitação para o mercado de trabalho. Nessa escolarização de massas, tempo escolar e trabalho produtivo se interpõe na experiência educativa. Na perspectiva de Giolo (2012, p. 95), “subjacente aos discursos e às políticas educacionais, prolongava-se uma convicção de braços longos: aos filhos dos que vivem do trabalho braçal importa mais que assumam, desde cedo, os hábitos laborais do que os hábitos intelectuais”. E isso perdura até os dias atuais. As escolas das classes populares não conseguem ir muito além de um processo educativo alfabetizador.

A vivência de uma educação integral pelas classes populares, algumas experiências ao longo do tempo, mas sem muito êxito. Ao observar alguns documentos legislativos, percebe-se que a discussão acerca de uma educação integral popular é mencionada recentemente. Nessa perspectiva, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) “dá o pontapé inicial” no que se refere a leis e diretrizes para a sociedade, de forma geral. No texto não existe alguma citação que afirme direta e explicitamente sobre o termo Educação Integral. Entretanto, ao mencionar que a educação deve visar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, p. 160), propõe uma educação na integralidade do sujeito.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) é possível constatar algumas afirmações a despeito da temática. Ela prevê que deve existir a ampliação da jornada escolar de maneira progressiva para o tempo integral,

deixando isso a cargo dos sistemas de ensino, como é afirmado em seu artigo 34: “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996). Observa-se a centralidade atribuída a ampliação do tempo de permanência do aluno na instituição e que essa ampliação de jornada se destina apenas ao ensino fundamental, deixando de lado as outras fases da educação básica. Para além, ainda denota-se o fato de que essa ampliação ficará a critério dos sistemas de ensino. Essa afirmativa deixa a ampliação a mercê da decisão de cada sistema, ou seja, ele pode considerar viável realizar essa ampliação progressiva, ou não.

O Plano Nacional de Educação (PNE) – que foi publicado inicialmente em 2001 com validade até 2010, tendo sido renovado e publicado em 2015 com validade até 2024 – traz medidas semelhantes ao que a LDB aponta, sendo muito mais enfático. Em sua meta 6 é descrito o seguinte:

A Meta 6 do Plano Nacional de Educação prevê a ampliação da educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e o atendimento de, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. A meta reflete o objetivo de ampliar o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas escolas públicas, com ampliação de tempos, espaços, atividades educativas e oportunidades educacionais, em benefício da melhoria da qualidade da educação dos alunos da educação básica (BRASIL, 2015, p. 97).

Observa-se que o aspecto de ampliação do tempo de permanência da criança e do adolescente na escola está estritamente ligado ao ideal de melhoria da educação dos alunos que estão vivenciando a educação básica. Ressalta-se aqui também que o PNE caracteriza apenas a educação em tempo integral.

Com o lançamento do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação), delineia-se com mais afinco uma proposta que se volte para a educação de tempo integral, estabelecendo assim valores diferenciados de custeio dos alunos das escolas de tempo integral e dos alunos das escolas de tempo parcial.

Nesse sentido, também foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no intuito avançar em relação a melhorias na qualidade educacional brasileira. Para isso, o PDE conta com cerca de 40 ações e/ou programas para alcançar seu objetivo. Dentre esses programas, destaca-se o *Programa mais*

Educação que se caracteriza como a principal aposta do Ministério da Educação do Brasil para provocar o início dessa progressão da educação para ser de tempo integral nas escolas. Na perspectiva de Silva & Silva (2012)

[...] o Programa *Mais Educação* busca ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também na ampliação do espaço escolar para a realização das atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer. Vale salientar que o *Mais Educação* aparece no PDE com a perspectiva de ampliação da jornada escolar do espaço escolar, a partir do desenvolvimento de atividades diversificadas, mas ainda sem uma conceituação de Educação Integral (SILVA & SILVA, 2012, p. 29).

No Programa *Mais Educação*, o conceito de tempo integral é caracterizado com a permanência do educando no período de sete horas ou mais diariamente na educação básica, sendo que esse tempo deve ser utilizado para a realização de atividades educativas diversificadas com o usufruto de outros espaços educacionais para além das paredes da instituição escolar, como espaços de produção de conhecimento cultural, esportivo, artístico, entre outros. Isso possibilitaria a tentativa da extinção (se possível) ou diminuição da barreira que separa a camada popular e sua cultura da cultura mais elaborada das classes dominantes. Essa superação interpõe um dos grandes desafios da escola pública atual.

1.2. Os Direcionamentos propostos no Relatório da UNESCO

A ideia de pensar numa educação integral é o ponto de partida para entender a interdimensionalidade proposta em um dos documentos mais relevantes para problematizar a questão dos ideais educacionais propostos para o século XXI, o relatório apresentado à UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1998).

De acordo com a comissão, a educação deve promover o desenvolvimento humano e das comunidades. Dentro dessa perspectiva está o ideal de uma educação para além da escola, que leve em consideração a comunidade em que a instituição escolar está inserida e que nela existem muitos tipos de conhecimentos e que estes não devem ser desconsiderados quando a criança tem o seu ingresso no sistema de ensino escolar. A escola aqui não pode ser caracterizada como a única detentora de conhecimentos válidos, mas entender que, ao ingressarem na educação escolar, os sujeitos já possuem conhecimentos prévios advindos da sua

vivência em sociedade, na comunidade em que ela está inserida, onde recebem uma educação familiar e da sociedade em geral. Coloca-se nesse contexto o ideal da formação de uma sociedade educativa, onde o indivíduo tornar-se-ia alternadamente professor e aluno.

Entende-se também que a escola é formadora de valores éticos e culturais da sociedade, sendo assim, a comissão propõe que seja dado um novo valor à dimensão ética e cultural da educação. Essa questão abre a possibilidade para uma discussão sobre qual o tipo de indivíduo que está sendo formado nas instituições escolares. A formação não deve aqui se restringir apenas a capacitação de habilidades e competências formadora da mão de obra trabalhadora.

A criação de um espírito novo é delineada pela comissão como a utopia necessária para a educação. O termo “espírito novo” aqui refere-se à criação de uma nova visão de mundo, nova concepção, novo pensamento, que nos movimenta como seres. Esse ideal é alicerçado em um dos *quatro pilares* da educação, que a comissão estabelece, que é o aprender a viver juntos. Mas não desconsiderando ou colocando como menos importantes os outros três pilares.

Na proposição do relatório da Comissão de Direitos Humanos, existem alguns aspectos centrais que apontamos a seguir. Primeiramente, descreveremos os desafios que são apontados como *tensões* para a materialização de tal projeto educacional; e elencamos a discussão sobre a importância da formação educacional ancorada nos quatro pilares, descritos no documento apresentado à UNESCO.

1.2.1. As tensões no âmbito educacional: um desafio a ser superado

Um dos aspectos relevantes que se encontra no prefácio do Relatório da UNESCO, intitulado *A Educação ou a Utopia Necessária* são as tensões que precisam ser ultrapassadas para que tal projeto de educação se materialize.

A primeira tensão coloca-se entre o *universal* e o *singular*. A superação de tal impasse ocorreria na medida em que o sujeito se reconheça como ser singular, diferente dos outros, mas que está inserido dentro de uma sociedade, de um grupo social, de uma comunidade. Considerando esse pressuposto, a educação precisa abdicar de impor cultura, conhecimentos, ideologias universais, mas também não pode restringir-se a educação do ser individual, precisa atuar como mediadora entre esses dois mundos, possibilitando assim que o sujeito se enxergue como indivíduo

único, mas também como ser plural inserido num contexto social composto por vários que formam um todo.

Outra questão posta é a tensão existente entre *tradição* e *modernidade*, dois aspectos que compõem o ser. A tradição aqui está ligada a ideia de respeito às culturas específicas de cada sujeito, suas raízes, suas concepções, ideologias, crenças e tantas outras características. Já a modernidade mostra-se como um desafio que consiste em apresentar o mundo moderno, seus conhecimentos, tecnologias, avanços, etc. assim, o desafio está posto no que consiste em, com o resgate e valorização de toda a “bagagem cultural” e conhecimentos que esse ser traz consigo, inseri-lo dentro dessa modernidade, possibilitando-o ao ingresso nesse “mundo moderno”, sem que precise abrir mão de seus conhecimentos e singularidades.

No que diz respeito à tensão entre as soluções de curto e longo prazo vê-se aqui posta à ideia do “prevenir e do “remediar”. Quando se pensa nas políticas educacionais ou nos problemas da educação, entende-se de fato a precisão dessa tensão: tentar resolver um problema ou reconhecer que esse problema necessita de medidas a longo prazo para que realmente consiga ser solucionado. Pode-se visualizar como exemplo no Brasil dessa tensão o fato de que durante muitos anos não foi proporcionada uma educação de qualidade para as camadas populares da sociedade brasileira e os últimos governos que entraram em vigor se propuseram a dar respostas de curto prazo a esse problema como, por exemplo, o PRONATEC ou o FIES³, que tentam solucionar a dificuldade de jovens que não receberam uma educação básica de qualidade em conseguir o acesso ao ensino superior. No entanto, só a ampliação de vagas nas universidades não conseguem dar conta de resolver tal problema. Há problemas que necessariamente requerem pensamentos e políticas que pensem em um planejamento a longo prazo.

A tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades está estreitamente ligada a anterior. Numa sociedade onde o sistema econômico capitalista está enraizado nas diversos âmbitos sociais, incluindo a esfera educacional, crianças e jovens já são desde cedo preparados para o ingresso

³ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011.

Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001.

no mercado de trabalho, um mercado competitivo e desumanizador. Logo, a instituição escolar precisa dar conta da formação desse sujeito competitivo, que precisa estar apto à concorrência desleal no que diz respeito às oportunidades. Todavia, a educação também precisa colocar junto com essa competição a igualdade de oportunidades, é aí que está posta a tensão. Não tem como promover a igualdade de oportunidades se não se leva em consideração o ponto de partida de cada estudante. Um dos exemplos mais explícitos é o Exame Nacional do Ensino Médio, que, em seu ideal, se compromete em promover as mesmas oportunidades para todos os inscritos. Entretanto, ao não fornecer uma educação básica de qualidade para as crianças e jovens das camadas populares, coloca-os em uma competição desigual com os estudantes provenientes das instituições de ensino privado. Sendo assim, promover essa competição associada à igualdade de oportunidades, necessita antes que sejam efetivadas políticas educacionais que visem uma resolução desse problema da educação básica primeiramente.

Uma das tensões com uma significância maior para a nossa atualidade, é aquela que se estabelece entre o extraordinário *desenvolvimento dos conhecimentos* e as *capacidades de assimilação pelo homem*. Num século marcado pela globalização, é produzido diariamente uma avalanche de informações e conhecimentos que os indivíduos conseguem acesso quase que instantaneamente por meio das mídias sociais, tendo como principal ferramenta a internet. Nesse processo de produção de informação e conhecimento numa velocidade admirável, o jovem atual torna-se incapaz de acompanhar e assimilar tal volume de informações. Desse aspecto emerge a tensão: tem-se acesso instantâneo a tudo, mas existe o desafio de processar essas informações. Isso não se concebe pelo de que a capacidade cognitiva não consegue dar conta, mas, principalmente, pela habilidade de relacionar os conhecimentos. Ou seja, não importa a quantidade de saberes que se possui, mas sim como interconectar aquilo que se conhece. Isso é uma preocupação que aparece no relatório, que consiste em como realizar a experiência do conhecimento a ponto de estabelecer conexões e relações, interligar os fatos, as experiências anteriores com aquele conhecimento. O conhecimento cresce exponencialmente, mas não a capacidade de relacionar, de articular e problematizar esse saber. O próprio excesso de informação é um grande impedimento da produção de conhecimento, impossibilitando que seja feita uma experiência do conhecimento, que o torne significativo para o sujeito, o excesso impossibilita de

você viver a experiência intensamente, característica essencial para tornar o saber significativo, e a instituição escolar precisa demarcar melhor essa experiência e a quantidade de conhecimentos vivenciada pelo estudante.

A última tensão demarcada seria entre o *espiritual* e o *material*. Aqui se coloca a questão de um educar no sentido espiritual, caracterizado em possibilitar o sujeito a desenvolver seu pensamento autocrítico, a habilidade de pensar por si só, de reconhecer-se como sujeito singular, inserido numa pluralidade social, aprendendo assim a manter suas convicções, mas sempre respeitando as convicções dos outros. Ao lado disso a escola também deve possibilitar a educação no sentido material, ou seja, mais concreto, desenvolvendo no indivíduo as habilidades e competências para sua formação. Segundo a comissão: “Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo”. (UNESCO, 1998, p. 15-16).

1.2.2. Os quatro pilares da educação

O Relatório da UNESCO apresenta um projeto educativo que busca alcançar os ideais de paz, liberdade e justiça social. Sendo assim, de acordo com a Comissão Internacional, a educação é a responsável pelo desenvolvimento humano em sua completude, possibilitando a formação do indivíduo em seus diversos aspectos como sujeito que vive em sociedade. Além de apresentar um diagnóstico, discutindo aspectos do passado educacional, aponta diretrizes para uma nova proposta formativa. Com isso, aspectos como as constantes mudanças no plano dos conhecimentos, onde “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 1998, p. 89) levam aos relatores a discutir qual seria o papel da instituição escolar no século XXI nesse contexto. Dessa preocupação surge o ideal de comprometimento das instituições escolares em proporcionar o desenvolvimento das quatro aprendizagens, descritas como os quatro pilares da educação.

[...] os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir

sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 1998, p. 90).

A partir dessa colocação, que aponta como foco da educação formal o **aprender a conhecer** e, principalmente, o **aprender a fazer**, deixando de lado os outros dois pilares, é notável que o processo de formação tomou o caminho da instrumentalização do conhecimento. Assim, fica à cabo das escolas, por meio dessa nova proposta educativa, superar essa formação instrumental.

A partir desse ideal de superação da instrumentalização da educação, é caracterizado cada um desses saberes considerados pela Comissão como os pilares para a educação. O primeiro pilar é o **aprender a conhecer**, que nos remete à questão do aprender a aprender. Nessa perspectiva, a escola precisa estar em sintonia com as alterações provocadas pelo progresso científico, econômico e social. Isso pressupõe dispor de uma cultura geral e vasta que englobe diversos aspectos. Em segundo lugar está o **aprender a fazer**, que está estritamente ligado a formação mais profissional, caracterizado por desenvolver não mais apenas a qualificação, e sim a aquisição das competências necessárias para o profissional da atualidade.

Além da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos. (DELORS, 1998, p. 20).

Em seguida está o **aprender a viver juntos**. Nesse pilar estão colocadas duas vias de convivência com o outro: a descoberta progressiva e a participação em projetos comuns (DELORS, 1998). Isso consiste principalmente na percepção da importância que o outro exerce na nossa vida, influenciando nos nossos aprendizados por meio da convivência. Por isso, a Comissão aponta a relevância de que exista uma vivência harmônica entre os seres.

Por último está o **aprender a ser**, a partir do qual a educação deve voltar-se para proporcionar o desenvolvimento do indivíduo de forma holística, abarcando “espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS, 1998, p. 99), auxiliando também no processo de tomada de decisão, onde o sujeito desenvolverá seu juízo valor.

1.3. Educação Integral e Formação Crítica: uma perspectiva humanizadora

A problemática de uma educação integral envolve o desafio de uma formação crítica do sujeito. Tal compreensão orientou as teorias e propostas educativas de pensadores brasileiros, das quais destaca-se a contribuição de Paulo Freire, cuja visão pedagógica está centrada numa formação da integralidade do sujeito, que possibilite uma criticidade no indivíduo, promovendo uma educação libertadora, que, para ele, seria “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (FREIRE, 1985, p. 125). Nessa linha, Henz (2012), aponta as escolas como instituições que teriam o intuito de “humanizar” as gerações de modo sistemático e intencional. Essa função escolar seria experienciada na reconstrução dos “espaços-tempos escolares enquanto mediações e aprendizagens do humano, com relações e vivências em que os educandos e educadores possam “ser mais”” (p. 82).

Assumindo essa perspectiva, Giolo (2012) demarca três grandes áreas principais que precisam de reformulação para a melhoria do sistema educacional brasileiro: o *tempo escolar*, o *espaço* e a *formação docente*. No que tange ao tempo escolar, o autor menciona que a restrição de tempo limita as possibilidades de conhecimentos adquiridos ali. O que provoca diversas lacunas no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, tornando os conhecimentos adquiridos “(...) esqueléticos, caricatos, incapazes de manter sua ligação orgânica com o vasto campo do saber acumulado e, portanto, incapazes de conferir sentido (...)” (GIOLO, 2012, p. 98). A centralidade do debate sobre o *tempo escolar* é reconhecida por Freire:

A mim me interessa, [...], deixar claro ser impossível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para aquisição de conhecimento, não apenas na relação educador-educando, mas na experiência inteira, diária, da criança na escola (FREIRE, 2005a, p. 46).

Justapondo esta realidade, ainda existe a deficiência – senão total ausência – do suporte familiar nas atividades extraclasse. Essas atividades se caracterizam como um complemento indispensável na construção de conhecimentos dos alunos e a ausência desse suporte acarreta em maiores dificuldades para o aprendizado deles.

Na educação em tempo integral, os caminhos são mais adequados aos métodos de ensinar e aprender. O aluno permanece no ambiente escolar para desenvolver as atividades extas que são propostas. Com períodos de estudos individualizados, leituras e atividades dirigidas eu possibilitam essa construção.

No que se refere ao *espaço escolar*, é importante reconhecer que este ambiente deve proporcionar o desenvolvimento da inteligência e das habilidades dos sujeitos, “possibilitando a cada um experimentar transformações radicais em sua vida” (GIOLO, 2012, p. 100). Ter um espaço adequado é fundamental para a possibilidade de uma formação integral dos alunos. Um ambiente no qual ele passarão pelo menos sete horas diárias, realizar diversas atividades, interagir socialmente com os outros sujeitos, deve atender às condições básicas para essa experiência. Sem essas condições mínimas, o ambiente escolar torna-se “o pior dos mundos” (GIOLO, 2012).

Em relação ao *profissional* docente de tempo integral, Giolo (2012) afirma que este deverá prestar dedicação exclusiva a escola na qual se encontra. Isso se justifica pelo fato de que ele precisará acompanhar e dar suporte as atividades extraclasse que desenvolve com seus alunos. Isso possibilita uma formação para além da sala de aula abarcando outras dimensões da educação integral. Ele irá dispor de elementos adicionais para potencializar seu trabalho docente: a presença de um estagiário, para auxiliar na monitoria com os estudantes e nas atividades em sala; uma comunidade escolar integrada, que se interessa pela escola e dá um suporte em algumas áreas; a formação continuada, pois é necessário que o professor também estude; e a valorização profissional e salarial, já que é nítido que o retorno financeiro mobiliza as expectativas e interesses.

É importante considerar que somente os conteúdos técnicos e instrumentais não dão conta da complexidade humana, necessitando de outros saberes para que se abarque essa complexidade. Para isso, Freire propõe o desenvolvimento da *práxis* educativa, na perspectiva da integralidade, a partir de, pelo menos, cinco dimensões: ético-política; técnico-científica; epistemológica; estético-afetiva; e pedagógica. Essa *práxis*, para ele, “implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2014, p. 67).

No âmbito da dimensão ético-política, a escola estaria a serviço dos homens e mulheres, que vivem em meio a uma sociedade econômica e politicamente organizada. Concernente a isso, as ações educativas intencionais nos processos de

ensino e aprendizagem voltam-se para a pluralidade das relações que permeiam o ambiente escolar, no intuito de possibilitar a apreensão dos significados dessas relações. Isso denota a função política e social que a escola possui. O educador aqui põe-se a serviço dessa educação, demonstrando intencionalidade frente ao processo educativo. Segundo Henz (2012), “como educador, é impossível ficar indiferente, acrítico e apolítico diante da realidade brutal que desumaniza milhões de crianças, jovens e adultos (...)” (p. 84). Assume assim o seu papel político-pedagógico nos processos de ensino e aprendizagem. O aspecto mais desafiador que interpõe essa proposta de dimensão é a superação da *pedagogia das respostas*, como denunciara Freire, pois elas não dão espaço a escuta de seus alunos. Para superar essa perspectiva é necessário a vivência da *pedagogia do diálogo*:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (...) Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2014, p. 109).

A dimensão técnico-científica lida com os aspectos conceituais e cognitivos na educação. Trata-se de uma área indispensável no processo educativo, sendo sistemática e promovendo a rigorosidade na busca pelo conhecimento. No entanto, é importante que ela não se reduza apenas a uma “mera transmissão” de saberes, pois também deve envolver uma *práxis*, evitando acabar-se por um “cientificismo estéril” (HENZ, 2012, p. 85). Os conteúdos precisam ter como referência a realidade dos sujeitos. Sem isso, torna-se conhecimento morto, conhecimento sem sentido. Trata-se de um aspecto a ser pensado no âmbito curricular, para que os conteúdos não sejam dados como pedaços, desconectados de uma totalidade da realidade. É necessário que as partes estejam integradas num todo, de forma que, ao analisar criticamente as partes, os educandos consigam compreender e significar o todo. Quanto a isso, assinala Freire (2014, p. 96):

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada

do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada

Reconhecendo que não cabe neutralidade de *conhecimentos* nos processos de ensino e aprendizagem, que pressupõe a conexão deles com a realidade dos indivíduos. Aqui os conceitos se caracterizam apenas como mediadores da aprendizagem, como um meio para um fim. Dessa forma, para que a aprendizagem aconteça, torna-se necessário que os estudantes não busquem respostas prontas e acabadas, mas que indaguem sobre o que está sendo colocado, assumindo uma *pedagogia da pergunta*, cujo primeiro aprendizado é o aprender a perguntar. Esse é o primeiro passo, premissa para o *start* na construção de conhecimentos.

[...] é preciso deixar claro, mais uma vez, que a nossa preocupação pela pergunta, em torno da pergunta, não pode ficar apenas a nível da pergunta pela pergunta. O importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

A busca por respostas, o desejo de saber, a ânsia em conhecer está posta na rigorosidade de se aprender, a partir de um método crítico, a partir do qual se compreende a terceira dimensão apontada por Freire: a *dimensão epistemológica*. Aqui também é proposta a *pedagogia da pergunta* como princípio na busca pelo conhecimento. Toda a produção de conhecimento se move pela pergunta, ela é seu cerne, sua origem. O desejo de perguntar, a curiosidade de saber deve estar interposta a todas as perguntas levantadas pelo sujeito. Essa é a premissa da intencionalidade do saber. Quando o conhecimento é lhe dado de forma pronta e acabado, não é incentivado o desejo na construção dos saberes, não é feita a conexão com sua realidade, nem tão pouco ele tem sentido para o sujeito.

A quarta dimensão é a *estético-afetiva*. Nela existe o reconhecimento da totalidade do ser humano. Ele é constituído para além do cognitivo. É um ser dotado de emoções, corpo, sentimentos, percepções, com uma corporeidade consciente. Nesse sentido, a educação não deve estar pautada apenas na construção do conhecimento científico apontado na dimensão anterior, mas tem a tarefa de se preocupar com a holística complexidade do ser humano.

A quinta dimensão é a *pedagógica*, que abarca a experiência educativa entre educador e educando. Nela, o educador não é visto como um ser superior, acima

dos educandos, mas aquele que caminha junto com eles pelas vias da aprendizagem e vão construindo o conhecimento de forma significativa, dialogando como semelhante. Para Freire; Shor (2008, p. 123), “o diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura”. Assim, o educador é aquele que “vai conduzindo um processo de desvelamento da ciência, da realidade e da própria existência humana” (HENZ, 2012, p. 90). O autor reafirma a necessidade da *pedagogia da pergunta*, colocando-a como sendo dialógica e dialética. O diálogo, nesse caso precisa ser dotado de significação para os indivíduos, denotando sentido de um processo de construção do conhecimento em que todos participem como sujeitos.

A proposta educativa anunciada na pedagogia de Freire denota uma educação que vai contra as diretrizes da escola tradicional, apontando caminhos para a construção de uma educação mais humanizadora, e crítica. É propriamente considerando a exigência de pensar em uma educação promotora dessa criticidade que este trabalho assume a abordagem da teoria crítica da sociedade, tal como ela é anunciada por Adorno. Os elementos que constituem essa abordagem serão apresentados no capítulo seguinte

2. EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: UMA VISÃO A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA SOBRE A FORMAÇÃO DO PENSAR

A teoria crítica tem se constituído num referencial capaz de contrapor um contexto social em que a racionalidade e a dominação do pensamento predominam, como aspectos que revelam o projeto da burguesia no âmbito do sistema econômico capitalista. Nesse contexto, os pensadores da Escola de Frankfurt construíram a concepção do esclarecimento como uma forma de combater a barbárie da sociedade e levar o sujeito à emancipação do pensar. Tal emancipação, os pensadores descrevem como *esclarecimento*.

O *Esclarecimento* seria aquilo que levaria o sujeito a construção de um pensar autônomo. Dentro dessa perspectiva, Adorno e Horkheimer (1985) apontam essa grande promessa como algo que tiraria o homem do medo e da dependência e o colocaria como donos de si. Sendo assim, processo de esclarecimento conduziu a um “desencantamento do mundo” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 17). Nesse pensamento, a falta de esclarecimento tornaria o homem escravo, dependente do sistema de sociedade que já traz em suas concepções sociais um tipo de saber que é denominado o “correto”, deixando o sujeito em um estado de “transe cognitivo”.

Em seu trajeto para a ciência moderna, o homem renunciou ao sentido e decidiu por substituir o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade, como marca da ciência positiva, uma ciência esclarecida pela razão empirista, onde a fórmula e a probabilidade são instrumentos para a busca de um saber através da experiência. Dessa forma, o esclarecimento, que outrora tinha por finalidade emancipar o sujeito e o fazer livre, assumiu características mais reguladoras do pensar. Adorno e Horkheimer (1985) avaliam que a partir da transformação do mito em esclarecimento, o conhecimento passa a se submeter ao esclarecimento positivista, aquele que irá definir que tipos de conhecimentos são válidos e como esse conhecimento se valida.

O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu *em-si torna para ele*. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 21).

O esclarecimento tem aqui definido o seu aspecto “ditador”, revelando uma forte característica da ciência positivista, que define, classifica o que seria conhecimento e do que não seria. Como consequência, o método dessa ciência tende a tratar o saber como algo a ser testado e comprovado. Isso revela certa dualidade sobre o esclarecimento positivista.

A partir dessa configuração do esclarecimento, alguns conceitos antes tidos como coerentes são tomados como sem sentido, a exemplo do *pensamento* do mundo inteligível de Platão. Na visão mais clara do positivismo, o pensar agora se converte em ciência positiva, através do empirismo.

O esclarecimento pôs de lado a exigência clássica de pensar o pensar – a filosofia de Fichte é o seu desdobramento radical – porque ela desviaria do imperativo de comandar a práxis, que o próprio Fichte, no entanto queria obedecer. O procedimento automático tornou-se, por assim dizer, o ritual do pensamento. Apesar da autolimitação axiomática, ele se instaura como necessário e objetivo: ele transforma o pensamento em coisa, em instrumento, como ele próprio o denomina. Mas, com essa mimese, na qual o pensamento se iguala ao mundo, o factual tornou-se agora a tal ponto a única referência, que até mesmo a negação de Deus sucumbe ao juízo sobre a metafísica. Para o positivismo que assumiu a magistratura da razão esclarecida, extravar em mundos inteligíveis é não apenas proibido, mas é tido como um palavreado sem sentido. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 33).

Consequentemente, um aspecto característico do esclarecimento é que ele não considera o pensar como práxis, desvinculando-se da ideia de pensamento advindo da filosofia, como pensar sobre o pensar. Este é um fenômeno que marca o século XIX, momento em que o esclarecimento vai tomando a forma do positivismo, que conduz as diferentes ciências. Assim, todo o exercício do pensar, o especulativo, que não encontra representação na realidade, ou seja, a *mimese* – conceito visto tanto por Aristóteles quanto por Platão como a ideia da representação do universo perceptível, ou seja, do real – não é considerado ciência ou saber.

O pensamento hegeliano assume essa questão de representação da realidade através do seu conceito de que o real é racional: “O que é racional é real e o que é real é racional” (HEGEL, 1997, p. 35). Seguindo essa reflexão, o pensar então se consolidaria a partir daquilo que pode ser confrontado com o real. O pensar no pensar e/ou o pensar pelo sentido em sua essência não podem ser representados, não é possível fazer deles uma *mimese*. Dessa forma, são anulados

como conhecimento e saber, pois, a partir desse novo caminho anunciado pelo positivismo, tem que haver uma adequação entre o que eu penso e a realidade, porque a realidade é intangível.

2. 1. O papel da educação para a emancipação do pensar

Em suas obras, Adorno não elabora uma proposta inteira e completamente destinada à educação, contudo vai indicando ensaios de alguns possíveis caminhos no sentido de promover uma educação destinada à emancipação do pensar. Adorno escreve sobre tais encaminhamentos após a experiência de barbárie vivida em *Auschwitz*. Refere-se a uma rede de campos de concentração localizada no sul da Polônia, fundados durante a década de 1940 pelo governo nazista, liderado por Adolf Hitler. Esses campos de concentração foram criados para enviar a grande massa de judeus feitos prisioneiros durante as conquistas do território europeu, já que as prisões convencionais existentes na Alemanha não estavam dando conta da grande quantidade de prisioneiros.

Ao analisar a barbárie vivenciada nos campos de concentração de Auschwitz, Adorno coloca que a educação deve ter como exigência não deixar que alguma experiência semelhante à Auschwitz volte a acontecer. Ele afirma que “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação” (ADORNO, 1995, p. 119).

Em sua perspectiva, tal barbárie não pode ser minimizada, já que somente a existência da possibilidade desse tipo de fenômeno acontecer é algo desesperador para a civilização. O caso da invenção da bomba atômica, projetada especificamente para destruição populacional em massa, os grandes morticínios de populações inteiras que aconteceram na história da sociedade humana, são indicados pelo autor como exemplos de barbáries que devem ser enfrentadas pela educação.

Esse enfrentamento, assumido nos caminhos formativos da educação pensados por Adorno, deve começar a partir da primeira infância do sujeito. A preocupação com a idade em que o processo educativo dos sujeitos começa se dá pelo fato de que ele ainda está sendo inserido na sociedade, não tendo sido ainda afetado pela opressão do sistema existente. Na perspectiva de Adorno (1995), “a

pressão do geral dominante sobre tudo o que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destruir o particular e individual juntamente com o seu potencial de resistência” (p. 122). Nesse sentido, uma educação que possibilite uma resistência é aquela que, de acordo com o autor, volte-se para uma educação que vise a emancipação.

A problemática do sentido da emancipação anunciada em suas obras consiste na possibilidade de uma liberdade e autonomia do pensar por si só, resultando assim na formação de uma consciência ética, social e moral; formação capaz de desenvolver o pensamento auto-reflexivo. Diante disso, vem à tona a seguinte questão: de que forma o sujeito poderia alcançar essa emancipação do pensar, tornando-se assim um ser munido de consciência moral e ética, caminhando no sentido contrário à barbárie? É com base nesse questionamento que, em sua obra *Educação e Emancipação*, Adorno discute qual o papel que a escola deve desempenhar no processo de desbarbarização da sociedade, apontando assim os aspectos a serem considerados e suas finalidades, no intuito de alcançar um sentido final.

No caminho para o processo de desbarbarização o primeiro passo indicado seria centrar o pensamento na problemática do enfrentamento da barbárie, frente à consciência dos sujeitos. Esse movimento em si já denotaria uma mudança na sociedade, já que a imposição da barbarização nos diversos âmbitos sociais é feita de maneira sutil no processo educativo, fortalecendo a possibilidade de chegar a uma barbárie, mesmo indiretamente. É nesse sentido que é relevante trazê-la para o centro da consciência, pois isso acarretaria pelo menos a uma indagação com um olhar mais atento acerca do que a constitui. No entanto, antes de dar prosseguimento aos caminhos formativos para esse processo, importa tentar esclarecer, na perspectiva de Adorno, o significado da barbárie que deve ser combatida no processo educativo:

[...] barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser considerada como barbárie. (ADORNO, 1995, p. 159-160).

Para Adorno (1995, p. 161), a questão que deve estar presente no processo educativo é: “como educar os jovens para que efetivamente apliquem essas reflexões a objetivos humanos, ou seja, isso é factível para os jovens?”. Para responder a esse questionamento ele aponta, inicialmente, quais são os caminhos que não devem ser seguidos na educação desses jovens e, para isso, toma como exemplo o sistema educativo da Alemanha. O primeiro apontamento negativo a não ser seguido que o autor indica é a competição, uma atitude estimulada nas escolas entre crianças e jovens. Adorno (1995) explicita que a competição seria mais um elemento inserido na educação que levaria o sujeito a barbárie, afastando-se da formação humana do indivíduo. Isso acontece porque o principal aspecto educativo que se sobressai dessa prática é o individualismo, o que, para o filósofo iria contra o ser social e emancipado. No contexto exemplificado, a competição é colocada como um meio para a potencialização da eficiência de forma desumanizadora. Aqui, o sujeito é orientado, educado e treinado para se tornar sempre melhor do que os outros, tornando, em sua consciência, o próximo inferior a ele de modo que isso só aumentaria a desigualdade existente entre os indivíduos. Essa ideia se diferencia do conceito de *individualidade* defendido por Adorno. Quanto a isso, é importante reconhecer a linha tênue entre individualismo e individualidade:

É aqui que se diferencia a individualidade, defendida por Adorno, e o individualismo, criticado por ele. A defesa da individualidade implica em reconhecer o homem com ser único, singular, com suas especificidades, que se reconhece na semelhança com os outros, mas principalmente na *alteridade*, entretanto não se vê superior a esses. Enquanto o individualismo coloca na prática a expressão popular: “cada um por si” (SILVA, 2015, p. 222).

Dessa maneira, frente a uma realidade que incita e afirma a normalidade no ato de superar o outro, mesmo que isso seja feito de maneira injusta e desleal, o que está em jogo é alcançar os objetivos almejados, independentemente do caminho seguido para lograr êxito.

Entretanto, é importante reconhecer a dificuldade em condenar totalmente a competição nas escolas, já que, no modelo de sociedade em que vivemos, ela encontra-se presente nas diversas esferas sociais. A proposta não consiste em extinguir a competição do processo educativo, mas sim modificar a forma como ela é colocada nas instituições escolares. A educação foi dada a tarefa de preparar o sujeito para viver socialmente entre os seus semelhantes, dentre os aspectos

fundamentais para que isso ocorra podemos elencar o reconhecimento da alteridade, que possibilitará o sujeito deixar de lado sua autoconservação e enxergar o outro como um ser diferente de si, um ser singular, movido por um sentido produzido pela ética. Esse movimento leva a enxergar no próximo a si mesmo, de modo a ir além, o fazendo reconhecer o seu lugar na sociedade, descoisificando o pensar e rompendo com a relação de sujeito-objeto existente.

2.2. Formação da consciência: uma orientação para a autonomia e resistência

Segundo Adorno (1995), na sociedade em que vivemos, existe uma pressão ideológica, de maneira que por todos os lados se é influenciado por uma ideologia dominante, que propaga padrões que visam a atender as demandas de um modelo de sujeito definido por certo grupo social. Diante dessa realidade, o sujeito é movido por uma experiência dialética, que pressupõe dois movimentos: o de *adaptação*, que possibilita adaptar-se a sociedade em que ele precisa viver; e a *resistência*, que possibilita a autonomia de pensar frente ao sistema social. Nesse sentido, para que o indivíduo alcance a emancipação, é necessário que ele caminhe tanto pelo processo de autonomia do pensar quanto pela adaptação ao sistema de sociedade imposto, permeando numa linha tênue do pensamento. Daí se demarca o quão abstrato o conceito de emancipação pode ser. Assim sendo, pode-se perceber aqui os indícios para a formação da consciência.

Ao definir os possíveis caminhos que a escola deve seguir para formação do sujeito com pensar autônomo, Adorno (1995) descreve que o processo de formação da consciência do sujeito abarca o aspecto da adaptação e o aspecto da resistência. Essa dualidade desafiadora, que se consiste em tarefa das instituições educadoras, daria possibilidade aos sujeitos em viver na sociedade em que está inserido e ao mesmo tempo ter a liberdade de pensar por si.

Dessa forma, considerando em sua perspectiva dialética, da mesma maneira que a adaptação se torna parte da educação, a resistência também consiste em um componente do processo formativo. Porque, se a adaptação torna-se importante para que os jovens sejam orientados para a inserção no mundo existente, o reconhecimento da autonomia – ou da resistência –, evidencia a questão da racionalidade, da emancipação do sujeito enquanto ser pensante. Ao identificar essas vias, percebe-se a relevância da segunda em relação a primeira, devido ao

fado de que o sujeito é exposto ao processo de adaptação desde sua primeira infância. Adorno reafirma essa questão ao colocar que a educação está sempre vinculada a uma realidade, mudando historicamente e, assim, destaca que a tarefa do movimento de resistência é se impor frente a esse momento histórico: “A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação” (ADORNO, 1995, p. 145).

A educação, nessa linha, estaria incumbida de “intermediar uma consciência da realidade” que precisa ter o seu início ainda na primeira infância, não sendo deixado apenas para a vida adulta. A formação dessa consciência é algo que deve ocorrer desde a primeira educação da criança, sendo um processo construtivo durante toda a vida, e não apenas ser tratado no nível universitário. Ante a essa realidade, Adorno (1995) coloca que para a compreensão dessa realidade, “seria preciso estudar o que as crianças hoje em dia não conseguem mais apreender: o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de imagens sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão” (p. 146).

Entretanto, ainda existe um desafio que interpõe essa construção da consciência: a presença de um antagonismo dentro da própria consciência. Dentro do pensamento da criança e do jovem pode se relevar uma aversão à educação, desencadeado por um receio em aceitar experiências primárias. Quanto a isso, Adorno (1995, p. 150) descreve: “Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas”. Tudo isso tende a dificultar o processo de orientação e formação da consciência do sujeito.

Assinala-se aqui, que o conceito de *consciência* defendido por Adorno está estreitamente ligado ao conceito de racionalidade, pois o aspecto definidor da consciência é a sua capacidade de pensar sobre a realidade e conteúdo, que corresponde ao fato de fazer experiências intelectuais, ou seja, conhecimento racional. Assim, a educação que é realizada para a experiência, torna-se par com a educação para a emancipação.

No que pese à finalidade atribuída à educação, o sentido de educar, envolve questões que já não estão claras, especialmente considerando o nosso contexto, no

qual a formação humana encontra-se vinculada a um processo de adaptação à sociedade, que foi perdendo de vista essa dimensão teleológica da experiência educativa. Frente a essa realidade se coloca o desafio de a educação escolar assumir o papel formativo, considerando a dialética que marca essa experiência. Isso significa ater-se ao processo de adaptação, considerando a exigência de preparação do jovem para essa sociedade, aprendendo a conviver, estabelecer relações nela, e assim ao próprio mundo do trabalho. Ou seja, é tarefa da educação proporcionar as qualificações que permitam ao jovem orientar-se no mundo. Entretanto, ela terá falhado com o ser humano, se apenas prepara-lo para se ajustar bem, pois estaria demasiadamente fadado à alienação.

Dessa forma, as instituições escolares têm como tarefa alimentar nesse jovem uma educação para a resistência; comprometida com o processo de transformação, e que conduza o indivíduo à vivência da autonomia do pensar, à autorreflexão crítica, pois assim, mesmo que ele se encontre numa sociedade de massas, poderá refletir criticamente sobre essa realidade e atuar nela de forma autônoma. Essa transformação do sujeito através da educação para a resistência visa garantir a individualidade do jovem. Individualidade difere do individualismo fomentado pelo modelo capitalista de sociedade, uma vez que interligada ao pensamento de coletividade. É algo que só se constitui pela relação com os outros, que se constrói na diferença, pela alteridade. Assim, a escola tem a tarefa conduzir a experiência formativa do indivíduo enquanto ser singular, mas em sociedade para uma maior autonomia e reconhecendo o seu próprio eu. A partir desses caminhos a educação pode levar o sujeito ao esclarecimento.

Essa resistência pode se manifestar por meio de alguns atos bárbaros; de imposições realizadas pelo sistema econômico. Muitas vezes esses atos são necessários para o enfrentamento das injustiças às quais estão submetidos, mas não se restringem apenas a agressividade e violência. Como ações previamente pensadas, que possuem finalidades sociais, que não só estão ancoradas em pensamentos individuais, mas que buscam ideais comuns para a melhoria da sociedade, são por isso expressão da resistência anunciada por Adorno como parte do movimento dialético da educação, especialmente num contexto onde a necessidade de uma educação para a resistência se mostra tão necessária.

Quanto a isso, Adorno não indica claramente os passos *como* e a educação deve caminhar. Mas apresenta os pontos principais a serem evitados: a educação

não pode ser autoritária nem opressora com o sujeito, nem deve se constituir pela ênfase na competição. Ela deve promover a formação humana dos sujeitos, apontando caminhos que promovam ações que visem à emancipação e a autonomia, para que assim o indivíduo possa refletir sobre si mesmo.

Assim, a escola vê-se diante de um grande desafio, que é formar jovens em um contexto fortemente marcado pela conformação. Dentro de um sistema educativo que está fadado a atender a uma demanda e formar mão de obra trabalhadora; contornar um sistema educacional que a todo o momento cobra resultados é extremamente difícil. Um sistema que coloca demandas e metas a serem alcançadas, visando apenas a apropriação de habilidades e competências para dar conta da necessidade de mão-de-obra trabalhadora, tornando mais difícil a construção de uma educação humanizadora. Nesse contexto, enfrentar esse sistema de racionalização instrumental e promover a construção do pensamento crítico e reflexivo, é uma questão fundamental principal a uma educação emancipadora.

2.3. Ética e moral na filosofia de Adorno

Tornar o sujeito capaz de realizar uma crítica a essa lógica que rege o mercado, que o domina e aliena, é tarefa fundamental do esclarecimento. Fundamental para a emancipação do indivíduo, que se torna um sujeito autônomo. Tal tarefa se faz necessária, tendo em vista que a dominação do sistema de sociedade, o qual alcança e padroniza até mesmo os sentidos de razão, pensamento e moral, resulta numa racionalização instrumental da qual o sujeito é alienado para segui-la.

Na luta contra a barbárie que marca a sociedade moderna, Adorno (1985; 1988; 1995) rompe com o conceito de universalidade. A mesma que padroniza o sentido de razão, ética e moral, levando assim a uma racionalidade instrumental, que se perde no tratamento dos aspectos micros da sociedade. Nesse sentido, a razão possibilita romper com o universal, trazendo à tona o particular e suas implicações. Particular e universal caminham indissociáveis no pensamento do sujeito esclarecido, que se percebe como parte de um todo, mas com singularidades únicas que se confirmam na percepção da alteridade a outrem. Esse direcionamento é bastante evidente na obra *Minima Moralia*, uma reunião de fragmentos que

abordam a questão da moral. Tiburi (2003) aponta que a própria fragmentação dos ensaios sobre moral em sua obra é expressão do que o autor caracteriza como falha na materialização do projeto moral e ético na sociedade. No que concerne a essa afirmativa, a tentativa que achar algum sentido para a ética e a moral se dá mesmo que seja pelo seu avesso. Ou seja, é possível discutir o significado da moralidade na sociedade pela caracterização daquilo que não seria moral.

A sociedade, no seu processo de civilização, construiu como moral um sistema social, reprimindo os impulsos e instintos mais primitivos do homem, sublimando os desejos mais profundos, conduzindo todos os tabus a viverem subterraneamente (cf. ADORNO & HORKHEIMER, 1985). Dessa forma, Adorno levanta a questão sobre a moral como sistema, no qual ela se coloca de forma macrológica, definindo princípios universais de forma abstrata. Essa abstração da moralidade é o que conduz a ruína. Tal sistema teria como resultado uma vida danificada. Com isso, ele prefere deixar de lado a discussão sobre ética, e se ater a uma crítica à própria moral. Adorno define a moral existente com algo falso ou sem sentido, tendo em vista o momento histórico em que estava vivendo e como a razão havia sido instrumentalizada. É propriamente nesse contexto que se evidencia que o discurso vazio sobre moral levaria o sujeito a uma vida danificada, pois, assinala Tiburi (2003, p. 88): “todas elas possuiriam algo de falso – dentro de um contexto dominante e opressor em sua totalidade”.

Disso resulta uma grande tensão: o entendimento da impossibilidade de que se desenvolva uma vida justa e da consciência real de como ela deveria ser. Essa impossibilidade ocorre em detrimento do passado injusto que traria grande peso para o presente. Ao pensar sobre essa relação entre passado e presente, a autora aponta duas alternativas entendidas como extremistas: na primeira, a ética seria construída como forma de superação do passado e, na segunda, como simples aceitação do passado. Todavia, o alcance da tentativa de uma vida justa residiria na “fusão” dessas duas alternativas.

Adorno coloca a antimoral ou a imoralidade como resultado de um passado permeado de violência sofrida. Em relação a isso, a filosofia alcança o estatuto moral no que tange ao pessimismo em relação ao passado, quando esta leva a crítica ao pensar as injustiças dele proveniente. Assim, e considerando que a moral permeia essa filosofia, ele tece uma crítica em relação à construção de uma ética viabilizada a partir do modelo tradicional, o que tornaria duvidosa a constituição dela

como moral. Com isso, Adorno não se atém a escrita de uma ética positiva, pois tal construção necessitaria trazer no seu arcabouço uma modificação na racionalidade instaurada na vida danificada. É o que assinala Tiburi (2003, p. 90): “Adorno não poderia escrever uma ética positiva porque exigência moral resulta apenas de interesses históricos de seres humanos em uma modificação racional da vida danificada, mas Adorno não esclarece normativamente as condições dessa modificação”. Todavia, preferencialmente, ele discorre a partir de sua premissa negativa, com o intuito de que, a partir das experiências negativas vividas no passado, seja entendido quais ações não devem ser realizadas. Isso é o que dá sentido de alguma forma à questão negativa, pois “o dever negativo só tem sentido em forma de ação, o que o torna, de certo modo, positivo” (TIBURI, 2003, p. 90).

Ele aponta também a questão da racionalização da moral, pois a sociedade dominante cultural e economicamente levanta justificativas racionais para a ausência da moral em ações nesse sistema. Com isso, questiona os juízos morais que a sociedade toma para si, e a partir do sistema econômico capitalista normatiza esses juízos e valores sociais. Esse questionamento irá promover o desenvolvimento do pensamento esclarecedor, revelando a indissociabilidade entre a moral e o social, na qual reside a realização de uma vida justa a partir de uma crítica moral do sistema capitalista. A partir dessa constatação, defende que a teoria crítica, aplicada em ações na sociedade, pode oferecer o princípio e o juízo moral. Quanto a isso, alerta Tiburi (2003, p. 94): “não se trata, desse modo, de substituir qualquer ética por teoria crítica, posto que a teoria crítica seja ela mesma uma atitude, uma práxis, que contém em si elementos éticos”. Ou seja, a moral subjaz o pensamento como crítica, não significando que existiria um único modo correto de construir uma moralidade, mas a partir da experiência do pensar o sujeito teria a possibilidade de criar juízos morais e éticos capazes de reger uma vida justa. Compreende-se que a crítica é capaz de produzir no sujeito uma autocrítica, possibilitando não só uma crítica ao mundo, mas também das próprias ações realizadas. Sem isso, a moral se torna uma verdade falsa.

Nesse sentido, tais elementos se configuram como fundamentais à formação humana, formação essa apresentada como tarefa inerente às escolas. É nesse viés que direcionamos o olhar para os caminhos formativos do Programa de Educação Integral, para entender como esses caminhos formativos contribuem para tal educação. A seguir, apresentaremos os principais caminhos encontrados nessa

proposta e suas possíveis relações com os aspectos formativos da educação da consciência apontados por Adorno.

3. OS IDEAIS FORMATIVOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO

A análise pressupostos dos que norteiam o Programa de educação Integral das Escolas de Referência em Ensino Médio em Pernambuco objetiva entender as proposições dos ideais formativos neles contidos. Buscamos encontrar os sentidos nos elementos centrais desses caminhos formativos. Tal análise nos levou a perceber que a proposta se ancora, principalmente, num ideal antropológico de sujeito, na qual visa sua formação pelas vias da autonomia, cidadania e competência. Nesse sentido, buscamos compreender esses aspectos formativos da proposta a partir da Teoria Crítica de adorno.

A escolha dos documentos se deu pelo direcionamento do nosso olhar para aqueles que orientam as ações docentes, como também os que guiam a formação do educando e que indicam o passo-a-passo desse caminho formativo. Baseados nesses critérios, definimos a análise de tais documentos: *Ação Social e Educativa: uma Abordagem Interdimensional (ASE)*; *Manual de Acompanhamento, Registro e Avaliação das Experiências (MARAE)*; e o *Guia do Educando (GE)*⁴. Esses textos foram elaborados com o auxílio da empresa *Pacthus – Agência de Educação interdimensional*, que assessorou a implementação do Programa de Educação Integral no estado de Pernambuco e da *Modus Faciend*, que exerce esta função na atualidade. Além disso, é relevante também caracterizar cada documento analisado, no intuito de destacar as especificidades e finalidades de cada um.

O *Ação Social e Educativa: uma Abordagem Interdimensional (s/d)* destaca-se como o documento base utilizado para a formação dos profissionais educadores do Programa de Educação Integral. Sua finalidade é possibilitar aos educadores o aprofundamento nos conceitos, métodos e técnicas para por em prática a “essência” da proposta educativa. O *Guia do Educando (s/d)*, constitui-se numa cartilha elaborada a partir das diretrizes contidas no documento anterior. Nela se encontram os desdobramentos dos aspectos pensados como necessários para guiar o jovem estudante durante sua experiência educativa nas instituições escolares de Educação Integral; constitui-se também em um instrumento de pesquisa para vida dentro e fora da escola. Por fim, o *Manual de Acompanhamento, Registro e Avaliação das*

⁴ Os documentos serão citados e obedecerão às abreviaturas indicadas acima.

Experiências (2010), que se propõe a ser um manual que delinea o passo-a-passo do acompanhamento, registro e avaliação que devem ser exercidas durante o ciclo de experiência de educação integral, no intuito compreender avanços e desafios para assim produzir potencialidades para o ciclo seguinte.

Ao realizarmos as análises dos documentos norteadores do programa, citados anteriormente, identificam-se os caminhos formativos da proposta. Em seus desdobramentos, identificamos a relevância de alguns elementos significativos para a construção desses caminhos: a Educação para Valores; o Protagonismo Juvenil; a Auto-Formação; a Cidadania; a Presença Educativa; e a Formação Profissional.

3.1. A concepção de *formação plena* do educando: o jovem educado pelas vias das competências

A compreensão sobre o significado de uma Educação integral é o ponto de partida para pensar a concepção de *interdimensionalidade* que norteia o Programa. A escola também possui a tarefa de formadora dos valores éticos e morais. Referente a isso, a proposta educativa revela uma preocupação com o tipo de sujeito que está sendo formado: “que tipo de jovem queremos formar?” (COSTA & COSTA, 2010, p. 13).

Nessa perspectiva, os documentos assinalam uma proposta de uma formação plena dos jovens ancorada em três principais eixos. O primeiro, fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) – LDB, segundo a qual é pensada uma educação que forme o jovem “autônomo enquanto pessoa, solidário na condição de cidadão e competente na qualidade de futuro profissional” (COSTA, s/d, p. 13). O segundo, toma como referência o relatório da UNESCO, mais especificamente nas quatro aprendizagens que foram nele sinalizadas: *aprender a ser; aprender a conviver; aprender a fazer; e aprender a conhecer*. Estas aprendizagens foram desdobradas em competências nos documentos, sendo elas, respectivamente: *pessoal, relacional, produtiva e cognitiva*. Na sequência, essas competências ainda desdobram-se em habilidades e capacidades. Já o terceiro eixo é pensado a partir da noção de *Paideia* delineada na Grécia Antiga. Nela, mostra-se uma proposta de educação interdimensional, abarcando as dimensões da inteireza e complexidade humana: *Eros* – plano da corporeidade, dimensão na qual o jovem era levado ao ginásio, onde desenvolvia atividades esportivas e outras manifestações

corporais; *Logos* – plano da racionalidade, o desenvolvimento dessa dimensão acontecia no liceu, onde o jovem seria versado nas ciências, aprendendo os cálculos, leitura e escrita, astronomia, música e gramática; *Pathos* – plano da sensibilidade, o jovem era levado ao teatro para aprender valores, princípios e crenças apresentados nas personagens e, a partir disso, avaliar o certo e o errado; *Mytho* – plano da espiritualidade, onde ele iria ao templo para ficar diante aos grandes questionamentos da existência humana (cf. COSTA, s/d, p. 17).

Destaca-se então que a ideia de *formação plena* no espaço escolar é uma concepção que perpassa todos os documentos analisados, propondo uma educação para a formação cidadã e a qualificação profissional, com a afirmativa da necessidade de favorecer a autonomia do jovem. Essas diretrizes compõem a essência da formação *interdimensional* da proposta, como é afirmado no ASE: “a essência do nosso ideal antropológico é contribuir para a formação do jovem autônomo enquanto pessoa, solidário na dimensão da cidadania e competente na qualidade de futuro profissional” (COSTA, s/d, p. 35). Tais aspectos demarcam o que é idealizado na proposta como a complexidade humana, que abarcam as dimensões de afetividade, corporeidade, racionalidade e espiritualidade, identificadas no terceiro eixo condutor da proposta. De acordo com os documentos, trabalhar essas dimensões é tarefa principal da educação, numa formação que abarque a integralidade do sujeito, ou, como é afirmado no MARAE, “trabalhar com os nossos educandos no formato 360 graus” (p. 14).

Entretanto, percebe-se que a proposta revela certo direcionamento, pois, ao caracterizar tal formação plena promove uma articulação com as habilidades que são consideradas necessárias no contexto da sociedade atual, ou seja, os aspectos formativos, nos três âmbitos assinalados, se desdobram em competências, que são característicos ao novo perfil de trabalhador da atualidade. Nesse caso, a noção de autonomia é caracterizada a partir da ideia de tomada de decisões.

Tal perspectiva implica na afirmação do aspecto mais atitudinal ao empregado, do que da liberdade autônoma mencionada por Adorno (1995) em seus escritos. Segundo o autor, a autonomia consiste em uma experiência de resistência, uma liberdade de pensar fora do sistema social que lhe é imposto. O que parece não acontecer na formação apresentada nos documentos A autonomia anunciada no Programa indica uma adaptação do jovem aos parâmetros do tipo ideal de sujeito para o sistema econômico capitalista. Com isso, pode-se perceber o destaque

significativo ao conceito de *empregabilidade*, também traduzido nos documentos como a *trabalhabilidade*, e que é um dos três aspectos centrais da proposta de *interdimensionalidade*: formar o sujeito na perspectiva da autonomia, da solidariedade e da competência.

3.2. Educação para valores: uma formação pela via da universalidade

A formação anunciada pelo Programa de Educação Integral indica o caminho formativo de uma *educação para valores*. Na perspectiva dos documentos, o conhecimento, por si só, não valida uma mudança de comportamento. O conhecimento é assimilado pelo cognitivo e desdobrado em habilidades e competências (cf. COSTA, s/d, p. 31). Entretanto, a formação de um juízo de valor nos estudantes acontece de forma diferente. De acordo com o Costa (s/d), “O caminho para entrada dos valores nas pessoas são as práticas e vivências que resultam em mudanças de comportamentos e atitudes” (p. 31), ou seja, a prerrogativa para o aprendizado de valores é de que eles precisam ser vivenciados. No MARAE está conceituado o significado de valo, indicando que este consiste em “tudo aquilo que é capaz de tirar o homem de sua indiferença e fazê-lo inclinar-se, fazê-lo dirigir-se nesta ou naquela direção” (COSTA & COSTA, 2010p. 85).

Os processos de aprendizagem dos valores se dão, nas experiências vividas pelos educandos, por duas vias: a significação e a ressignificação (cf. COSTA & COSTA, 2010, p. 85). Os jovens passam a significar seu universo durante as diversas experiências em sua vida. Ao atribuir um valor a determinada situação, ele pode significar aquele momento, caso disponha de uma situação nova, ou ressignificá-lo, a partir de uma nova perspectiva que lhe foi proporcionada, perspectiva essa conduzida por meio da valoração.

Os valores aqui são determinados como *fontes de sentido* (cf. COSTA & COSTA, 2010, p. 85), fator determinante no que diz respeito às escolhas, ações, tomada de decisões, atos, atitudes e ações. Ou seja, os valores se desdobram como uma fonte de significados da existência humana, como aquilo que irá ter um peso determinante no processo de tomada de decisões do sujeito. O *Guia do Educando* apresenta a experiência educativa que irá ser vivenciada pelo jovem como uma possibilidade de construção desse juízo de valor nos educandos ingressantes.

Trata-se, na verdade, de pequenos tijolos com os quais você poderá construir uma filosofia de vida, um jeito de ver, sentir, entender, decidir, agir, interagir e reagir compartilhando com todas as pessoas – jovens e adultos, educandos e educadores – que atuam na comunidade educativa onde você está ingressando (COSTA, s/d, p. 09).

São por meio desses “pequenos tijolos” que o educando vai atribuindo valores e construindo o seu mundo interior, numa somatória de pequenos atos, que consistem em valores, princípios, crenças, pontos de vista, interesses e sentimentos que irão definir sua atitude básica diante da vida (cf. COSTA, s/d, p. 32).

É possível perceber uma potencialidade nesse âmbito formativo da proposta educativa, principalmente no que se refere à esfera ética e moral. Contudo, o sentido que os documentos atribuem aos valores está mais ligado aos conceitos morais universais. Tal universalidade é criticada por Adorno (1985; 1995) no sentido de que esta viabiliza uma padronização dos conceitos éticos e morais, o que gera uma racionalidade instrumental ao invés de uma razão esclarecida. Romper com essa racionalidade é função do esclarecimento, ao elevar as particularidades e seus desdobramentos. Ao conviver com outros, o sujeito esclarecido percebe a indissociabilidade do universal e do particular. Ele se vê como parte de um todo (universal), mas um todo composto por sujeitos singulares (particular), no qual é possível enxergar a alteridade, percebendo o outro como diferente e se percebendo singular numa convivência social. Nesse sentido, ao possibilitar experiências para a formação moral do sujeito, a escola precisa trabalhar as duas esferas de modo conjunto, trazendo as implicações universais e particulares. Caso não, ao se limitar à universalidade, a proposta formativa restringe-se a uma *semi-formação* do sujeito.

3.3. A prática da auto-formação pela via de responsabilização do estudante

Uma das finalidades principais encontradas nos documentos é a auto-formação do jovem. No GE, o jovem é posto diante da responsabilização por sua própria educação, o que, de acordo com o documento, o capacita para o poder de tomada de decisões frente aos possíveis caminhos aos quais ele se deparará durante sua caminhada. Nesse sentido, o GE (s/d) traz a seguinte afirmativa: “Você não é mais uma criança. Você é um adolescente, um jovem. Você não está aqui para ser educado. Você está aqui para educar-se. [...] A responsabilidade pelo que vai

acontecer na sua vida, nessa etapa decisiva de sua educação, portanto, é toda sua” (COSTA, p.11). Tal prerrogativa visa uma autonomia do jovem, colocando a escola num papel de agente proporcionador do acesso as informações e conhecimentos. Entretanto, é o educando que irá transformar esses conhecimentos em saberes, aplicando-os em sua vida e ressignificando os seus sentidos.

Nossa escola não quer apenas prepara-lo para o vestibular e o mundo do trabalho. Pretendemos que você se eduque para a vida, no sentido mais pleno do termo. [...] você não está aqui para ser educado, mas para educar-se e colaborar solidariamente na educação de seus colegas. Por isso, a palavra chave do nosso projeto pedagógico é auto-educação (COSTA, s/d p. 31).

A autonomia, na proposta educativa do programa de educação integral, apresenta-se com uma característica central no processo de construção da identidade do jovem. No *Guia do Educando*, essa ideia de construção é associada ao do movimento do pensar que o sujeito estabelece nas relações intrapessoais de compreensão e auto aceitação. Nesse sentido, o documento afirma que esse aspecto autoeducativo é algo que ultrapassa as paredes da sala de aula e perpassa os diversos âmbitos de vivência do sujeito educando. A autonomia aqui revela-se fundamental ao processo de aprendizagem do jovem, no qual somente ele, a partir de sua experiência de vida em sociedade, é que poderá entender os seus funcionamentos, pensando e refletindo acerca do que está sendo posto.

Contudo, ao escrever sobre uma autonomia do sujeito, Adorno aponta que esta consiste em um pensar *auto-reflexivo crítico*, tendo como ponto central o esclarecimento (cf. ADORNO, 1985; 1995), com sujeitos que estejam aptos a traçar seu percurso, independentes e que os tornem ativos na construção da sociedade em que está inserido direcionando. Tal formação do pensar constitui-se como tarefa inerente à escola. Adorno (1995) percebe a educação como aspecto fundamental para a possibilidade de esclarecimento do sujeito, num processo educacional que se volte para “a contradição e a resistência” (p. 183).

Levando esses aspectos formativos, a partir do que foi possível observar por meio das análises documentais, entende-se que o caminho educativo da auto-formação, apresentado na proposta do Programa de Educação Integral, tende mais para uma responsabilização do sujeito pelo seu processo formativo, não indicando caminhos ou possibilidades para a construção dessa autonomia.

3.4. O exercício da cidadania numa perspectiva da convivência

Na perspectiva do *Guia do Educando* (s/d), um dos indispensáveis aspectos formativos cabíveis como tarefa da escola é uma educação do *saber conviver*. Define-se na necessidade do ser humano reconhecer que não vive sozinho, em não enxergar o outro apenas como um objeto, um ser coisificado, mas como semelhante igual em direitos e deveres. A partir da definição apresentada nos documentos, pode-se pensar a viabilização de um cidadão no ato de “cuidar do outro. É ser solidário com as pessoas com quem nos relacionamos na família, na escola, na comunidade e na sociedade. É ser humano como pessoa. É ser responsável como cidadão, exercendo sempre o direito de ter direitos e o dever de ter deveres” (COSTA, p. 14).

Concomitante a isso, tornar-se um cidadão solidário consiste em cuidar do outro – o colega, a família, a comunidade. Isso denota uma responsabilidade a ser inculcada no educando, no que se refere a um sujeito de direitos e deveres, num sentido mais universal do conceito de cidadania. Outra afirmação consistente nos documentos é a de que o jovem cidadão também deve atuar pelo bem comum, conforme indicado no *Guia do Educando*: “Nosso país e o mundo precisam de cidadãos prestantes, ou seja, cidadãos que prestam serviços a sociedade que atuam pelo bem comum” (COSTA, s/d, p.16). Tal concepção denota uma formação de sujeitos empreendedores de ações em favor do bem comum. Assim, na formação do jovem como um ser cidadão e solidário estão postos alguns aspectos a serem trabalhados nesse processo.

Pensar na formação do sujeito para viver em sociedade vai muito além dessa universalidade da cidadania apontada nos documentos. É tarefa da educação preparar o sujeito para viver em sociedade, partilhando esse âmbito com os seus semelhantes. Nesse sentido, para que isso ocorra é necessário trilhar alguns caminhos. Dentre esses caminhos, elenca-se o reconhecimento da alteridade, na qual o sujeito deixa de lado sua autoconservação e passa a enxergar o outro como ser diferente, movido por um sentido ético. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), “a autoconservação confirmada pela razão, que é o instinto objetualizado do burguês, revelou-se como um poder destrutivo da natureza, inseparável da autodestruição” (p. 78). Dessa maneira, a autoconservação apresenta-se como algo destrutivo ao humano, pois o impede de reconhecer o seu lugar em sociedade, como também o

lugar do seu semelhante, num movimento de cosificação do pensar. Romper com esse conceito é indispensável para a convivência em sociedade, ao passo que esse rompimento supera a relação de sujeito-objeto existente no sistema de sociedade atual.

3.5. Protagonismo Juvenil: o “produto” da proposta formativa

Os aspectos que envolvem a educação para um jovem protagonista, que compõem a proposta de educação *Interdimensional* no Programa de Educação Integral, compreendem um sujeito que tem um papel indispensável como ator na sociedade, os quais devem ser levados em consideração ao se pensar numa ampliação da visão “do que deve ser uma política pública de, para e com a juventude brasileira” (COSTA, s/d, p. 37). É nesse sentido que os documentos apontam os caminhos, possibilidades, características ao se pensar numa educação para o século XXI. Os caminhos descrevem a formação do jovem como um ser *autônomo* enquanto pessoa, *solidário* enquanto cidadão e *competente* como profissional. Para isso, é demarcado interesses principais nessa formação: o nobre, pois a proposta educativa deve possibilitar os educandos a desenvolver suas habilidades, colocando diante deles algo que valha a pena conhecer, se interessar, trabalhar, construir; superior, pois tem como tarefa conduzir a formação do jovem para ultrapassar os muros das escolas, não restringindo-se ao conhecimento escolarizado e sistemático, sem conexões com as funções sociais e sem sentido para o educando; e, por fim, o comum, visando uma mobilização de ações e sentimentos da comunidade em geral (cf. COSTA, p. 35) Nesse sentido, é destacada a exigência de uma educação que transcenda o mero repasse de informações, contribuindo para uma ampla formação, partindo assim da particularidade da existência de cada um e expandindo-se para questões mais amplas e universais.

O adolescente e/ou jovem se encontra numa fase tênue entre a saída da infância e a entrada na vida adulta. O *Guia do Educando* aponta que é nessa fase que são construídos dois alicerces: o primeiro refere-se à construção de uma identidade, na qual ele aprende a compreender-se e aceitar-se; e a construção do seu projeto de vida, que está mais ligado ao que o jovem quer quais suas

pretensões de ser o fazer de sua vida no âmbito pessoal, cidadão e profissional (cf. COSTA, p. 18).

Essa construção identitária do jovem perpassa também a coletividade, pois vai se manifestando a partir relações com os grupos sociais – família, amigos, colegas, pares e comunidades – aos quais ele pertence. Segundo o Costa (s/d), essa construção da cidadania “começa na relação do homem consigo mesmo para, a partir daí expandir-se até o outro, ampliando-se para o contexto social no qual esse home está inserido” (p. 37).

Esse eixo relacional abarca as relações intrapessoais e interpessoais. É a partir desses caminhos que as relações passam por quatro dimensões principais: “1. A relação consigo mesmo; 2. A relação com o outro; 3. A relação com o ambiente; 4. A relação com o sentido da vida, ou seja, com a dimensão transcendente do existir humano” (COSTA & COSTA, 2010, p. 93). A segunda dimensão, a *relação com o outro*, vai desde as relações intrapessoais e alcança as relações sociais mais amplas. São nessas relações sociais que o *protagonismo juvenil* revela seu foco. Essas relações mais amplas abrem espaço para a participação democrática e ações sociais solidárias, apresentando-se assim como o cerne das práticas da cidadania. As práticas da cidadania devem ocorrer por meio da participação ativa desses jovens.

A cultura da participação ativa é uma realidade que precisa ser disseminada em todos os ambientes formativos. É um processo que empodera (dota de poder) pessoas, grupos, comunidades e sociedades, gerando senso de corresponsabilidade, criatividade, criticidade, incorporação e produção de conhecimentos novos. Os jovens não são dotados somente de vitalidade e entusiasmo para a ação, são portadores também de pensamento e de palavra. Eles devem ter oportunidades e condições pedagógicas para exercitarem suas habilidades na construção gradativa da sua autonomia (COSTA, s/d, p. 40).

A partir dessa perspectiva compreende-se a centralidade do *Protagonismo Juvenil* na formação, uma vez que ele é expressão do reconhecimento de suas ações autônomas e para com o outro e suas relações com o meio em que vive, a partir de uma formação ética que o orienta nas tomadas de decisões. Tal formação é indicada como uma exigência e a partir disso ele é apontado como uma “ferramenta essencial para o exercício da cidadania” (COSTA, s/d, p. 38); para que as ações e políticas educativas possibilitem uma potencialização dos jovens e adolescentes

para a vivência da cultura e participação real, tornando o trabalho formativo “integrado e integrador” com as diferentes áreas de atuação do jovem na sociedade. É dessa forma que a proposta assinala que o jovem e o adolescente não se constituem apenas em parte do problema, mas, sobretudo, parte fundamental da solução.

Entende-se que o *protagonismo juvenil* é a grande aposta do Programa, seu produto final. Tal aspecto formativo é a convergência de vários elementos componentes da proposta. O jovem protagonista precisa ser atuante na solução de questões de cunho social; desenvolver o seu projeto de vida, aspecto definidor no seu trajeto enquanto sujeito, revelando uma visão de futuro e assim, produzindo o seu sentido de vida; sabe aproveitar as oportunidades; autônomo no que se refere à tomada de decisões; possui um senso de valores morais; solidário enquanto pessoa que vive em um grupo; resiliente na superação de problemas; e, diante de todas essas características, torna-se competente o bastante para ingressar, permanecer e ascender no mundo do trabalho como profissional. Ao nos aprofundarmos nas análises desses direcionamentos, percebemos que, mesmo com possibilidades de uma formação na integralidade do sujeito, a forma com que elementos formativos são discutidos e suas proposições de ações educativas se direcionam a construir o novo tipo de empregado ideal para o sistema trabalhista atual.

O pensamento adorniano coloca a escola como possibilitadora da formação de um pensar emancipado, autônomo, autorreflexivo e crítico, que não se paute em apenas adaptar o sujeito aos padrões do sistema econômico vigente (cf. PUCI, 1999). Nesse sentido, a educação possibilitaria a superação dessas proposições de lógica social, produzindo uma reflexão por parte dos sujeitos acerca do que o cerca e alcançando assim a emancipação. Adorno (1995) enfatiza a necessidade das escolas se pautarem com mais ênfase à educação para a resistência, do que a via adaptativa. Tendo em vista, que os sujeitos são educados na perspectiva da adaptação desde a mais tenra idade e em diversas esferas da sociedade. Tal adaptação é colocada de maneira sutil, sem um caminho sistemático, tornando-a mais eficaz. Assim, é preciso designar maiores direcionamentos a uma formação pela emancipação, construída a partir da resistência, que consiste no ato de tecer uma crítica frente à sua realidade, produzindo uma consciência reflexiva.

3.6. Presença Educativa: o educador como exemplo formativo

Nos documentos norteadores, a questão da *presença educativa* aponta para a relevância que o educador tem ao se fazer presente na vida do estudante, ultrapassando a relação de apenas uma transmissão de conhecimentos, alcançando uma função intencional no outro, que é a de exercer uma influência construtiva. Isso denota uma pedagogia da relação, apresentando-se na forma como o educador conduz seus educandos, que se reconhecem por meio de suas ações. Costa e Costa (2010) conceituam a presença da seguinte maneira:

A presença é o ser humano em face de si mesmo e em face dos outros. Nada pode substituir a força de nutrição das presenças verdadeiramente significativas em nossas vidas. Sem encontrar-se com o outro, ninguém pode encontrar-se consigo mesmo. Alguém pode conhecer o próprio rosto sem um espelho? Somente quando alguém nos espelha, nos transmite e nos comunica a certeza de que somos compreendidos e aceitos, é que passamos a ter condições de compreender e aceitar os demais (COSTA & COSTA, 2010, p. 100).

Dessa forma, a presença se constitui no encontro de nós com o outro. Tal concepção não está relacionada à exigência de estar fisicamente presente, mas sim em compreender alguns elementos que se tornam caminhos para o encontro com o outro. Dentre esses caminhos, ele elenca três pilares principais: *a abertura, a reciprocidade e o compromisso*. A abertura se apresenta na disposição do ser humano para o encontro, em se dispor a entrar nas experiências de vida do outro, ao passo que também deixa-o entrar nas nossas experiências. A reciprocidade “é o movimento vital que nos leva a influenciar e a sermos influenciados” (COSTA, 2010, p. 101), ou seja, é a fluência existente entre as vidas, aquilo que perpassa uma troca de elementos como os sonhos, projetos, visões, ideais, que pressupõem um valor para o outro. Já o compromisso diz respeito à corresponsabilidade na existência dos que tem significado em nossas vidas, a não-indiferença sobre o outro, o qual, de acordo com os documentos, tem seu sentido mais amplo apontado no mandamento bíblico *amai-vos uns aos outros*.

Nesse sentido, é indicado, a partir dessas caracterizações, a necessidades de que os espaços educativos possibilitem interações construtivas, nas quais educadores e educandos trabalhem juntos. Esses elementos mostram-se relevantes dentro do programa ao apontar a ação da *presença educativa* como aspecto

fundamental à formação do sujeito, que o impulsiona a aprender a viver e conviver fora dos muros da escola. A escola, nesse sentido, tem o papel de proporcionar experiências educativas a seus estudantes, que os auxiliem a construir-se como seres.

A *presença* também pressupõe o diálogo entre os seres, pelo qual constituem a si mesmo, como ao outro, numa relação de intersubjetividade. No MARAE é demarcado que essa relação intersubjetiva é “a relação do EU-TU, que é inteiramente distinta daquela representada pelas palavras EU-ISSO” (COSTA & COSTA, p. 103). Na relação *Eu-Issso*, o outro é visto apenas como um meio para determinado fim, um instrumento na realização de um propósito. Nela não é reconhecido o sentido de *presença*, pois o outro é objetificado. Já a relação *Eu-Tu*, é percebido, a partir do diálogo, que existe a disposição em *estar-no-mundo* e em *ser-com-o-outro*. É preciso ter essas disposições para a que a relação se dê de maneira dialógica. Essa experiência desenvolve-se na percepção e reconhecimento do outro, onde o outro é percebido como diferente, mas indispensável nessa relação de reciprocidade. Sendo assim, a *presença* compreende-se como parte do processo de construção da existência humana e, concomitantemente, perpassa também os processos de aprendizagens nas experiências formativas do humano. Tal pensamento formativo não pode ser definido como algum tipo de habilidade ou ação, mas é construção do ser em sua complexidade.

Entender a complexidade das relações humanas é algo que exige um movimento do pensar constante nos sujeitos. Para a convivência plena com o outro, Adorno indica que deva existir primeiro a superação do pensamento coisificado, que transforma o outro num objeto, em alguém sem importância (cf. PUCCI, 2008). Ao descrever esses sujeitos, Pucci (2008) traz a seguinte afirmativa

São pessoas que se distinguem pela incapacidade de realizar experiências humanas, pela ausência de emotividade. Elas se relacionam ambigualmente com a técnica, como se esta fosse um fim em si mesmo, que satisfizesse plenamente as carências humanas. Seu amor tecnológico, absorvido por objetos, as torna intimamente frias e incapazes de amar outras pessoas (PUCCI, 2008, p. 133).

Na superação dessa *coisificação humana* pode-se perceber alguns indicativos na proposta do Programa de Educação Integral sobre uma vivência da relação *Eu-Tu*, superando a relação *Eu-Issso*. Tal superação deve extinguir o individualismo cultivado nos sujeitos pelo sistema capitalista, conceito que acarreta em práticas de

inferiorização do outro e incita a competição desmedida (ADORNO, 1995). Superar esse individualismo é reconhecer a existência do seu semelhante em suas singularidades e entender que a dialética dessa convivência promove um pensamento emancipado. Diante disso, percebe-se que o elemento formativo da *presença educativa* possui potencialidades no que diz respeito à formação humana pensada por Adorno. No entanto, a colocação desse aspecto ainda indica certo direcionamento na responsabilização do educador como ser de exemplo, como modelo que deve acompanhar o educando no seu trajeto formativo lado a lado.

3.7. Cultura da trabalhabilidade: um novo conceito de empregabilidade

A proposta formativa da Educação Integral visa à formação do jovem autônomo, solidário e competente. O jovem competente como profissional é aquele que, de acordo com os documentos, consegue ingressar, permanecer e ascender no mundo do trabalho. Promover a viabilização do jovem na condição de futuro profissional consiste em um dos três pilares formativos do ideal antropológico – a visão de homem – contidos no Programa. Tal ação educativa se dá por meio do caminho da *Cultura da Trabalhabilidade*.

Como caminho proposto para a formação do jovem enquanto profissional competente, esse eixo de ação educativa busca possibilitar que o jovem “dê certo no mundo do trabalho” (COSTA, s/d, p. 44). Dar certo no mundo do trabalho implica o ingresso, a permanência, o sucesso e a ascensão nessa esfera. Para que isso ocorra, o processo formativo deve caminhar em direção ao desenvolvimento dos educandos nas esferas pessoal, relacional, produtiva e cognitiva.

Nesse sentido, no MARAE é previsto três grandes eixos que interagem de maneira convergente para o desenvolvimento da trabalhabilidade no jovem. A *educação para o trabalho*, que demarca que o aprendizado aconteça primeiramente, para que só após seja exercido o trabalho, dicotomizando as dimensões teórico e prática. Já na *educação pelo trabalho*, o caminho é feito de maneira inversa, o sujeito primeiro exerce o trabalho para poder aprender, onde é na atividade prática que ele busca assimilar os novos e complexos conhecimentos com os quais se depara, buscando o desenvolvimento das habilidades e competências que resultam destes. Nesse eixo, o trabalho revela-se como princípio educativo, no qual o produtivo subordina-se ao formativo, onde “mais importante do que aquilo que o

educando produziu é o quanto ele cresceu, aprendeu, se desenvolveu nesse percurso laboral” (COSTA & COSTA, 2010, p. 21). E como terceiro eixo está posto a *educação no trabalho*, onde o educador é o próprio trabalho, diferente dos outros dois eixos que necessitam da presença de um professor, instrutor ou mesmo de um profissional que seja mais experiente que media as interações entre educando e a atividade executada. Nesse caso, o educando deve buscar sistematizar, analisar, interpretar e sintetizar os dados e situações vivenciadas, para que deles consiga extrair lições e aprendizados. Nesse caso, o educando além de se desenvolver como profissional competente, ainda exerce uma produção de novos conhecimentos (cf. COSTA, s/d).

Ao pensar no ingresso do jovem no mundo do trabalho e em sua convivência na sociedade moderna, são elencados os códigos da modernidade, sistematizados por Bernardo Toro, como conjunto de habilidades e competências básicas para que isso ocorra, entre elas estão: o domínio da leitura e escrita; a capacidade de resolução de cálculos e problemas; a capacidade de análise, sintetização e interpretação de dados, fatos e situações; a compreensão e operacionalização no seu entorno sócio-comunitário; a capacidade de estar apto a receber criticamente os meios de comunicação; e o trabalho, planejamento e decisão em grupo (cf. COSTA, s/d).

Como está descrito no ASE, essas habilidades podem ser classificadas em três tipos: as *habilidades básicas*, que são perenes, não perdem sua funcionalidade e acompanham o sujeito durante toda a sua existência; as *habilidades específicas*, que se caracterizam como um agrupamento de capacidades que permitem o desenvolvimento de uma atividade definida, o exercício de certa profissão para o sujeito que as detém; e as *habilidades de gestão*, que desdobram-se na capacidade do sujeito conduzir-se a si mesmo no âmbito produtivo (autogestão), na capacidade de trabalhar em equipe (cogestão) e na capacidade de coordenar e liderar, agindo sobre o trabalho de outros (cf. COSTA, p. 47-48).

A *cultura da trabalhabilidade* se dá na perspectiva de uma profissionalização a partir de oportunidades educativas que lhes permitam o desenvolvimento de habilidades básicas que serão úteis durante toda sua jornada no mundo do trabalho. Sendo assim, no GE é afirmado que “a melhor profissionalização do mundo está numa educação básica de boa qualidade. É exatamente isso que nossa escola se propõe a oferecer” (COSTA, s/d, p. 25).

O conceito de trabalhabilidade apresentado na proposta não supera a ideia de empregabilidade, mas apenas a remodela de acordo com os novos padrões exigidos no âmbito profissional, no que se refere ao novo perfil do trabalhador. Saviani (2008) traduz essa ideia como o *neotecnicismo*, que consiste numa forma de organização escolar que insere em sua proposta um gerenciamento norteado pelo modelo produtivo-industrial (cf. SAVIANI, 2008). Tal competência é o que estabelece o vínculo entre a formação do estudante com o mundo do trabalho, de modo que representa o direcionamento da aprendizagem escolar para o uso dos saberes adquiridos no mundo profissional. Saberes esse que são necessários para a conquista do emprego, a permanência no trabalho e sua ascensão nesse mundo.

Concomitante a isso, tal direcionamento formativo se revela num aspecto adaptador do sujeito ao sistema econômico vigente. Isso, na concepção de Adorno (1995), impossibilitaria a autonomia do pensar, o esclarecimento. Tal via se daria uma orientação para a inserção no mundo existente, em seu contexto histórico-social, mas sem dotá-los de uma emancipação na sua constituição de sujeitos pensantes. Nesse sentido, a proposta não possibilita uma educação da consciência de forma plena, já que, para o autor, a escola deveria promover uma consciência da realidade em seus educandos e que esta seria “uma das tarefas mais decisivas” (ADORNO, 1995, p. 145). É notório que o autor não desmerece a adaptação para a sociedade moderna. Porém ele coloca que tal via é imposta pela sociedade em seus diversos âmbitos desde a mais tenra infância, que cabe a escola estar atenta a tarefa de educar a consciência do sujeito, o seu pensar no aspecto autônomo, emancipado e esclarecido.

4. CONSIDERAÇÕES

O estudo desenvolvido teve o intuito de compreender como a proposta de Educação Integral das Escolas de Referência contribui para a educação da consciência, contribuindo assim para a emancipação do pensar, considerando a perspectiva anunciada na Teoria Crítica de Adorno. Considerando a abordagem assumida, o percurso investigativo aqui descrito não pretende apresentar dados concluídos acerca da compreensão dos caminhos formativos da Proposta de Educação Integral do estado de Pernambuco, tendo em vista o surgimento de questionamentos que apontam para outros caminhos de investigação ainda referentes a interpretação dessa proposta educativa. Nesse sentido, trazemos aqui alguns apontamentos baseados nos elementos encontrados em nossa leitura e análise, mas que ainda estão abertos a investigações e interpretações mais aprofundadas.

Ao postularmos uma crítica aos caminhos formativos do Programa, nos ancoramos mais intimamente ao campo da filosofia da educação, na busca da reflexão acerca das descobertas inquietantes sobre as limitações dessa proposta que se mostram mais expressivas se pensadas na esfera da formação humana. Também nos baseamos em algumas proposições políticas e econômicas para entender alguns conceitos e elementos, principalmente o de empregabilidade.

A partir dos elementos formativos encontrados nos documentos norteadores da Proposta estudada, pudemos compreender que os mesmos revelam alguns indícios de potencialidades na perspectiva de uma formação humana, mais especificamente para uma educação emancipadora. Por meio dessa análise, podemos tecer algumas considerações, nas quais já nos detivemos ao longo do texto. Observamos a repetição constante da tríade formadora em todos os documentos analisados – ASE (s/d); GE (s/d); MARAE (2010) – que destacam a formação no sentido da autonomia, solidariedade e competência. Nesse sentido, é possível observar que estes elementos formativos parecem conduzir todos os outros encontrados nos documentos e analisados, convergindo assim num objetivo formativo principal: o protagonismo juvenil, que demarca a autonomia do jovem para tomar decisões previamente pensadas; a solidariedade em relação aos problemas sociais e a convivência com seus pares; e, por fim, competente como indivíduo apto

ao mundo do trabalho, ao se constituir empregável por meio da cultura da trabalhabilidade.

Contudo, mesmo considerando a pertinência desses anúncios, compreendendo a problemática a partir da Teoria Crítica Adorno (1985; 1995), percebe-se que a concepção de educação integral mantém um forte vínculo com a perspectiva produtiva, especialmente pela ênfase no desenvolvimento de habilidades/competências e a noção de *empregabilidade* anunciada, encontrando-se pouco vinculada a uma perspectiva crítica, ou de resistência ao instituído. Tais aspectos revelam os limites de tal proposta quando ao sentido do educar.

Assim, considerando o exposto, concordamos com Adorno (1995), ao afirmar que a finalidade da educação, o sentido de educar são questões que já não estão claras, especialmente em nosso contexto, no qual a formação humana encontra-se vinculada a um processo adaptador à sociedade. É frente a essa realidade que se coloca o desafio de a educação escolar assumir o papel formativo, considerando a dialética que marca essa experiência. Isso significa, ater-se ao processo de adaptação, ante a exigência de preparação do jovem para essa sociedade; aprendendo a conviver, estabelecer relações nela, dentre as quais aquelas que o vinculam ao mundo do trabalho, qualificando o jovem para se orientar no mundo. Entretanto, ela terá falhado com o humano, se apenas o preparar para se ajustar bem na sociedade, acompanhando apenas a ideologia dominante. Nesse cenário, a tarefa das instituições escolares ainda é o de alimentar uma educação para a resistência, comprometida com o processo de transformação, que pressupõe a autonomia do pensar, a autorreflexão crítica, pois, mesmo que o indivíduo se encontre numa sociedade de massas, poderá refletir criticamente sobre essa realidade e atuar nela de forma autônoma.

Assim, a escola vê-se diante de um grande desafio, que é a formação de jovens em um contexto fortemente marcado pela conformação, especialmente considerando que isso se dá dentro de um sistema educativo que tem se ocupado em atender a demandas do mercado, formando a mão de obra trabalhadora. Contornar essa realidade que a todo momento cobra resultados; que coloca demandas e metas a serem alcançadas, visando prioritariamente a apropriação de habilidades e competências para dar conta da necessidade de mão-de-obra trabalhadora é extremamente difícil e ao mesmo tempo um imperativo a construção de uma educação humanizadora. Nesse contexto, enfrentar esse sistema de

racionalização instrumental e promover a construção do pensamento crítico e reflexivo, é uma questão fundamental principal a uma educação emancipadora. Cabe então à educação integral a tarefa de fortalecer a escola pública, que vise promover uma formação para além dos conhecimentos mínimos e superar os desafios que interpõem os processos de ensino e aprendizagem e assim possibilitar a experiência para desenvolvimento da formação dos sujeitos nos seus diversos âmbitos. Tal experiência pode ser vivenciada pelo diálogo problematizador e amoroso. Delineia-se assim o sentido da educação, onde esta precisa interpor esse diálogo humanizador para se constituir enquanto processo educativo.

Essa é propriamente a tarefa da escola: conduzir experiências formativas que leve o indivíduo a uma maior autonomia e reconhecendo o próprio eu, enquanto ser singular, mas na relação com outros. Esses são propriamente caminhos de uma educação para a emancipação. Quanto a isso, o próprio Adorno não indica claramente os passos *como* e *para onde* a educação deve caminhar. Mas apresenta os pontos principais que ela deve evitar: não pode ser autoritária nem opressora com o sujeito, nem deve se constituir pela ênfase na competição. Ela deve promover a formação dos sujeitos, apontando caminhos que promovam ações que visem a autonomia, para que assim o indivíduo possa refletir sobre si mesmo.

5. REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. W. & HOKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- ADORNO, Theodor. W. **Minima Moralia.** Reflexões sobre a vida danificada. Trad. de Luiz Eduardo Bicca. 2a. ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- _____. **Educação e emancipação.** Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988a.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 10.172 de 09/01/2001, Brasília, 2001.
- CHAGAS, Marcos Antonio M. das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: Contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.
- CORETH, Emerich. **Questões fundamentais de hermenêutica.** Tradução de Carlos Lopes de Matos. São Paulo, EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Educação.** São Paulo, SP: Editora Canção Nova, 2008. (Coleção valores).
- COSTA, Alfredo Carlos G. da. **Ação Educativa – Uma abordagem Interdimensional.** PACTHUS – Agência de Educação Interdimensional. S/D. www.pacthus.com.br.
- _____. **Guia do Educando.** Secretaria de Educação de Pernambuco, s/d.
- DELORS, Jaques. et all. **Educação – Um Tesouro a Descobrir:** Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Trad. José Carlos Eufrásio. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 56ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985
- _____. **A educação na cidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005^a.
- _____. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez Editora, 7^a edição, 2003, 119 p.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224 p.
- GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação**

Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral: Cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

MALHEIROS, Bruno T. **Metodologia da pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.), DESLANDES, Suely Ferreira. NETO, Otavio Cruz. GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, C. P. F. **A construção do conceito de consciência em Freud, Marx e Adorno.** Inter-ação (Goiânia), Goiânia, v. 30, p. 305-329, 2005.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, N. R.; ZUIN, A. A. S. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **Confissões.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Givanildo Ivanildo da; SANTIAGO, Maria Betânia do N. **A Teoria Crítica De Adorno E Os Desafios Do Pensar: Diretrizes Para Uma Educação Emancipatória** Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste, 7. UESB, Vitória da Conquista, BA, 2015. p. 213-226.

SILVA; Jamerson Antônio de Almeida da; SILVA, Katharine Nínive Pinto. **Educação integral no Brasil de hoje.** 1. ed, Curitiba, PR: CRV, 2012.

TIBURI, Marcia. Adorno e a impossibilidade da ética. In: PUCCI, Bruno; COSTA, Belarmino; LASTÓRIA, Luiz A. C. N. (Org.). **Teoria crítica, ética e educação.** Piracicaba; Campinas: Unimep; Editora Autores Associados, 2001. p. 126-145.

XAVIER, Libânia Nacif. Reformar a escola, modernizar a cultura: Anísio Teixeira e a Educação Republicana. In: PORTO JR, Gilson e CUNHA, José Luiz (Orgs.) **Anísio Teixeira e a Escola Pública.** Pelotas, RS: Editora da UFPel, 2000.