



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

OCÉLIO JACKSON BRAGA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO
PARA O ESCLARECIMENTO E A AUTONOMIA NA PERSPECTIVA DE ADORNO**

FORTALEZA

2016

OCÉLIO JACKSON BRAGA

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO
PARA O ESCLARECIMENTO E A AUTONOMIA NA PERSPECTIVA DE ADORNO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Enéas Arrais de Araújo Neto

Coorientadora: Profa. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B794e Braga, Océlio Jackson.

Educação Integral no Brasil : reflexões acerca da formação para o esclarecimento e a autonomia na perspectiva de Adorno / Océlio Jackson Braga. – 2016.
192 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

Orientação: Prof. Dr. Enéas Arrais de Araújo Neto.

Coorientação: Profa. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes.

1. Educação Integral. 2. Autonomia. 3. Capitalismo. 4. Emancipação Humana. I. Título.

CDD 370

OCÉLIO JACKSON BRAGA

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO
PARA O ESCLARECIMENTO E A AUTONOMIA NA PERSPECTIVA DE ADORNO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Enéas Arrais de A. Neto
Coorientadora: Profa. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes

APROVADA EM: 19 / 12 / 2016

Prof. Dr. Enéas Arrais de Araújo Neto (Orientador)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^a. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho - UFC
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dra. Tânia Serra Azul Machado Bezerra
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dr. Alberto Dias Gadanha
Universidade Estadual do Ceará – UECE

A filosofia não é síntese, ciência básica ou ciência-cúpula, mas o esforço de resistir à sugestão, é a decisão resoluta pela liberdade intelectual e real.

Adorno & Horkheimer, 1969

DEDICATÓRIA

À Eliane Araújo, mais do que minha esposa, amor eterno e companheira de todos os momentos deste projeto.

Aos meus filhos Letícia Maria, Catarina Sophia e Miguel Arcanjo, tesouros de Deus e inspiração do Bem e do Belo.

A minha mãe Mariana Rufino Pereira e ao meu pai Manoel Félix Braga, eterna gratidão pelo dom da vida e pelo amor que aprendi a compartilhar.

Aos meus irmãos e irmãs, aos meus parentes e amigos pela convivência e amizade.

AGRADECIMENTOS

A ti amigo Pio de Pietrelcina, sem tua companhia diária e conselhos eu certamente teria desvanecido. Obrigado por me ajudar tantas vezes a tornar o impossível em possível.

Eliane, teu amor, inteligência, presença e fé me fizeram conquistar muito mais que sabedoria; fortaleceram minha crença no amor eterno que compartilhamos.

A vocês Letícia, Catarina e Miguel, amores da minha vida, agradeço a compreensão e todo o apoio em momentos que para mim foram o abraço e o sorriso de Deus quando eu mais precisava.

Aos meus irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas e demais familiares, minha gratidão pela presença e força nos momentos de alegria e de luta.

Ao Prof. Dr. Eneas Arrais, sou grato por me permitir acompanhá-lo no dia-a-dia na sala de aula e aprender como me tornar um docente dedicado e comprometido com meus alunos e com a emancipação humana.

À Profa. Dra. Fátima e a Prof. Dr. Adauto, sincero agradecimento pelos fortes valores éticos e filosófico-políticos que pude aprender para o verdadeiro exercício da docência universitária.

À Profa. Dra. Antonia de Abreu e à Profa. Dra. Elenilce Gomes, ao Prof. Dr. Francisco Sales, meu sincero agradecimento por me orientar em tantas momentos difíceis na caminhada do nosso núcleo de pesquisa - LABOR.

Ao Prof. Dr. Rui de Carvalho, meu modelo de docente apaixonado pela vida, pelo conhecimento e pela causa dos universitários. Inesquecível!

Para não cometer injustiça diante de tantos amigos que fiz durante este tempo de aprendizado, meu agradecimento aos mestrandos, doutorandos e professores do LABOR e da pós-graduação da FAGED/UFC que contribuíram com o amadurecimento de minhas ideias. Deus os abençoe!

Aos membros desta Banca Examinadora pela dedicação e o carinho com que me orientaram nos caminhos da educação. Vocês são a expressão máxima do conhecimento a serviço da sociedade! Obrigado.

Ao povo brasileiro, representado na figura da CAPES, pelo apoio financeiro da bolsa de pesquisa. Sem ela não seria possível terminar esse curso.

UM AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Profa. Dra. Fátima Nobre, minha orientadora, por sua dedicação e pela oportunidade que me deu de aprofundar os estudos em Adorno, por segurar forte em minha mão nos momentos mais difíceis desta pesquisa, por me apontar os rumos quando o horizonte estava escuro e mar bravio. Com todos aqueles que tiveram o privilégio de tê-la como professora, meu mais sincero reconhecimento. A pessoa Fátima Nobre e a educadora que conhecemos nos dão o real e profundo significado do que significa Ser Humano.

RESUMO

O tema do presente trabalho é a educação integral no contexto da educação brasileira, exercendo reflexões acerca da sua dimensão emancipatória tomando como referencial o pensamento adorniano. Atualmente, a educação integral é apresentada pelo governo brasileiro como proposta norteadora das políticas públicas e programas como o *Mais Educação*. No entanto, é preciso verificar até que ponto a educação integral no nosso País realiza uma real formação emancipadora ou se é mais um instrumento de alienação da sociedade capitalista. Seguindo uma crítica a essa sociedade, Adorno, teórico da Escola de Frankfurt, considera que a sociedade capitalista avançada intensificou a alienação do homem uma vez que predomina a racionalidade instrumental e a indústria cultural ocupando todos os aspectos da formação cultural, principalmente, a educação escolar, direcionando-a para o consumo supérfluo, a semiformação, a padronização e a reprodução social e propõe a formação do sujeito crítico compartilhando com o pensamento marxiano de formação omnilateral. Diante de tais questões, pergunta-se: a educação integral brasileira é uma educação emancipatória na perspectiva de Adorno? Levanta-se, pois, a hipótese de que a teoria de Adorno fornece elementos para se pensar um modelo de educação integral, com base na formação humana para o esclarecimento e a autonomia. O objetivo é investigar se a educação integral na política educacional brasileira tem o sentido de uma educação emancipatória, ou seja, se ela realiza uma formação para o esclarecimento e a autonomia, tomando como referencial a perspectiva de Adorno. A metodologia da pesquisa é teórica, de natureza qualitativa, e consiste numa análise imanente principalmente das obras de Theodor Adorno que versam sobre educação, tendo como referencial o materialismo histórico-dialético sem que se excluam a contribuição de outros autores contemporâneos sobre a temática em estudo. Como resultado, o estudo possibilitou compreender que a dimensão político-filosófica da educação integral no Brasil é orientada historicamente por uma matriz não-crítica em relação à sociedade capitalista e, portanto, voltada para a semiformação, e não para a formação humana. Esta, por sua vez, encontra no pensamento adorniano, elementos de uma formação omnilateral ou educação integral emancipatória que visa desenvolver a racionalidade crítica e ética com todos os seus sentidos físicos e espirituais, valorizando a riqueza subjetiva da sensibilidade humana e libertando-a da razão instrumental, da semiformação e da alienação.

Palavras-chave: Educação Integral. Autonomia. Capitalismo. Emancipação Humana.

ABSTRACT

This work talks about integral education in the context of Brazilian education, reflecting on its emancipatory dimension and has as reference the perspective of Adorno. Currently, integral education is presented by the Brazilian government as a proposal that governs public policies and programs, like the More Education Program. However, it is necessary to verify the extent to which integral education in our country carries out a real emancipatory formation or if in fact it functions as an instrument of alienation from capitalist society. Adorno, the theoretician of the Frankfurt School, criticizes this advanced capitalist society because he believes that this type of society has extended the alienation in people. This happens due to the predominance of instrumental rationality and cultural industry, which occupies all aspects of cultural formation, especially school education. It occurs still because it leads society to superfluous consumption, to semiformalization, to standardization and to social reproduction. Adorno also proposes the formation of the critical subject and shares the Marxian thought of omnilateral formation. In view of these questions we ask: is Brazilian integral education an emancipatory education in Adorno's perspective? Our hypothesis is that Adorno's theory gives elements to think of a model of integral education, based on human formation for elucidation and autonomy. Our objective is to analyze whether integral education in Brazilian educational politics has the meaning of an emancipatory education. That is: if it carries out a training for elucidation and autonomy, taking Adorno's perspective as a reference. The methodology of the research is theoretical, of a qualitative nature and consists of an intrinsic analysis, mainly of the literature of Theodor Adorno that talk about education, having as reference the historical-dialectical materialism and without excluding the contribution of other contemporary authors on this subject. The result of our study enabled us to understand that the political-philosophical dimension of integral education in Brazil is historically oriented by a non-critical matrix in relation to capitalist society and therefore focused on semiformalization, and not on human formation. On other side this human formation finds in Adorno's perspective elements of an omnilateral formation or emancipatory integral education, which seeks to develop critical and ethical rationality with all its physical and spiritual senses, valuing the subjective wealth of human sensibility and liberating it of instrumental reason, semiformalization and alienation.

Keywords: Integral Education. Autonomy. Capitalism. Human Emancipation.

RÉSUMÉ

Le travail ici présenté a pour sujet l'éducation intégrale dans le contexte de l'éducation brésilienne, en exerçant quelques réflexions sur sa dimension émancipatrice, ayant comme référentiel la pensée adornienne. Actuellement, l'éducation intégrale est présentée par le gouvernement brésilien comme une proposition qui peut servir pour orienter des politiques publiques et des programmes tels que le Mais Educação (Plus Éducation). Néanmoins, il est nécessaire de vérifier jusqu'à quel point l'éducation intégrale dans notre pays effectue une réelle formation émancipatrice ou si cela est plutôt un instrument d'aliénation de la société capitaliste. Suivant une critique à ce genre de société, Adorno, théoricien de l'École de Francfort, considère que la société capitaliste avancée a intensifié l'aliénation de l'homme, puisque la rationalité instrumentale et l'industrie culturelle prédominent dans tous les aspects de la formation culturelle, surtout de l'éducation scolaire. L'éducation est donc tournée vers la consommation superflue, la formation partielle, la standardisation et la reproduction sociale. Ainsi, il propose la formation du sujet critique, dans le même sens que la pensée marxienne de formation omnilatérale. Face à telles questions, on se demande : l'éducation intégrale brésilienne est-elle une éducation émancipatrice dans la perspective d'Adorno ? Dans ce contexte, il se pose l'hypothèse selon laquelle la théorie d'Adorno fournit les éléments pour penser le modèle d'éducation intégrale, basé sur la formation humaine et tourné vers le discernement et l'autonomie. L'objectif est de rechercher si l'éducation intégrale dans la politique éducative brésilienne a le sens d'une éducation émancipatrice, c'est-à-dire, si elle effectue une formation qui a comme but le discernement et l'autonomie, en prenant comme base la perspective d'Adorno. La méthodologie de recherche est théorique, du genre qualitatif. Elle consiste à une analyse immanente, notamment sur les œuvres de Theodor Adorno concernant le sujet de l'éducation, en ayant comme référentiel le matérialisme historique-dialectique. Tout cela sans laisser de côté la contribution d'autres auteurs contemporains qui travaillent, eux aussi, la thématique en question. En guise de résultat, l'étude nous a permis de comprendre que la dimension politique-philosophique de l'éducation intégrale au Brésil est orientée historiquement par une matrice non-critique de la société capitaliste et, ainsi, tournée vers la formation partielle et non vers la formation humaine. Celle-ci rencontre dans la pensée adornienne quelques éléments d'une formation omnilatérale ou d'une éducation intégrale émancipatrice qui a comme but le développement de la rationalité critique et éthique avec tous les sens physiques et spirituels, en valorisant la richesse subjective de la sensibilité humaine et en laissant libre de la raison instrumentale, de la formation partielle et de l'aliénation.

Mots clés : Éducation intégrale. Autonomie. Capitalisme. Émancipation humaine.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
CF - 1988	Constituição Federal de 1988
ENC	Exame Nacional de Cursos do Ensino Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Para Todos
EUA	Estados Unidos da América
Fem.	Feminino
FMI	Fundo Monetário Internacional
IPS	Instituto para Pesquisa Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MP	Medida Provisória
ONU	Organização das Nações Unidas
PEC	Proposta de emenda Parlamentar
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Subs.	Substantivo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	EDUCAÇÃO INTEGRAL: RESGATE SÓCIO-HISTÓRICO E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO E O CAPITALISMO	25
2.1	Da Antiguidade à Era das Luzes: a construção do conceito e dos elementos de formação da educação integral	25
2.2	A contribuição marxiana do conceito de formação omnilateral na relação trabalho e educação	36
2.3	Educação integral e a convergência das teorias e práticas educativas para a tendência liberal	41
2.4	Educação integral e a convergência das teorias e práticas educativas para a tendência socialista	54
3	MATRIZES IDEOLÓGICAS E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO BRASILEIRO	63
3.1	Dualidade no ensino, matrizes conservadoras e a pedagogia crítica no contexto da educação integral	63
3.2	Educação brasileira e a educação integral na perspectiva do mundo globalizado e neoliberal	77
3.3	Diferenciando educação integral, em tempo integral e integrada: do marco legal e pedagógico ao marco político- filosófico.....	89
3.3.1	<i>Educação integral e em tempo integral: bases históricas e ordenamento jurídico do discurso governamental brasileiro ..</i>	91
3.3.2	<i>Educação integral: interculturalidade, tempo e espaço escolar e não-escolar como campo de práticas culturais emancipatórias?</i>	96
4	EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA A AUTONOMIA: UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA EM ADORNO	105
4.1	A Escola de Frankfurt e Adorno: a influência do pensamento marxiano e da psicanálise	105
4.2	Educação como formação cultural no pensamento adorniano	112

4.3	O projeto de sociedade e de formação cultural no pensamento adorniano	116
4.4	A formação cultural como esclarecimento e educação emancipatória	123
4.5	Formação e semiformação (des)integrada: discutindo a questão da indústria cultural e a educação	129
4.5.1	<i>Educação crítica: a indústria cultural como manifestação da razão instrumental</i>	129
4.5.2	<i>Educação crítica: a questão da semiformação e a práxis pedagógica</i>	138
4.5.3	<i>Educação integral: práxis pedagógica e a formação dos professores na educação emancipatória</i>	148
5	À GUISA DE CONCLUSÃO: O REFERENCIAL ADORNIANO PARA CONSOLIDAÇÃO DA DIMENSÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL	156
	Referências	172
	Apêndice	191

1 INTRODUÇÃO

A educação integral é um tema recorrente na educação brasileira, que foi especialmente discutido a partir de meados do início do século XX por diversas correntes conservadoras, liberais e socialistas com destaque para o movimento escolanovista que, em 1932, ensaiou uma discussão nacional com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova com a proposta de uma escola pública, laica, obrigatória, gratuita e universal em oposição ao que os clássicos chamam de pedagogia tradicional associada ao método de ensino jesuítico no Brasil.

Atualmente, a educação integral, tema de destaque das políticas educacionais brasileiras, ora se apresenta como proposta norteadora das práticas pedagógicas, da formação de professores, de orientação das matrizes curriculares (BRASIL, 2009c); ora como proposta de políticas públicas que no discurso ensejam verdadeiros processos de transformação da realidade educacional com viés para a melhoria da qualidade do ensino, a emancipação humana e a autonomia dos aprendentes (BRASIL, 2009a). Todavia, isso dificilmente tem se efetivado nas redes estaduais e municipais de ensino, no cotidiano escolar e na vida comunitária local como ações realmente político-emancipatórias de formação da escola pública, democrática e de qualidade. Geralmente é compreendida como formação cultural em sentido estrito, associada ao ensino escolar, à questão do tempo integral na escola e limitada ao espaço escolar ou relacionada às experiências além-muros (BRASIL, 2009b; 2013); associada, ainda, às vivências e interação com os demais agentes e instituições sociais que a cercam sem que tal ação pedagógica represente oposição aos interesses estabelecidos pelo capital neoliberal. Também são diversas e ocultas as matrizes ideológicas que a recheiam na forma de práticas e políticas públicas sem que se tenha clareza epistemológica dos seus fundamentos e objetivos histórico-político-filosóficos como formação cultural abrangente quando confrontada com o contexto do capitalismo neoliberal vigente.

O debate nacional sobre educação integral como modelo proposto para o sistema de ensino brasileiro iniciado em 2007 (BRASIL, 2009b), especialmente sua dimensão político-filosófica de transformação das desigualdades sociais, não pode ser compreendido no cenário mundial e no cenário brasileiro se não for pensado a partir da relação educação, trabalho e capitalismo. Mészáros (2008) adverte-nos que a educação, especialmente a educação institucionalizada, serviu nos últimos 150 anos

ao propósito de não só preparar e fornecer os conhecimentos e o pessoal necessários à máquina produtiva para expansão e consolidação do sistema capitalista, mas, também, para gerar e transmitir pela cultura internalizada na escola, e pela dominação estrutural hierárquica e imposta pela política e pelos meios de comunicação, um quadro de valores que legitima os interesses dominantes de tal modo como se não fosse possível existir uma alternativa socialista concreta em oposição a gestão capitalista da sociedade.

De fato, segundo Braverman (1987), o interesse do capital pela educação como qualificação profissional dos trabalhadores a partir das reformas dos sistemas de ensino, já se fortalece e se expande a partir de meados de 1950, período que Mendel (1985) chama de capitalismo tardio marcado pela revolução tecnológica, pelo acirramento da concorrência internacional, pela busca por novos mercados e o domínio do mundo do trabalho pelos países ricos que diante das crises do capitalismo imperialista promoveram uma reestruturação produtiva e exigiram a reconfiguração da educação dos trabalhadores com novas exigências em sua qualificação, e ainda, a revisão dos seus direitos sociais.

Tais mudanças estavam relacionadas à Crise de 1929, aos avanços tecnológicos e às mudanças políticas do pós-guerra: o capital monopolista internacional que já modificara sua forma de acumulação com o avanço técnico-científico e a expansão das multinacionais passou a interessar-se não somente por produção de matérias-primas de baixo custo, produção em série e em grande escala, e trabalhadores com baixo grau escolar como no modo de produção taylorista-fordista que já não atendia aos interesses econômicos; mas também por métodos, técnicas industriais mais avançadas e formas de qualificação profissional iniciadas desde a educação básica, bancadas com recursos públicos, capazes de assegurar pessoal qualificado, produção diversificada com baixo estoque, distribuição acelerada e um vasto exército de trabalhadores de reserva como no modelo de produção toyotista, no Japão, que se difundiu nos países industrializados.

Desse modo, o interesse do capital pela educação pública, ao longo da segunda metade do século XX, é o de adequar e expandir a escola como sistema de formação do cidadão nos moldes da sociedade burguesa, e de formar o trabalhador nos moldes do capitalismo de acumulação flexível.

É, pois, no contexto do avanço do neoliberalismo que a educação integral é analisada nesta pesquisa, uma vez que a educação brasileira recebeu,

notadamente, segundo Cardozo (2007), influência dos organismos internacionais como o FMI, o Banco Mundial, dentre outros, nos principais documentos que fundamentam a base legal das políticas educacionais a partir de 1990.

Estabelece-se a partir de então novas estratégias para modernizar a educação brasileira para atuar no mundo globalizado, isto é, no mundo em que o saber científico, as novas tecnologias, os meios de transportes e de comunicação aproximam as nações do progresso econômico e sustentável nos moldes das diretrizes neoliberais.

Segundo Frigotto (1995), no Brasil, além do enquadramento legal das instituições de ensino à lógica neoliberal com a aprovação de políticas educacionais do interesse do capital como a LDB nº 9.394/96, os Sistemas de Avaliação (SAEB, ENEM, ENC-Provão)¹ como sistemas de premiação meritocráticos que recompensam as escolas conforme seu desempenho quantitativo e não de acordo com o diagnóstico de suas necessidades educacionais e socioeconômicas, instalou-se a busca por um modelo de educação de qualidade que conciliasse as ideias de democracia, de cidadania, de diversidade cultural, de formação profissional aos ideais capitalistas dos novos tempos de globalização, das novas tecnologias e da economia neoliberal independentemente da histórica situação de pobreza, de desigualdade social, de abandono no ensino público em que se encontravam educandos e educadores nas escolas públicas brasileiras nas décadas anteriores.

A adequação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, assinados na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Unesco, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, em que o Brasil se comprometeu a desenvolver propostas nessa direção atestam, segundo Duarte (2001), a vinculação ao ideário neoliberal no qual se mensurava o sistema público de ensino. Difunde-se então a ideia da educação de qualidade:

A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas. (BRASIL, 1998, p. 21).

1 O ENC-Provão é o Exame Nacional de Cursos (ENC) criado em 1996 pelo MEC com o objetivo de avaliar os cursos de ensino superior no Brasil. O significado das demais siglas e abreviaturas constam em nossa Lista de Siglas e Abreviaturas no início do trabalho como as que se seguem ao longo da pesquisa.

É com o discurso da educação moderna e de qualidade no contexto das políticas neoliberais para a América Latina, em meados de 1990, que cresce o debate no Brasil sobre os Programas de Educação Integral às Crianças e aos Adolescentes iniciado no governo Collor (1990-1992) e se amplia a discussão em torno da escola de tempo integral abordada na LBD nº 9.394/96.

Na rediscussão da temática desde o final dos anos de 1990, uma grande parte dos autores brasileiros que abordam alguns elementos da educação integral², reportam-na, *lato sensu*, à Paideia grega como ideal de formação cultural que concentra a educação do corpo, da intelectualidade, da afetividade com seus aspectos artístico-culturais, ético-político-filosóficos e sociais desenvolvidos no espaço escolar e no espaço não-escolar de forma integrada e integradora sem hierarquizar saberes, experiências e conhecimentos.

No Brasil, segundo Moll (2012), historicamente, a proposta de educação integral é vinculada ao movimento escolanovista, a Anísio Teixeira (1900-1971), Darci Ribeiro (1922-1997) e Paulo Freire (1921-1997) nos quais se encontram as ideias matrizes que inspiram sua retomada no final do século XX nas políticas públicas e programas dos governos federal, estadual e municipal aplicadas na educação básica com o objetivo de oferecer uma escola pública de qualidade e em tempo integral.

Para o Ministério da Educação (BRASIL, 2009b), a proposta de educação integral é um conceito ainda em construção configurando-se como modelo para a educação de qualidade para a escola pública brasileira presente em programas como o *Mais Educação* e prevista no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) para implementação em toda a rede de ensino público da educação básica. Nele é previsto, na forma de metas para os próximos 10 (dez) anos, o aumento gradual do tempo de permanência na escola, o aumento dos recursos financeiros (de 5,1% para 7% do PIB no 5º ano de vigência da lei e de 7% para 10% do PIB nos últimos 5 anos), a diversificação holística das atividades e do currículo na busca da qualidade do ensino.

2 Gadotti (2009) compreende a educação integral como contribuição originária dos gregos como modelo de educação para a formação completa do homem e de seu processo de transformação da sociedade. Coelho (2009a) e Cavaliere (2002; 2012), afirmam que desde os gregos antigos a educação tende a ser multidimensional e em diversos espaços. Arroyo (2012; 2015), defende que ela é crítica no sentido filosófico como ação política consciente de educandos e educadores para transformar a sociedade capitalista e suas contradições relacionadas à situação de pobreza como a desigualdade social. Moll e Leclerc (2012), afirmam que ela é uma proposta de formação integral iniciada com o educador Anísio Teixeira e a Escola Nova que vem sendo aperfeiçoada, materializada e incluída na escola de tempo integral e na agenda político-educacional do governo brasileiro a partir do programa *Mais Educação*.

Apesar da redundância do binômio educação integral – já que educação é, por si, um termo ou área abrangente que pressupõe atingir todas as dimensões da formação humana –, seu significado tem sido discutido por educadores de matrizes ideológicas diferentes e está presente em importantes documentos recentes:

- de organizações internacionais: Relat. de Monitoramento Global – Educação Para Todos – EPT/UNESCO 2015³; *Relat. Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*/WORLD BANK (WORLD BANK, 2010 *apud* TORRES, 2009)⁴;
- de organizações nacionais públicas e privadas: como o Ministério da Educação e Cultura (MEC) do governo brasileiro (BRASIL, 2007b; 2009a; 2009b; 2009c; 2013; 2014) e em dezenas de documentos de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, dentre outros tantos produzidos também por Organizações Não-Governamentais como o Instituto Paulo Freire (GADOTTI, 2009), e pertencentes a instituições privadas como a Fundação Itaú Social (EDUCAÇÃO PARA TODOS, 2014).

Trata-se tanto da parte do Ministério da Educação do governo brasileiro, com o apoio das instituições internacionais de fomento a educação como o Banco Mundial e a UNESCO⁵, de uma tentativa de difundir e consolidar um modelo educacional que se contraponha a pedagogia tradicional com uma abordagem multidimensional dos aspectos físico, cognitivo, social, afetivo, vocacional-profissional, e de cidadania para ser implantada na formação escolar dos educandos das redes estaduais e municipais de ensino, por sua vez, diretamente relacionado a necessidade de aumento da carga-horária escolar (educação em tempo integral) para permanência do(a) aluno(a) na escola e garantia de sua aprendizagem (BRASIL, 2009b).

Conforme Coelho (2009a; 2009b) e Moll (2012), não há conceito, mas conceitos de educação integral que podem ser compreendidos em diferentes

3 Programa Educação Para Todos (EPT) – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). A explicação das demais siglas constam na Lista de Siglas e Abreviaturas na parte pré-textual deste trabalho.

4 O Banco Mundial transformou-se, segundo Torres (2009, p. 126), na principal agência de assessoria técnica em educação dos países da América Latina, sendo sua influência não tão significativa no que se refere ao orçamento empregado (apenas 0,5% em média da despesa total aplicada pelos países assessorados), mas em relação às definições das políticas educacionais cujas propostas de melhoria na qualidade da educação apresentam sérias fragilidades em sua conceituação e fundamentação comprometida com a estratégia neoliberal vigente.

5 Conforme mencionado anteriormente, assentido no acordo assinado na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Unesco, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.

perspectivas ou dimensões: educação integral como tempo integral com o aumento do tempo de permanência na escola ou relacionada a implantação dos dois turnos na escola; educação integral como formação integral ou multidimensional direcionada ao ensino e a aprendizagem; e, educação integral como educação integradora ou ação pedagógica que reúne os agentes da escola-comunidade-cidade nos espaços escolares e não-escolares. De fato, educação integral é uma proposta ainda em construção no contexto brasileiro e tem o Estado como instância mediadora, sobretudo, o governo Federal a partir do segundo mandato do presidente Lula (2007-2011), cuja perspectiva visa transformar não somente a educação institucionalizada, básica e superior, mas também a educação em sentido não formal agrupando instâncias da sociedade civil em torno da qualidade do ensino e da cidadania fundamentada como política educacional.

Trata-se, de fato, de uma tarefa monumental em torno de um tema polissêmico que reúne interesses públicos e privados e, ao ser analisado na perspectiva histórico-dialética, leva-nos a questionar: diante da atual sociedade capitalista, marcada pelo neoliberalismo, pelo paradigma da racionalidade instrumental nos moldes cientificista-tecnológico, pela indústria cultural e pela situação de pobreza e de desigualdade social, a educação integral constitui no sistema político educacional brasileiro um modelo de educação emancipatória? Ela rompe em seus fundamentos teórico-metodológicos e em sua práxis com as diretrizes neoliberais ou é delas uma nova roupagem? Que matrizes ideológicas orientam a educação integral como proposta de modelo de educação para a escola brasileira?

Apesar das inúmeras políticas públicas voltadas para a educação integral no Brasil, partimos do pressuposto de que o conceito aí empregado não diz respeito a uma educação de formação realmente integral, ou seja, de formação omnilateral e emancipatória, na perspectiva de Adorno e, sim, compreende uma educação de tempo integral, que se denomina enquanto tal simplesmente por ocupar dois turnos, embora esse fato seja um ponto a mais para a convencional educação brasileira.

A partir dessas considerações, levantamos a hipótese de que a teoria de Adorno fornece elementos para se pensar um modelo de educação integral, com base na formação humana para o esclarecimento e para a autonomia em seus aspectos político-filosóficos orientando educandos e educadores a assumir, como afirma Mészáros (2008): uma educação crítica, socialista e transformadora. Para tanto, como questão norteadora, perguntamos: em que medida o pensamento de Adorno pode

contribuir para o debate sobre a dimensão emancipatória da educação integral no que se refere às contradições da formação cultural no contexto da sociedade brasileira atual?

Portanto, para articular e fundamentar o nosso pressuposto e hipótese tomaremos principalmente o pensamento de Adorno (1903-1969), teórico da Escola de Frankfurt, ao defender que uma educação integral e emancipatória remete a uma formação crítica, autônoma e esclarecida. Porém, sempre que necessário remeteremos ao pensamento de Karl Marx (1818-1883), principalmente em relação à educação unilateral.

A pesquisa é teórica e, com uma abordagem metodológica qualitativa, consiste em uma análise imanente das principais obras de Theodor Adorno relativas ao tema em pauta tendo como referencial o materialismo histórico-dialético marxiano sem que se excluam a contribuição de autores contemporâneos sobre a temática em estudo. O objetivo é investigar se a educação integral na política educacional brasileira tem o sentido de educação emancipatória, ou seja, educação para o esclarecimento e a autonomia, na perspectiva de Adorno. Como objetivos específicos, estabelecemos: refletir sobre o conceito de educação integral no contexto sócio-histórico da educação brasileira e do capitalismo neoliberal; relacionar aspectos político-filosóficos da formação cultural de matrizes ideológicas de tendência liberal e de tendência progressista à educação integral contemporânea; e, identificar elementos do pensamento adorniano para formação do sujeito ético e crítico-emancipatório que possa contribuir para uma educação realmente integral.

Portanto, é imprescindível refletir se a educação integral, no contexto brasileiro, pode levar realmente a uma formação integral, crítica, emancipatória, transformadora que possa apontar para um modelo de homem e de sociedade alternativa ao modelo capitalista vigente, ou se ela se constitui apenas em uma nova roupagem da educação conservadora-liberal-reprodutivista do atual modelo capitalista neoliberal que vem sendo protagonizada pelos organismos internacionais como a ONU, UNESCO, FMI, Banco Mundial etc. Considerando os elementos de criticidade, autonomia e emancipação humana, podemos indagar que elementos poderiam ser inseridos, na perspectiva da Filosofia da Educação, no sentido de romper o ciclo de reprodução das relações sociais que a relação Estado-Capital representa na manutenção dos interesses políticos e econômicos presentes nas políticas educacionais no Brasil.

O que está em pauta nesta pesquisa é a reflexão sobre o caráter emancipador da educação integral como processo pedagógico sistematizador de preparação da vida social, da cidadania e do mundo do trabalho, uma vez que desde os gregos antigos ela – a educação integral – é, indubitavelmente, reconhecida como mediação fundamental de formação das comunidades humanas.

Nesse aspecto, a nossa pesquisa ao abordar a temática da educação integral na realidade educacional brasileira, pretende destacar a perspectiva político-filosófica de uma educação crítico-emancipatória para a formação humana baseada, como já mencionamos, na teoria social marxiana sob a ótica de Theodor Adorno partindo da consideração de que a educação integral no Brasil segue o viés de uma educação liberal-conservadora capaz de ser superada por uma educação socialista-transformadora cujos elementos podemos encontrar no pensamento adorniano.

Adorno, ainda que não tenha formulado uma teoria da educação, aponta em sua reflexão elementos sobre a formação do sujeito crítico, compartilhando com o pensamento marxiano da ideia de formação omnilateral do homem, ao considerar que o capitalismo tardio intensificou a alienação do homem uma vez que nele predomina a racionalidade instrumental e a indústria cultural como forças que ocupam todos os aspectos de sua formação cultural, direcionando-a para o consumo supérfluo e para a padronização ético-prática, na vida política e no mundo do trabalho, em conformidade com os valores do capitalismo na sociedade administrada. A educação, no pensamento adorniano, é refletida no contexto geral da sociedade burguesa como elemento de resistência e de contradição; de transformação da consciência crítica e da emancipação humana que pode contribuir com a educação integral na perspectiva da ação política, com a organização dos movimentos sociais e de educandos e educadores no sentido de se pensar uma formação crítica, político-social em relação à sociedade capitalista.

Vale ressaltar que o presente estudo não tem a pretensão de apresentar respostas prontas, mas se constitui em um esforço teórico para contribuir no sentido de se pensar a educação integral também como processo crítico-emancipatório que forma culturalmente o homem não apenas em uma perspectiva unilateral, restrita aos interesses do modelo produtivo vigente, mas de modo omnilateral, abrangente, desenvolvendo sua racionalidade crítica e ética com todos os seus sentidos, físicos e espirituais, valorizando a riqueza subjetiva da sensibilidade humana e libertando-a da

razão instrumental e da alienação presente nas relações sociais de produção capitalista.

Para desenvolver as nossas considerações, dividimos o trabalho em três capítulos, além do delineamento da estrutura, do referencial teórico, das categorias histórico-filosóficas e dos procedimentos da pesquisa apresentados nesta introdução que corresponde ao item primeiro.

No *capítulo primeiro*, que é o item 2 deste trabalho, apresentamos uma reflexão para se compreender a questão da educação integral no contexto sócio-histórico abordado por autores clássicos, desde a Antiguidade até a Era das Luzes, com um apanhado dos principais elementos constitutivos que caracterizam o que atualmente se entende por educação integral. Considerando o surgimento e o desenvolvimento do capitalismo e a necessidade da educação formal nacional controlada pelo Estado, e a escola como nova instituição ideológica em substituição progressiva da Igreja no processo de estabelecimento da nova ordem econômica – a ordem burguesa liberal –, estabelecemos um paralelo com as ideias do socialismo utópico e com o socialismo científico de Karl Marx. No que se refere à formação cultural do tipo de homem e de sociedade no alvorecer da contemporaneidade, na relação trabalho-educação, contrapomos a formação unilateral da concepção educacional burguesa, imposta pelo sistema capitalista, à formação omnilateral de concepção socialista-marxiana, com as tendências educacionais, que agrupam as diversas correntes pedagógicas do século XX e suas finalidades político-filosóficas de conservar, renovar, reproduzir ou transformar a sociedade capitalista.

No *segundo capítulo*, item 3 do trabalho, abordamos a temática da educação integral no contexto sócio-histórico da educação brasileira explicitando seu conceito com a atuação dos movimentos pedagógicos e políticos, especialmente no decorrer do século XX, abordando-a a partir da insatisfação com a educação tradicional e com as políticas educacionais de então, considerando a situação de pobreza, de desigualdade social e os interesses das classes dominantes, bem como, a atuação do movimento escolanovista e das matrizes ideológicas que propunham uma renovação do ensino com a finalidade de modernizar o Brasil para o processo de industrialização. Ressaltamos, especialmente, a questão da dualidade da educação e os embates ideológicos entre conservadores, liberais e socialistas ao longo do século XX até a retomada do tema educação integral por educadores e organismos internacionais no final do século XX e início do século XXI com o governo do

presidente Lula (2003-2011) e da presidenta Dilma Roussef (2011-2014). A abordagem da educação brasileira é na perspectiva do mundo globalizado e neoliberal, especialmente a partir das contribuições de autores como István Mészáros (2008), François Chesnais (2008), Frigotto (1995; 2001; 2005), Cardozo (2008), etc., nos quais destacamos a influência e os interesses do capital na reestruturação produtiva e a ação de organismos internacionais como o Banco Mundial, cuja intervenção nas políticas educacionais atinge a formação dos educandos e trabalhadores sob o discurso da empregabilidade e da exigência de novas competências na perspectiva da educação integral.

Diante dos diversos conceitos, buscamos diferenciar, ainda no segundo capítulo, educação integral, educação em tempo integral e educação integrada como os termos mais comuns utilizados no discurso dos governos municipais, estaduais e federal, mediante a análise de documentos oficiais das políticas públicas como do programa *Mais Educação*, criado pelo governo federal em 2007, com a finalidade de se tornar a estratégia indutora da educação integral no cotidiano escolar. Embora não seja objetivo desta pesquisa discutir a temática da educação integral nos principais documentos governamentais elencados ou sua difusão por meio do programa *Mais Educação* nas escolas públicas, ressaltamos os principais marcos teóricos, históricos e legais como categorias que nos levam a refletir criticamente os aspectos político-filosóficos que permeiam a práxis social de educandos e educadores como tempo e espaço escolar considerados nos documentos do governo brasileiro (BRASIL, 2009a; 2009b; 2009c) como tempo e espaços estendidos para atividades extraescolares integrando escola-comunidade-cidade na perspectiva do escolanovismo e da interculturalidade.

Entretanto, defendemos, baseados em Adorno (2009, 2012), Mészáros (2008), Freire (1987), Saviani (2008), Leite (2015), etc., que tempo e espaço escolar e sua relação com a comunidade e a cidade sejam espaços de práticas culturais emancipatórias que podem contribuir no enfrentamento das questões relacionadas à tríade educação integral-trabalho-capitalismo. Pois o território em derredor da escola é marcado pelas contradições do capital; não se constitui por si apenas um espaço de atividades extraescolares de uma cidade educadora, conforme propõe a *Carta de Barcelona* (1990). Exige criticidade, resistência e empoderamento de educandos e educadores que devem participar do processo político, das decisões que alteram o

ambiente, uma vez que as atividades pedagógicas são também atividades políticas e transformadoras (SAVIANI, 2008).

Já no *capítulo terceiro*, item 4 deste trabalho, após uma introdução às categorias filosóficas do pensamento adorniano e sua relação com a Escola de Frankfurt, abordamos a educação para a autonomia como resgate do sujeito ético kantiano nas obras de Adorno relacionando-a aos desafios do domínio da razão instrumental que se constitui nesta exposição como categoria antagônica à dimensão da emancipação no processo educativo a partir de pesquisas na área de filosofia da educação como História, Razão Instrumental e Educação Emancipatória (SILVA FILHO, 2007) e Lukács: estranhamento, ética e formação humana (NOBRE LOPES, 2006) que fornecem elementos para compreensão da educação ético-crítico-emancipatória. A indústria cultural também abordada nesta parte, apesar de sua aparente democratização de acesso a diversidade cultural, a informação, se constitui na concepção adorniana como meio de alienação e adequação aos valores capitalistas pela forma global como atua no espaço escolar e no espaço não-escolar direcionando a formação cultural aos interesses do sistema de produção vigente.

Embora não seja a educação capaz de reduzir as desigualdades sociais ou resolver os problemas do capitalismo, a partir da apropriação das categorias do pensamento de Adorno, estabelecemos como sugestão elementos que a educação integral deve conter para contribuir com a formação cultural de educandos e educadores no processo de conscientização e luta pela emancipação humana. Assim, no item 4, em cada subitem, expressamos os elementos ou contribuições da dimensão emancipatória do pensamento adorniano à educação integral desenvolvida como proposta reflexiva da práxis pedagógica de educandos e educadores.

Por fim, à guisa da *conclusão*, no item 5, é a partir do referencial das ideias de Adorno sobre educação que recapitulamos e discutimos as categorias político-filosóficas da educação integral na práxis de educandos e educadores como processo de emancipação humana com sugestões e críticas, uma vez que a formação cultural é parte essencial no processo de reversão da alienação generalizada e da exploração dos que vivem do trabalho. Esclarecemos, ainda, que as ideias postuladas ao longo do trabalho não se constituem em defesa ou refutação das teorias dos pensadores abordados, mas uma tentativa de extrair elementos que possam contribuir para se pensar a educação integral firmada no compromisso ético-político e filosófico como

estratégia para se romper com a educação conservadora-liberal-reprodutivista em prol de uma educação socialista-emancipatória-transformadora.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: RESGATE SÓCIO-HISTÓRICO E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO E O CAPITALISMO

Inicialmente, buscamos resgatar deste as origens da educação grega e romana antiga até a modernidade os elementos constitutivos do que atualmente se entende por educação integral. Não se trata de um percurso histórico, mas ressaltamos as contribuições da formação humanística e das práticas pedagógicas que resultam na ideia de uma escola pública, gratuita, laica e universal que intenta desenvolver uma educação intelectual, física, moral e para o trabalho como modelo de uma formação completa.

Com a consolidação do capitalismo e do modelo de educação burguesa, discutimos a proposta de formação omnilateral no pensamento marxiano como formação cultural abrangente e libertadora. No século XX, tanto as teorias e práticas educativas no que se refere à educação integral assumem na perspectiva do Estado burguês uma concepção educacional liberal, tanto na pedagogia tradicional como na pedagogia nova, sendo explicitada a influência do movimento escolanovista no Brasil. Apresentamos, por fim, a reação filosófico-política ao projeto liberal de sociedade com a perspectiva de uma educação socialista nas tendências progressistas.

2.1 Da Antiguidade à Era das Luzes: a construção do conceito e dos elementos de formação da educação integral

A ideia de educação integral no sentido de uma formação humana abrangente que compreende os diversos aspectos do desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e social remonta às origens da cultura e da herança pedagógica dos Gregos como berço da cultura ocidental. Permanece ao longo da história até nossos dias a recomendação do poeta grego dos tempos das Guerras de Maratona e Salamita, no século do governo de Péricles (séc. V a. C.), segundo o qual a educação deve ser construída “[...] de modo correto e sem falha nas mãos, nos pés e no espírito” (JAEGER, 2013, p. 13). Tal registro poético nos remete a pensar que a educação como ação intencional abrangente que contempla as diversas áreas do aprender a ser homem, na diversidade das relações sociais, não é senão tarefa de um povo, aprendizagem constantemente aprimorada do que se faz, se produz, da forma como se vive em sociedade e dos caminhos que se percorre orientados pelo espírito

racional. É, pois, no sentido grego e platônico, propriamente em seus fundamentos filosófico-pedagógicos que se pode entender a educação em uma perspectiva abrangente quando abandona a ideia de um adestramento individualizado em função de fins exteriores e coloca o homem no centro do pensamento, como fundamento da ação pedagógica, privilegiando a ideia de uma formação completa, integral, humanística que foi vivenciada nessa perspectiva no cotidiano da *polis* ou da cidade-estado que não esconde os conflitos e a beleza da cultura acumulada pelas gerações anteriores (JAEGER, 2013, p. 13-14). Trata-se do melhor referencial histórico-filosófico e ético-político de educação por contemplar, na essência da formação humana, a busca do pleno exercício da liberdade pela via da educação para a autonomia, para o esclarecimento (KANT, 1974).

A abordagem da educação integral em seu berço histórico, a Grécia Antiga, não significa a contemplação de um modelo estático no tempo, uma vez que cada sociedade em seu contexto sócio-histórico e ético-político desenvolveu formas próprias de inseri-la em sua prática pedagógica utilizando muitos dos seus elementos para constituição de sua formação cultural. Em Roma, por exemplo, após o período de influência helenística (séc. III-I a.C.), educadores como Marco Fabio Quintiliano (35-96 d.C.) com mais de 20 anos de atuação como pedagogo já defendia em sua extensa obra de doze volumes *De Institutione Oratoria* (95 d.C.): a educação financiada pelo Estado com a formação e o pagamento estatal adequado para os professores; o menor uso possível de castigos no processo de aprendizagem e a aplicação de técnicas e recursos de ensino como a ludicidade, as canções, a poesia, os trabalhos de equipe, a emulação, os jogos, etc.; e o ensino dividido em três graus – elementar, médio e superior.

A formação integral, humanística, desejada não era senão, também, a defendida pelo escritor, orador e político romano Caio Túlio Cícero (106-46 a.C.): uma educação completa em que o educando além do domínio das letras, da escrita, do cálculo, da educação corporal ou física moderada, se tornasse um orador com boa erudição, conhecedor da cultura em geral com boa formação jurídica, capaz de excelente argumentação filosófica e política, e o domínio de outros idiomas, principalmente, a língua grega (GADOTTI, 2003). Apesar do pragmatismo educacional romano em só valorizar o que o cidadão pudesse utilizar para o serviço militar, para administração, o direito e a política a serviço do Estado, sua formação deveria reunir

a eloquência sofisticada e a sabedoria dos filósofos na boa condução de sua vida na sociedade romana.

A posterior influência da tradição humanista judaico-cristã (século I-II-III), além da riqueza cultural grega, na educação romana até sua consolidação no governo do Imperador Constantino (306-337), os embates entre filosofia e teologia, Estado e Igreja, que se seguiram ao longo dos séculos até o final da Idade Média, não apagaram o ideal de uma formação cultural abrangente (GILES, 1987).

No período da Renascença, o humanismo é retomado como categoria de oposição à centralidade da fé promovendo um retorno à tradição greco-romana difundida pelas artes, literatura, filosofia, matemática, física e astronomia. Com o crescimento urbano e das atividades comerciais, a expansão marítima e a ascensão paulatina da burguesia, aumentou também a necessidade de homens que soubessem ler, escrever e calcular para o exercício de ofícios no comércio e no Estado. Houve também um aumento significativo pela formação de mestres especializados para o crescente número de universidades e escolas de artes liberais (GILES, 1987; ROSSATO, 2005). A invenção da imprensa no século XV facilitou a circulação do conhecimento, o debate em torno da busca pelo método científico e a propagação de descobertas nos diversos campos do saber, especialmente da educação, até o aparecimento das ciências modernas a partir das correntes filosóficas do empirismo e do racionalismo. Todavia, foi no campo das reformas religiosas do século XV que a educação é reconhecida e se expande como instância de mediação da formação do homem pós-medieval.

Tanto a Reforma Protestante iniciada por Martinho Lutero (1484-1546) que se espalhou pela Alemanha e por boa parte da Europa central e do norte bem como a Contrarreforma Católica acordada no Concílio de Trento (1545-1563) tinham como pano de fundo a necessidade de uma reforma educacional com o objetivo de assegurar e reproduzir na formação do homem e da sociedade renascentista e às gerações sucessivas o conjunto de conhecimentos, valores, crenças e modos de agir de acordo com os interesses das classes dirigentes, notadamente, a nobreza e o clero.

Na educação humanista-cristã-luterana há a retomada de elementos da educação greco-romana que contribuíram para a formação posterior do modelo de educação difundido nas escolas públicas que surgiram nos séculos XVII e XVIII com os ideais burgueses. Nela pode-se destacar a aspiração a implantação da escola primária para camponeses e artesãos; a defesa do ensino elementar público como

tarefa das autoridades de cada cidade e a formação em ofícios para homens livres exercerem uma profissão de sustento. Propunha uma educação moderna em oposição ao ensino tradicional-medieval com a condenação do uso de castigos físicos, a crítica à erudição e à retórica escolástica e a educação eminentemente religiosa, incluindo, no currículo, além da necessidade premente de leitura, escrita e cálculo, a formação em ofícios, o ensino moral e religioso, e o uso de exercícios físicos, jogos e o canto – elementos então constituintes para uma formação integral.

Já na educação humanista-cristã-jesuítica, segundo Ghiraldelli Jr. (2003), de cunho elitista, também há elementos da educação greco-romana que, reformulados, constituem a base da pedagogia tradicional consolidada, de modo especial, no Brasil, ao longo de mais de 300 anos e ainda hoje presente nas instituições educacionais que resguardam o conceito de uma educação completa. São eles: a formação de professores, o estabelecimento de conteúdos específicos por disciplina, as práticas de ensino moral, o comportamento esperado dos alunos regidos por um manual específico (*Ratio Studiorum*); ênfase na aprendizagem da oratória, retórica, redação contínua, leitura dos clássicos e artes cênicas; o ensino pautado na memorização e na disciplina rigorosa para a obediência, inclusive, com o uso de castigos físicos; a inserção do ensino moral-religioso, da emulação e do rendimento escolar como elementos de estímulo, distinção e reconhecimento social; e, a centralização do saber no educador como transmissor absoluto dos conteúdos e do aluno como receptor-aprendiz.

O conjunto dos elementos educativos greco-romano e do humanismo-cristão de base luterana e jesuítica, reformulados ao longo dos séculos, constitui a base da educação moderna e pragmática que orientou os processos pedagógicos e os sistemas de ensino de formação da escola pública, laica, obrigatória, alicerçada nos saberes clássicos, nas ciências modernas e adaptada ao mundo do trabalho, conforme as diretrizes da moral-valorativa burguesa (que se consolida com o Iluminismo, a Revolução Francesa, a Revolução Industrial e o liberalismo econômico) norteadora dos conceitos do que se entende por educação integral no século XX.

Convergem, na relação educação e sociedade, tanto a tendência redentora ou salvacionista que se configura com a educação luterana e jesuítica, que atribui à educação o caráter de corrigir especialmente as crianças e os jovens da corrupção ou do desvio moral salvando-os das mazelas morais e da conduta imprópria, ensinando-lhes ofícios e inserindo-os na sociedade para cumprimento de seu dever social; e, a

tendência reprodutivista, que mantém como natural a divisão de classes sociais e prepara os estamentos das classes trabalhadoras para preencher o quadro funcional como mão de obra das forças produtivas do sistema capitalista garantindo a reprodução social dos valores da classe hegemônica (LUCKESI, 1994).

Na modernidade, de fato, o mundo sem a prerrogativa teocêntrica e observado cada vez mais como uma máquina em funcionamento a ser desvendada, na linha do racionalismo cartesiano, e com o surgimento das ciências modernas, na linha do empirismo baconiano, cada vez mais compartimentadas com o objetivo de dominar a natureza com o uso da técnica, são inseridas no contexto educacional como disciplinas formadoras nas instituições de ensino básica e superior. Cresce no século XVII o reconhecimento da escola como instituição formadora do caráter e da ocupação profissional em substituição a Igreja como instância mediadora da formação moral do homem moderno. Como exemplo da transição dessa postura institucional-formativa, podemos citar os escritos do pedagogo tcheco João Amós Comênio (1592-1670), com destaque para a *Didactica Magna* (1649) que além de romper com o ensino escolástico propunha uma educação realista e permanente iniciada na infância baseada nas experiências do cotidiano, no estudo da natureza, no uso de todos os conhecimentos das ciências e das artes adaptados didaticamente à capacidade do aprendiz e regulados por instituições de ensino. A leitura, a escrita, o cálculo e o incentivo a língua materna, deveriam ser mesclados com exercícios de incentivo a memória, o uso do canto, dos jogos, das ciências sociais, da aritmética e a aprendizagem das demais ciências e das artes nos graus mais avançados de ensino sempre intermediados com o contato com a natureza, com conhecimentos práticos e viagens culturais, saberes para ocupação de ofícios no comércio e para o Estado para obtenção de uma formação completa, conforme a idade e o grau de desenvolvimento dos educandos até o ensino superior destinado aos mais capazes.

Embora não se possa afirmar a ideia de uma educação integral na modernidade, nos moldes da cultura grega, no seu sentido estrito como sistemas de ensino como é compreendido atualmente (de uma formação institucionalizada abordando diversas áreas do saber e desenvolvendo as múltiplas dimensões do ser humano em dois turnos em uma escola), a formação cultural que se desenvolve a partir de meados do século XVIII e, por conseguinte, até nossos dias, incorporou aspectos das mais diversas matrizes filosófico-pedagógicas como destacamos na proposta comeniana com elementos do humanismo renascentista, da educação

greco-romana, do humanismo cristão e da nascente ciência moderna com seu caráter metodológico de investigação da natureza que juntos consolidam a base sobre a qual os modelos de educação básica e superior traçaram o tipo de homem e de sociedade que atendam às demandas do Estado e das classes econômicas dirigentes.

Entretanto, é, sobretudo, no contexto da Revolução Francesa (1789-1799) que aparece pela primeira vez tanto a ideia de uma escola pública, gratuita, laica como a ideia de uma educação integral em sentido estrito, ou seja, a formação institucionalizada, ambas como aparato ideológico da formação do homem-cidadão da nova sociedade burguesa marcada tanto pela dualidade de ensino (uma educação para a elite e uma educação para a classe trabalhadora) como pela necessidade de uma formação completa que atenda desde a infância os aspectos intelectual, físico e moral dos educandos em conformidade com o modelo produtivo vigente. Segundo Coelho (2009a, p. 86):

Evidenciando mais a reflexão sobre a concepção de educação integral trazida pelo pensamento revolucionário francês, os jacobinos instituem a escola primária pública para todas as crianças “[...] que propunha uma ‘educação comum, radicada na formação integral’, e que consistia, fundamentalmente, na aquisição e no desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo” (Boto, 1996, p. 183-185). Propunham, como meta, a consolidação de uma educação nacional que seria alcançada mediante o entrelaçamento daquelas faculdades.

Podemos também encontrar no enciclopedista da Era das Luzes, Condorcet (1743-1794), além da perspectiva de uma escola pública, laica, gratuita e universal, inclusive, em todos os graus de ensino (embora só se tenha efetivado nas escolas primárias da França do século XVIII/XIX), o exemplo do projeto liberal-educacional de formação humanística ética-política-profissional do homem-cidadão que vem se consolidando na atualidade. Condorcet (1997, p. 186) propôs ao parlamento francês, na Assembleia Constituinte de 1789, a educação como bem universal ao qual todo cidadão teria direito e que com ela, no mínimo, o Estado resolveria três questões: destruiria a desigualdade entre as nações; aumentaria o progresso e promoveria o aperfeiçoamento do homem.

[...] se se pode instruir a massa inteira de um povo de tudo o que cada homem necessita saber para a economia doméstica, para a administração de seus assuntos, para o livre desenvolvimento de sua indústria e de suas faculdades; para conhecer seus direitos, defendê-los e exercê-los; para informar-se de seus deveres, para cumpri-los bem; para julgar suas próprias ações e as dos outros, de acordo com seus próprios conhecimentos, e não ser alheio a nenhum dos sentimentos elevados ou delicados que honram à natureza humana; para não depender cegamente daqueles a quem está obrigado a confiar o cuidado de seus assuntos ou o exercício de seus direitos; para ter a

capacidade de escolhê-los e protegê-los, para não ser mais vítima de seus erros comuns que atormentam a vida com temores supersticiosos e esperanças quiméricas; para defender-se contra os preconceitos somente com as forças da razão. (CONDORCET, 1997, p. 193, tradução nossa).⁶

A educação proposta na Assembleia Constituinte de 1789, na França, admitia a desigualdade social como fenômeno natural entre os homens, portanto, aos pobres e trabalhadores deveria se destinar o sistema de ensino nacional laico e gratuito com uma educação adequada para a disciplina e fortalecimento da moral pública, o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho nos estamentos básicos da sociedade a fim de evitar revoltas, desordem social e o crescimento da pobreza e da vagabundagem (GADOTTI, 2003). A preocupação com a instrução dos pobres sempre foi algo considerado perigoso no Estado monárquico e não era diferente para a burguesia em ascensão. A proposta de educação para a massa pobre da população francesa nos ideais de liberdade e igualdade e fraternidade do projeto liberal-iluminista sempre se limitaram a instrução básica. A dualidade no ensino como política educacional também foi naturalizada por Locke no sistema de instrução nacional inglês com a devida ressalva em sua obra *An Essay concerning Human Understanding* (1690) da incapacidade dos pobres e trabalhadores acompanharem os processos de ensino e aprendizagem:

Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana. (LOCKE, s.d.: III, 225 *apud* ENGUITA, 1989, p. 111).

Assim como na reforma religiosa de Lutero era imprescindível a condição mínima de promover uma reforma educacional com a criação de escolas para ensinar o povo a ler para o acesso a leitura da bíblia; na formação do Estado burguês, as reformas políticas exigiam reformas educacionais como a criação do sistema de ensino que deveria pertencer ao Estado e não a igreja, no qual, homens e mulheres

6 Texto original: “[...] se puede instruir a la masa entera de un pueblo de todo lo que cada hombre necesita saber para la economía doméstica, para la administración de sus asuntos, para el libre desarrollo de su industria y de sus facultades; para conocer sus derechos, defenderlos y ejercerlos; para informarse de sus deberes, para cumplirlos bien; para juzgar sus propias acciones y las de otros, de acuerdo con sus propios conocimientos, y no ser ajeno a ninguno de los sentimientos elevados o delicados que honran a la naturaleza humana; para no depender ciegamente de aquellos a quienes está obligado a confiar el cuidado de sus asuntos o el ejercicio de sus derechos; para tener la capacidad de escogerlos y de vigilarlos, para no ser más víctima de esos errores populares que atormentan la vida con temores supersticiosos y esperanzas quiméricas; para defenderse de los prejuicios con tan sólo las fuerzas de la razón” (CONDORCET, 1997, p. 193).

seriam educados para cumprir seus deveres respeitando as leis e contribuindo com seu trabalho e impostos para o desenvolvimento da nação a partir de sua livre iniciativa respeitando a propriedade privada e as autoridades constituídas.

Para Lopes (1981, p.14-15), a fim de consolidar seu projeto hegemônico de tomada do poder político e econômico para sepultar o feudalismo e consolidar o capitalismo em todas as áreas da sociedade, no transcurso do apagar das luzes do Iluminismo para a Revolução Industrial, a burguesia se apropriou da ideia da escola pública, como substituta do que antes lhe servira a Igreja, redefinindo-a e convertendo-a no principal instrumento de difusão de seus princípios morais e cívicos, moldando a cultura e a sociedade aos valores de interesse do capital.

O projeto de formação cultural em construção na perspectiva da sociedade burguesa, no desenrolar dos séculos XVIII/XIX, principalmente pela reforma educacional instaurada com o aparecimento das repúblicas federativas em ascensão, principalmente na América Latina, não só abrange o desenvolvimento das dimensões da intelectualidade, da corporeidade, da moralidade e da profissionalização efetivados no espaço escolar institucionalizado, mas visava regular a atuação política do homem como cidadão-conservador-vigilante, sob a égide da razão, do modelo econômico capitalista, sob o pretexto da concretização das ideias de liberdade, igualdade e fraternidade do Iluminismo francês. É com a apropriação dos avanços da ciência e da tecnologia e com o liberalismo econômico que o capital promove a Revolução Industrial e acentua a dualidade do papel social da educação: instrução básica e politécnica e formação moral como disciplinamento da massa trabalhadora e educação como formação intelectual de tendência liberal baseada nas ciências clássicas e modernas direcionada aos filhos da classe burguesa.

É somente no alvorecer das ideias do socialismo utópico com Charles Fourier (1772-1837), Robert Owen (1771-1858) e dos anarquistas Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) e Mikhail Bakunin (1814-1876), no contexto da situação de exploração dos trabalhadores durante a Revolução Industrial do século XIX e, sobretudo, a partir do materialismo histórico-dialético abordado por Karl Marx (1818-1883), que a educação de tendência conservadora-liberal é questionada em sua finalidade histórico-social e ético-político e é proposto um modelo de educação como mediação e alternativa transformadora do tipo de homem e de sociedade traçados pelos ideais burgueses.

Todo o movimento utópico – socialista e anarquista, a cuja reivindicação estamos assistindo – se baseia na construção de modelos, alguns terminados até com detalhes excessivos que contestam o que está sendo estabelecido. No seu seio, a educação é um aspecto prioritário e acuciante. A falta de atenção às necessidades sociais no campo da educação e ensino, que é própria dos primeiros anos do capitalismo – e que todavia arrastamos –, unidas às dramáticas condições de trabalho da população operária – acentuadas no caso do trabalho infantil e feminino – colocam o ensino e a educação em primeiro plano. [...] A emancipação dos indivíduos, sua libertação das condições opressoras só poderia se dar quando tal emancipação alcançasse todos os níveis, e, entre eles, o da consciência. [...] Marx e Engels não foram, nem poderiam sê-lo, alheios a esta atmosfera. (FRIAS, 2006, p. 10).

Robert Owen, por exemplo, desenvolveu em New Lanark, na Escócia, de 1816 a 1820, uma experiência educativa com crianças a partir dos dez anos em que unia na escola: a instrução baseada em jogos e a ludicidade à preparação profissional com oficinas de trabalho como uma proposta de educação integral. Instrução e formação para o trabalho aparecem como categorias pedagógicas de um modelo de educação destinada a promover a ascensão da classe trabalhadora diante da situação de desigualdade social como consequência das relações sociais no sistema capitalista. Em seu ensaio *A new view of society and other writings* (1813), afirma que o sofrimento dos mais pobres poderá ser superado somente pela força da razão esclarecida, pela qualificação escolar das crianças e dos mais jovens e sua inserção no mundo trabalho garantidas por políticas educacionais do Estado para ocupação do seu tempo e formação de seu caráter para o bem-estar do indivíduo e da comunidade.⁷

Mészáros (2008, p. 30), ao contrário, considera que por mais bem intencionada que seja a proposta educacional de R. Owen, ele esqueceu dos limites incorrigíveis do capital. Tal modelo de educação integral ainda que entendido como avançado para a época por unir a instrução, ludicidade, e formação em ofícios e politécnica, não pretende de forma alguma mudar o metabolismo que rege as relações sociais no capitalismo; senão, fortalecê-lo. A tendência político-pedagógica implícita da aparente educação integral socialista de Robert Owen é para Mészáros (2008, p.31) apenas reformista, de cunho liberal-conservador, como é reformista a educação integral brasileira hoje, pois contribui para internalizar os valores da ordem estabelecida pelo capital como vem acontecendo nos últimos 150 anos em que a

⁷ É preciso lembrar que o trabalho infantil no século XIX era prática usual, não proibida.

educação, sobretudo, a educação formal, é utilizada pelo Estado para fornecer a mão de obra e o saber necessário a manutenção do sistema capitalista.

Também para Charles Fourier (2006, p. 70, tradução nossa), referindo-se à vida educativa nos Falanstérios, a formação das crianças e jovens só seria completa se a formação para o trabalho fosse parte essencial do ato educativo exercitadas em práticas de diversas oficinas:

A criança em sua tenra idade irá desfrutar através de todas as oficinas de sua Falange, iniciando-se em todos os trabalhos em cada pequena oficina, nas quais adquirirá habilidade, resistência e conhecimentos práticos, a fim de tornar-se, entretanto, em produtor tão apto para execução dos trabalhos como também para dirigi-los.⁸

É importante destacar, segundo Cardozo (2016, p. 120), no que se refere à relação educação e trabalho, que o ponto comum entre os primeiros socialistas e os anarquistas é o projeto de uma educação integral por incluir nela, além das dimensões do desenvolvimento físico, intelectual e moral, a preparação para o trabalho como categoria imprescindível da formação destinada às crianças e jovens; embora ambos estivessem pensando a educação apenas para a classe trabalhadora. A diferença é que, enquanto os socialistas utópicos apresentaram uma educação reformista, liberal-conservadora, os anarquistas propunham articular o processo educativo direcionado ao trabalho com processos revolucionários que libertassem os trabalhadores do sistema de opressão mantido pelo capitalismo, ou seja, uma educação integral para a classe trabalhadora com tendência ético-político-pedagógica progressista, socialista, crítica que rompesse em sua prática pedagógica com o autoritarismo e outras formas escamoteadas de dominação, de submissão à classe detentora do capital e dos meios de produção. Afirma Bakunin (1979, p. 29, tradução nossa):

Quem sabe mais dominará naturalmente a quem sabe menos e não existindo, em princípio, entre duas classes sociais tão somente mais que esta diferença de instrução e de educação, essa diferença produzirá em um curto período tempo todas as demais e o mundo irá encontrar-se em sua situação atual, quer dizer, dividido em uma massa de escravos e um pequeno número de dominadores, os primeiros trabalhando, como hoje em dia, para os segundos.⁹

8 Texto original: *“El niño en la tierna edad gozará recorriendo todos los talleres de su Falange, iniciándose en todos sus trabajos en cada taller mínimo, en los cuales adquirirá destreza, vigor y conocimientos prácticos, a fin de llegar a convertirse, por rico que sea, en productor tan apto para la ejecución de los trabajos como para dirigirlos”* (CHARLES FOURIER, 2006, p. 70).

9 Texto original: *“Quien sepa más dominará naturalmente a quien menos sabe y no existiendo en principio entre dos clases sociales más que esta sola diferencia de instrucción y de educación, esa diferencia producirá en poco tiempo todas las demás y el mundo volverá a encontrarse en su situación”*

No modelo de educação em curso, formulado pela sociedade burguesa no século XIX, há uma educação direcionada à classe dominante com primazia de um saber intelectual para o comando das forças produtivas; cresce a ideia de uma educação integral no sentido de abranger várias áreas do desenvolvimento humano, inclusive, a área profissional como direcionamento para o mundo do trabalho; mas, cresce também a ideia, percebida inclusive pelos anarquistas, de um modelo político-pedagógico com duas vertentes em sua matriz funcional, sobretudo, presentes na prática do cotidiano escolar: a primeira tende a legitimar o sistema capitalista com um ensino integral e uma educação marcadamente intelectual para a classe burguesa destinada a assumir as funções de comando; a segunda destinada a classe trabalhadora que recebe uma instrução básica e integral no sentido de contemplar a preparação para o trabalho manual para atender as necessidades do capital. Em *La Instrucción Integral (1869)*, esclarece Bakunin (1979, p. 29-30, grifo do autor, tradução nossa):

Os socialistas burgueses não pedem mais que *educação para o povo, um pouco mais do que recebem agora, e porque nós, socialistas-democratas, pedimos para o povo educação integral, toda a educação, tão completa como o exige a força intelectual do século, a fim de que por cima da classe operária não haja de agora em diante nenhuma classe que possa saber mais e que precisamente, por isso, possa explorá-la e dominá-la.*¹⁰

O que se configurou historicamente, segundo Tonet (2011, p. 143), é a contradição insolúvel da classe burguesa que empreendeu um discurso de liberdade e igualdade para todos os homens e que só se concretizou em seu aspecto formal sem, contudo, poder jamais efetivá-lo. Ao mesmo tempo em que universalizou o direito a educação e ao trabalho, como formação integral e condição de existência em sociedade, impediu e limitou seu acesso aos trabalhadores, oferecendo-lhes pouco mais do que a instrução básica e politécnica incapaz de promover seu desenvolvimento como pessoa e classe social. Com o objetivo de conquistar o que a razão esclarecida lhes trouxe na modernidade e no desenrolar turbulento da

actual, es decir, dividido en una masa de esclavos y un pequeño número de dominadores, los primeros trabajando, como hoy en día, para los segundos” (BAKUNIN, 1979, p. 29).

¹⁰ Texto original: “*Los socialistas burgueses no piden más que instrucción para el pueblo, un poco más de lo poco de ahora, y por qué nosotros, demócratas socialistas, pedimos para el pueblo instrucción integral, toda la instrucción, tan completa como la requiere la fuerza intelectual del siglo, a fin de que por encima de la clase obrera no haya de ahora en adelante ninguna clase que pueda saber más y que precisamente por ello pueda explotarla y dominarla*” (BAKUNIN, 1979, p. 29-30, grifo do autor).

Revolução Industrial, enquanto consciência de classe, os trabalhadores recorreram as mais diversas formas de resistência desde greves por reformas e direitos sociais à revolta popular. Entretanto, com a propriedade privada dos meios de produção, a divisão social do trabalho, a classe burguesa, apoderando-se cada vez mais do Estado, incapaz de mudanças estruturais, seguiu com o discurso vazio, porém, funcional de educação como ascensão social, propondo um modelo de matriz conservadora-liberal resguardando os interesses da classe dominante.

2.2 A contribuição marxiana do conceito de formação omnilateral na relação trabalho e educação

Diferentemente dos demais autores socialistas anteriores que apenas agregaram o trabalho como categoria complementar da educação, entendendo-a nesse sentido como integral, em Marx, ela não pode ser discutida em si mesma, porque, como afirma Lukács (2012), ela está diretamente relacionada ao trabalho enquanto categoria fundante do ser social. É o trabalho a categoria ontológico-primária da relação natureza-homem-sociedade, consciência e realidade, subjetividade e objetividade, por ser radicalmente histórico-social. A educação é categoria secundária, portanto, mediadora das relações sociais: do conjunto dos valores e bens culturais produzidos com a divisão social do trabalho, a transformação da natureza, a organização social e econômica em classes, no processo de convivência humana ao longo da história (TONET, 2005; 2007). É a partir da concepção histórico-social do trabalho, da vida dos homens na luta de classes, dos meios e do modo como produzem e distribuem a riqueza que qualquer processo educativo tende a formar o homem e a sociedade.

Marx, em parceria com Engels (1820-1895), não produziram escritos específicos sobre uma teoria da educação ou ensino, mas podemos encontrar no conjunto de sua obra, especialmente: Manuscritos econômico-filosóficos (1844); A sagrada família (1845); Teses contra Feuerbach (1845); A Ideologia Alemã (1845-46); Manifesto do Partido Comunista (1849); Grundrisse – Para a Crítica da Economia Política (1857-58); Salário, Preço e Lucro (1865); Do capital: Crítica da Economia Política (1867); Crítica ao Programa de Gotha (1875); referências que contribuem para se pensar a educação integral como mediação transformadora no processo de

emancipação humana.¹¹ Podemos destacar a contribuição do pensamento marxiano em duas frentes, ambas relacionadas ao trabalho como categoria fundante do ser social: a primeira, em relação a finalidade ético-político-filosófica da educação, a ideia da formação omnilateral do homem; a segunda, a educação como momento da emancipação social, da formação da consciência crítica, da práxis social que converge para a emancipação humana.

As considerações de Marx e Engels, no que se refere à educação, embora não tenham como objetivo principal, como afirmamos anteriormente, abordar uma proposta educacional para o sistema de ensino (educação em sentido estrito) de sua época ou reformar a práxis pedagógica; reivindicaram e propuseram ao Estado ideias de enfrentamento da situação de abandono e de descaso da formação dos trabalhadores, especialmente, das mulheres e das crianças e adolescentes submetidos a longas jornadas de trabalho.¹² As críticas também não se esgotam na imediatividade do contexto histórico-social da consolidação da Revolução Industrial, do capitalismo e da ascensão da burguesia frente a necessidade de melhorar a situação dos trabalhadores no plano político ou social com o ganho de direitos ou aumento dos salários. Podemos encontrar em suas reflexões sobre educação as linhas principais da educação socialista: como pano de fundo discutem a divisão social do trabalho; o modo de produção capitalista; a necessidade de qualificação do trabalhador; a inserção da ciência e da técnica como avanço do processo produtivo para desvalorização do trabalhador; a extração da mais-valia; o aumento do exército de reserva de desempregados; a expropriação da força de trabalho; e, por sua vez, como horizonte, vislumbram a superação da sociedade de classes, do capitalismo como sistema de exploração do homem pelo homem (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

11 Para aprofundamento, destacamos a antologia *Critique de l'Education et de l'Enseignement* (1976), Paris, França, editada por Roger Dangeville e, em português, intitulada **Textos sobre Educação e Ensino** (MARX, K.; ENGELS, F., 2006), traduzido por Rubens Eduardo Frias, da editora Centauro. O trabalho agrupa os textos de Marx e Engels em cinco tópicos: a) Sistema de ensino e divisão do trabalho; b) Educação, formação e trabalho; c) Ensino, ciência e ideologia; d) Educação, trabalho infantil e feminino; e e) O ensino e a educação da classe trabalhadora.

12 K. Marx e F. Engels, em **Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório, A.I.T.** (1868), reconhecem que a educação completa para as crianças e adolescentes seria aquela que reúne as três categorias: Educação Intelectual, Educação Corporal e Educação Tecnológica ou politécnica com a divisão proporcional de acordo com a faixa-etária de cada educando com a jornada de trabalho que em hipótese alguma poderia ser de dois turnos (MARX; ENGELS, 2006). Embora defenda a inserção da criança no mundo do trabalho, o que era considerado uma prática normal da época, Marx e Engels já defendiam a redução da jornada de trabalho e seu caráter educativo.

O homem, apesar de sua particularidade que faz dele um indivíduo com necessidades e aberto aos processos de ensino-aprendizagem, mantém uma relação dialética com a totalidade, ou como afirma Marx (2004, p. 108) com “[...] uma coletividade efetivo-individual”, sendo sua unidade ou individualidade determinada pelo todo ou pela coletividade, por seu ser social. Pois, na sociedade capitalista, em que predomina a propriedade privada, as classes sociais antagônicas, a divisão social do trabalho, o fetichismo da mercadoria, a alienação, a exploração do homem pelo homem, seus sentidos são corrompidos por um sistema que funciona pelo ter em detrimento do ser. Ele é vítima de uma formação unilateral, direcionada aos interesses do capital, e tem sua sensibilidade humana estranhada, ou seja, tem todos os seus sentidos físicos e também espirituais (como a vontade, o amor, a bondade, a solidariedade etc.) capturados pela dinâmica da sociedade burguesa que o impede de desenvolver sua essência peculiar, sua subjetividade, limitando, inclusive, sua atividade de pensar, criticamente, a realidade da história da luta de classes e transformá-la (MARX, 2004, p. 108-109). A formação cultural unilateral, no contexto da sociedade burguesa, é marcada pela alienação que separa o homem da natureza e do produto de seu trabalho; e aliena-o de si mesmo, pois o que produz não lhe pertence, mas é apropriado por quem comprou seu tempo e sua força de trabalho; bem como, aliena-o também como membro da humanidade pelos processos de exclusão que produz e por impedir seu desenvolvimento integral; e, por fim, aliena-o em relação àqueles com quem convive, aos quais não será possível também viver a plenitude da sua liberdade nas múltiplas dimensões da sua sociabilidade (MÉSZÁROS, 1981; FRIGOTTO, 2012).

Em contraposição à unilateralidade de uma formação cultural focada no individualismo, na competitividade, no consumismo, a-histórica que reduz as dimensões e as habilidades do homem a uma educação nos moldes do capital, prioritariamente para mantê-lo com suas contradições de degradação do gênero humano, Marx (2004, p. 108) propõe a formação omnilateral (referência imprescindível à educação integral):

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma órgãos comunitários [...] é uma autofruição do ser humano. A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que o objeto somente é o *nosso*

[objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital [...]. O lugar de todos os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto, pelo simples estranhamento de todos os sentidos, pelo sentido do *ter*. (Grifo do autor).

A educação omnilateral é considerada completa no sentido de contemplar as dimensões: intelectual, corporal e tecnológica; ser essencialmente ético-política e crítico-emancipatória; por ser mediadora das relações sociais e ter o trabalho como categoria fundante da vida social, diferentemente da formação unilateral baseada no trabalho estranhado na sociedade capitalista (MARX, 2004; MARX; ENGELS, 2006). Explica Frigotto (2012, p. 265) o termo como categoria do pensamento marxiano de forma etimológica e conceitual:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa 'todos os lados ou dimensões'. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são *simplesmente dados pela natureza*. (Grifo do autor).

Para Marx e Engels (2004), é a formação omnilateral também onicompreensiva, pois contempla o homem de forma multidimensional, desenvolvendo todos os seus sentidos superando a separação entre formação intelectual e formação técnica ou politécnica e opondo-se a todas as formas alienadas, estranhadas do trabalho na sociedade capitalista. Logo, adverte-nos Manacorda (2007) para que sua compreensão não seja reduzida apenas ao conjunto dos conhecimentos da formação cultural humanista, científica ou profissional e perca o horizonte de partida que é o ato educativo crítico do modelo capitalista e de chegada que se refere ao processo de conquista histórica do homem à totalidade das capacidades produtivas, do usufruto compartilhado dos prazeres e do gozo dos bens espirituais, além dos materiais, dos quais o trabalhador tem sido excluído pela divisão social do trabalho, é que ela deve ser política para transformar a sociedade. Nenhuma educação que se pretenda integral pode excluir do ato educativo sua dimensão ético-crítica e sua finalidade político-filosófica de questionar o projeto libertário-iluminista da sociedade burguesa e, simultaneamente, em sua práxis pedagógica, de promover a

formação dos trabalhadores para a reflexão de um projeto alternativo ao modelo capitalista.

A formação omnilateral pressupõe uma concepção histórico-social como fundamento dos aspectos ontológicos, epistemológicos, gnosiológicos e axiológicos da educação que questiona o ato educativo como reprodução, como formação unilateral direcionada para desenvolver competências, habilidades (concepção biológico-comportamentalista) ou simples preparação para exercício da cidadania – nos moldes do capital ou da sociedade burguesa – e para o mercado de trabalho (concepção cognitivo-funcionalista) desconsiderando as contradições implícitas da sociedade de classes. Marx e Engels propõem o método materialista-dialético para que o processo educativo de formação omnilateral (integral) possa tomar como ponto de partida e de chegada a prática social histórica dos homens e não o pensamento linear e unidirecional que esconde os interesses de uma minoria hegemônica (REGO, 1995, p. 98). A perspectiva materialista-dialética como arcabouço teórico-metodológico no processo educativo impede que o processo de ensino-aprendizagem se restrinja ao ato de conhecer, analisar e interpretar o mundo, mas torna-o mediação de transformação da sociedade.

A partir das contribuições do pensamento marxiano, evidencia-se que a educação não pode ser vista apenas no plano de sua imediatez, não pode limitar-se apenas a formar pessoas para atender demandas do modelo produtivo ou reproduzir os valores morais vigentes adotando correntes conservadoras ou reformistas de práticas pedagógicas que não visam mudar a sociedade burguesa. Mesmo a conquista de direitos ou a melhoria da qualidade do ensino com a criação da educação institucionalizada como ação política do Estado (como preconizaram os filósofos e políticos iluministas com a universalização da escola pública, gratuita e laica e a reivindicaram os primeiros socialistas e anarquistas como educação integral e de igualdade entre as classes) para atender os trabalhadores não significa que educandos e educadores estejam participando de um projeto libertário-educacional que visa transformar a sociedade. Também é possível inferir a partir do pensamento marxiano que não pode ser considerada educação integral a formação cultural em sentido estrito (sistema de ensino) ou mesmo em sentido abrangente (a educação como produto cultural obtida do conjunto das relações sociais) simplesmente por contemplar várias dimensões do desenvolvimento humano, ou por aumentar a

quantidade de tempo dedicado à escola ou por relacionar-se com a comunidade ou demais instâncias da sociedade.

No contexto da teoria social marxiana, a educação omnilateral é a formação integral do homem e depende necessariamente do compromisso de sua finalidade político-filosófica em superar a sociedade capitalista que utiliza uma formação unilateral, limitada a reprodução social dos valores da classe dominante e ao preenchimento do seu quadro social mantendo larga margem de trabalhadores de reserva mesmo que estes disponham de conhecimentos e habilidades para acompanhar o avanço científico-tecnológico aplicado a produção, a maquinaria da grande indústria (MARX, 1996).

A inserção dos mais variados métodos de ensino e práticas sociais e políticas na formação cultural de educandos e educadores como aplicados na proposta educacional dos Falanstérios, de Charles Fourier, e das escolas nas imediações da fábrica de Robert Owen, ou da equivalência da qualidade do ensino entre os filhos dos burgueses e dos trabalhadores exigidas pelos anarquistas Proudhon e Bakunin, sem uma concepção histórico-dialética como método de investigação da realidade do processo educativo, acaba por esconder as contradições da luta de classes. A educação em Marx, portanto, tende a ser mediação para o trabalho e formação do homem completo com a finalidade de superação do modelo produtivo capitalista e da sociedade dividida em classes.

2.3 Educação integral e a convergência das teorias e práticas educativas para a tendência liberal

No início do século XX, o acirramento das lutas por direitos civis, sociais, trabalhistas, por condições dignas de vida e por justiça social, o avanço técnico-científico da Revolução Industrial, o domínio expansionista do capital monopolista e a eclosão da Primeira Grande Guerra Mundial se aglutinaram em torno das ideologias políticas do liberalismo e do socialismo nas mais diversas formas de movimentos artísticos, científicos e sociais e de partidos políticos conservadores, reformistas e revolucionários em constante luta entre si, mas tendo em comum o direcionamento pela manutenção ou superação do sistema mundial capitalista (WALLERSTEIN, 2001; 2002).

Para Bobbio (2000), na aparente e frágil democracia, tanto as correntes políticas conservadoras como as reformistas convergiam ao projeto liberal-burguês assim como as socialistas convergiam para propor um projeto alternativo de sociedade ao modelo capitalista por acreditar que a divisão social de classes, a propriedade privada dos meios de produção e a exploração da mão de obra dos trabalhadores, constituíam (e constituem) a base sobre a qual se levanta a desigualdade social. A educação longe de qualquer isenção ou neutralidade diante das tendências histórico-políticas da sociedade e por se constituir, na perspectiva marxiana-lukacsiana, no âmbito das teleologias secundárias, porém amplamente relacionadas às teleologias primárias estabelecidas no trabalho, inseriu nos processos informais da organização familiar, dos grupos sociais e nas demais vivências coletivas, as contradições sociais de exploração do homem pelo homem desta mesma sociedade que pregava ordem e progresso (NOBRE LOPES, 2006). Logo, a educação assumiu em suas mais variadas formas de manifestação, tanto a tendência liberal como a tendência socialista em relação à sociedade burguesa, mas ideológica e politicamente, prevaleceu aquela que mantém o modelo produtivo do capital (MÉSZÁROS, 2008).

A concepção educacional liberal, assumida e difundida pelo Estado burguês nos espaços institucionalizados ao longo do século XX, agregou à prática educativa tanto as contribuições das descobertas científicas como também seu modelo de racionalidade que Adorno e Horkheimer (1985) chamam de racionalidade instrumental voltada para os aspectos quantitativos, experimentais, procedimentais, utilitários; todos baseados no positivismo comtiano para organizar o currículo, os conteúdos e a própria estrutura organizacional e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino como verdadeiras empresas de formação, seguindo os critérios de eficiência, eficácia, metas e objetivos, oriundos da teoria clássica da administração com uma rígida estrutura hierárquica e ideológica favorável ao modelo capitalista que se reproduz em todas as organizações sociais administrando a sociedade dividida em classes e tendo a educação, sobretudo a escolar, como forma de adequar as massas às necessidades do modelo produtivo. A escola, como instituição a serviço da reprodução social, teve além do cientificismo positivista como método de organização e funcionamento, as ideias das correntes da psicologia comportamentalista e da sociologia da educação e do trabalho desenvolvidas no início

do século XX em torno do ensino e da aprendizagem como alinhamento ideológico à concepção liberal de educação orientada para o desenvolvimento industrial.

Em consequência, surgiram, dentro dos departamentos de pessoal [...] e outras instituições acadêmicas e para-acadêmicas, um complexo de disciplinas acadêmicas e práticas, destinadas ao estudo do trabalhador. Logo depois de Taylor, surgiram a Psicologia Industrial e a Fisiologia industrial para aperfeiçoar os métodos de seleção, adestramento e motivação dos trabalhadores e foram logo ampliadas numa pretensa sociologia industrial, para o estudo da oficina como um sistema social. (BRAVERMAN, 1987, p. 125).

Para Mariano Enguita (1989), em sua análise à luz das ideias de Louis Althusser (1918-1990) e Michel Foucault (1926-1984), as semelhanças entre a fábrica e a escola, ou qualquer outra instituição educativa dirigida pelo Estado ou pela iniciativa privada destinada a formação da classe trabalhadora no limiar do século XX, baseia-se na concepção liberal de educação com as funções hierárquicas de comando, o controle sobre o corpo (pensar e agir) e sobre a divisão do tempo, a burocratização do ensino, a padronização dos comportamentos, a rígida disciplina com a preparação constante para a obediência, constituindo-se indícios não de uma simples educação tradicional herdada do século anterior, mas em dominação ideológica do espaço escolar e não-escolar e sua transformação em um aparelho de reprodução e internalização dos valores alienantes da sociedade burguesa.

Os hábitos de obediência e docilidade engendrados na sala de aula têm um valor de retorno em outros contextos. No que concerne à sua estrutura de poder, as salas de aula não se diferenciam muito das fábricas e das oficinas, estas onipresentes organizações em que se gasta uma parte tão grande de nossa vida adulta. Portanto, pode realmente dizer-se da escola que é uma preparação para a vida, mas não no sentido habitual que os educadores dão a esta frase. (JACKSON, 1968, p. 33 *apud* ENGUITA, 1989, p. 150).

Em seu livro *The Curriculum* (1918), John Franklin Bobbit (1876-1956) revoluciona o modelo de educação estadunidense ao propor a necessidade de organizar, regulamentar, hierarquizar os conhecimentos, procedimentos e métodos de ensino e avaliação que deveriam igualar o sistema educacional ao sistema industrial com critérios de eficiência científica para mensurar os resultados da aprendizagem e fornecer o perfil profissional adequado às exigências das agências de contratação para o trabalho, principalmente no setor industrial. O modelo de currículo escolar proposto é baseado nos princípios da Administração Científica (1910), de Frederick Taylor (1856-1915) e na prática do modelo produtivo fordista. Nas décadas posteriores, tecnocratas como Ralph W. Tyler (1902-1994), em seu livro *Basic*

Principles of Curriculum and Instruction (1949) irá aprofundar e difundir as ideias de John Bobbit estabelecendo os objetivos como critérios de eficiência e mensuração dos resultados desde o planejamento à avaliação quantitativa descritos, analisados e sistematizados por técnicos dos sistemas de ensino que avaliariam se se obteve, nos ciclos ou períodos educativos, os resultados esperados semelhante aos produtos que se obtêm ao final do processo de produção nas indústrias. A escola, assim, é adotada como a instituição que reproduz não só os valores da sociedade burguesa, mas a própria estrutura de organização e funcionamento estabelecidos pelo modelo liberal. Tais ajustes que se mostram na cultural formal das instituições educativas, ou seja, no seu modo de organização e funcionamento carecia de novas ideias pedagógicas contrárias à educação tradicional que justificassem as relações de ensino e aprendizagem entre educandos e educadores no interior da escola e no seio da comunidade:

A visão de educação integral se estabeleceu com a difusão de teorias educacionais que refletiam a finalidade social da escola no início do século XX com o objetivo de atender os interesses de diversas demandas das classes dirigentes: de acordo com a sociedade burguesa, a escola deveria ser a instituição responsável pela formação de valores morais; em relação ao sistema produtivo, devia atuar como instituição formadora da mão de obra necessária ao mercado de trabalho, especialmente ao setor industrial; em relação ao Estado, competia a escola a missão de formar os cidadãos e prepará-los para cumprir seus deveres cívicos para com a pátria. Especialmente, à sociologia, portanto, coube a reflexão para agregar tantos interesses diversos sobre uma mesma instituição, mas convergentes no sentido de garantir a continuação do modelo liberal.

Émile Durkheim (1858-1917), em seu ensaio sobre *Educação e Sociologia* (FILLOUX, 2010, p. 16), por exemplo, ao afirmar que a educação, seja em sentido amplo ou estrito, só pode ser compreendida em sua finalidade como preparação para a vida social, como ação intencional exercida pelas gerações adultas sobre as gerações mais novas para suscitar e desenvolver nelas o conjunto dos estados físicos, intelectuais e morais exigidos pela sociedade política, corroborou tanto o conceito de educação integral como moral coletiva necessária à continuidade da sociedade capitalista como, também, consolidou a incorporação, na educação, dos ideais liberais da Europa do início do século XX com o amálgama da solidariedade orgânica como explicação da divisão social do trabalho, que deveria ser promovida pela ação

equânime das instituições sociais sobre o indivíduo, especialmente a escola, para evitar a anomia social.¹³ No pensamento educacional durkheimiano a escola é “[...] um modelo reduzido, no qual tanto as relações sociais como as relações dos indivíduos com a sociedade mediatizam-se na relação mestre-aluno e, de uma maneira geral, na relação com o saber” (FILLOUX, 2010, p. 32). Se a escola reflete em sua prática educativo-moral as relações da sociedade, é porque ela é a instituição social de fluidez de sua reprodução e nela desde cedo a criança deve aprender a respeitar o Estado para conviver nas demais instituições e exercer seu papel social. Diz Durkheim (2008, p. 105, tradução nossa):

No entanto, deve a criança aprender o respeito pelo Estado; ele deve aprender a fazer o seu dever, porque é seu dever, porque ele se sente obrigado, e faz a tarefa sem sensibilidade alguma. Esse aprendizado, que é muito incompleto na família, compete à escola fazer. Na escola, na verdade, há todo um sistema de regras que determinam o comportamento da criança. [...] Eis aqui a verdadeira unção da disciplina. Não é um simples procedimento para ser trabalhado com a criança, estimular o seu desejo de aprender, ou para poupar as forças do mestre. A educação moral é, essencialmente, um instrumento de difícil substituição. O professor que é, portanto, o responsável por ela não pode assegurá-la com excessivo cuidado. Não é somente de seu interesse e para a tranquilidade da agitação deles. Mas podemos afirmar, sem exagero, que é na firmeza do professor que repousa a moralidade da classe.¹⁴

Ao Estado, pois, caberia criar, difundir e fiscalizar a escola para atingir sua finalidade social e, ao educador, mais que a família, a guarda da educação moral aplicando-a pela disciplina constante como instrumento de preparação da criança para viver em sociedade. Inclusive, Durkheim (2008), não é contrário à criação de redes de ensino de escolas particulares religiosas ou laicas desde que o Estado as acompanhe

13 Tanto as ideias de educação como moral coletiva; solidariedade orgânica e anomia social são conceitos durkheimianos extraídos das obras publicadas em português: *Da divisão social do trabalho* (1999); *O suicídio* (2000) pela Editora Martins Fontes; *Educação e sociologia* (1975) pela Melhoramentos; *Sociologia, educação e moral* (1984) publicada pela Rés Editora. *L'éducation morale* (2008) não está disponível em português, mas há em francês uma versão *on-line* confiável do sociólogo e bibliotecário Jean-Marie Tremblay, da Universidade de Quebec, Canadá, baseada na publicação francesa de 1925, utilizada para este trabalho de pesquisa.

14 Texto origina em francês: *“Et cependant, il faut que l'enfant apprenne le respect de la règle ; il faut qu'il apprenne à faire son devoir parce que c'est son devoir, parce qu'il s'y sent obligé, et sans que la sensibilité lui facilite outre mesure la tâche. Cet apprentissage, qui ne saurait être que très incomplet dans la famille, c'est à l'école qu'il doit se faire. A l'école, en effet, existe tout un système de règles qui pré-déterminent la conduite de l'enfant. [...] Voilà la vraie onction de la discipline. Ce n'est pas un simple procédé destiné à faire travailler l'enfant, à stimuler son désir de s'instruire, ou à ménager les forces du maître. C'est essentiellement un instrument, difficilement remplaçable, d'éducation morale. Le maître qui en a la garde ne saurait donc y veiller avec trop de soins. Ce n'est pas seulement de son intérêt et de sa tranquillité qu'il s'agit. Mais on peut dire, sans exagération, que c'est sur sa fermeté que repose la moralité de la classe”* (DURKHEIM, 2008, p. 105).

através de órgãos fiscalizadores e reguladores para evitar a fragmentação dos ideais sociais; principal finalidade das instituições de formação pública.

A escola além de garantir a moral coletiva, de produzir os profissionais especializados para servir as instituições e reproduzir os ideais de aspiração de vida almejados pelo indivíduo, utiliza a obediência na forma de disciplina não para incutir o conhecimento ou permitir o bom trabalho do professor, mas a utiliza como instrumento moral para definir o que é lícito e ilícito, desejável e indesejável para a coletividade, para assentar cada indivíduo em seu lugar na sociedade (DURKHEIM, 1984; 2008). Assim, tanto a divisão do trabalho como a diferença de classes sociais poderiam ser justificadas pela ação do indivíduo bem conduzido pela atuação das instituições sociais em sua formação integral (intelectual, física, moral, familiar, profissional e social). A atuação pouco eficiente das instituições sociais, como, por exemplo, as instituições responsáveis pelo trabalho ou pela educação, seria a causa das turbulências político-sociais existentes entre trabalhadores e a classe econômica dirigente.

Assim como a sociologia positivista durkheiminiana estabeleceu como finalidade primordial da educação a formação da moral coletiva adequando os indivíduos às expectativas da sociedade, e a escola como principal instituição a serviço do Estado, a Psicologia Científica floresceu na área da educação com estudos sobre os problemas de ensino e aprendizagem no final do século XIX. Iniciada na Alemanha por Wilhelm Wundt (1832-1926) ao fundar o laboratório de Psicologia Experimental na Universidade de Leipzig, a Psicologia Científica se separou da filosofia e se aproximou das Ciências Naturais. Com base no método positivista, difundiu pesquisas sobre o desenvolvimento humano com variadas teorias de aprendizagem de diversas correntes, especialmente nos EUA e na França, com destaque para as correntes comportamentalistas e a criação de laboratórios experimentais que se propunham, inclusive, a medir o grau de normalidade e de inteligência do indivíduo com os famosos testes de psicométrica (GOULART, 1999). No Brasil, por exemplo, segundo a autora anteriormente citada:

A Psicologia [...] desenvolveu-se estreitamente ligada à Educação, primeiro campo ao qual se deu a aplicação desta ciência em nosso país. Na realidade, não foi a Psicologia da Educação que derivou da Psicologia, mas sim a segunda que derivou da primeira, pois historicamente, no Brasil, desde o início do século [XX], a Psicologia da Educação tornou-se o fundamento básico da educação. (GOULART, 1999, p. 9).

Já em 1906, segundo Barroso (2005), no Rio de Janeiro, foi criado o primeiro laboratório de Psicologia Pedagógica e, em São Paulo, em 1914, fundou-se o Laboratório de Psicologia Experimental ligado a Escola Normal cuja finalidade era formar educadores capazes de compreender os aspectos da personalidade da criança e identificar dificuldades de aprendizagem com a aplicação de testes de inteligência e aptidão.

A Psicologia da Educação se tornou então campo científico legitimado pelas pesquisas experimentais, principalmente, de E. Thorndike (1874-1949), Alfred Binet (1857-1911), J. Watson (1878-1958). O fenômeno psicológico estudado pela Psicologia Experimental permitiu novas descobertas sobre o desenvolvimento humano, desde as fases da vida, o estudo das emoções, da memória, dos hábitos, a construção da personalidade, a maturidade até o registro das psicopatologias. Mas por sua vinculação às metodologias das ciências naturais, ao positivismo, além de desconsiderar a influência do contexto sócio-histórico e político na relação indivíduo-sociedade, acabou por legitimar o domínio da sociedade capitalista ao buscar quantificar padrões universais de comportamento, considerando como erros as diferenças e dedicando-se a classificação dos indivíduos conforme seu caráter de normalidade e excepcionalidade, grau de inteligência, e capacidade de ação e reação aos estímulos e respostas dos condicionamentos estipulados pela escola, pela rotina, pelo ambiente social, pelas experiências de dor ou recompensa para adequar o homem ao ambiente de trabalho moldado pela racionalização taylorista-fordista da sociedade industrial burguesa (GOULART, 1999).

O direcionamento para o trabalho, para a manutenção do modelo produtivo era a finalidade das descobertas psicológicas e das novas práticas pedagógicas que deveriam adequar o homem à máquina, ao modelo de vida da sociedade do trabalho industrial capitalista (BRAVARMAN, 1987). A educação tradicional, clássica, humanista, enciclopédica já não se adequava ao modelo desenvolvimentista da sociedade capitalista liderada pelos países industrializados, principalmente os Estados Unidos, Inglaterra, França, Itália, Alemanha, Japão, considerados monopolistas-expansionistas na primeira metade do século XX responsáveis por fomentar tanto a extração das matérias-primas dos países dominados, econômica ou militarmente, como a exploração dos trabalhadores obrigando-os a ingressar nos bancos escolares e a competir entre si pelo direito ao trabalho (MENDEL, 1985).

Para o modelo econômico capitalista das primeiras décadas do século XX, era necessário criar uma nova escola adequada aos tempos modernos da sociedade industrial, especialmente destinada às gerações mais novas, capaz de incorporar novas abordagens de aprendizagem para tornar-se eficiente, competitiva, produtiva como a indústria e conciliar os interesses da classe dominante e os avanços da ciência e da tecnologia mantendo a classe trabalhadora sob o domínio dos ideais políticos de expansão do capital monopolista e da sociedade industrial democrático-liberal.

As descobertas da psicologia sobre o desenvolvimento humano e sua inserção na área da educação associadas às novas práticas pedagógicas de educadores reformadores do papel da escola na sociedade do início do século XX, suscitou um movimento internacional, sobretudo por influência dos EUA e países europeus, cujo ideário era romper com o ensino tradicional privilegiando o espaço escolar e a criança como foco de suas ações: a Escola Nova. Entre os educadores representantes desta corrente pedagógica, sobressaíram-se: Cecil Reddie (1858-1932), na Inglaterra; Edmond Demolins (1852-1907), na França; Georg Kerschensteiner (1854-1932), na Alemanha; Maria Montessori (1870-1952), na Itália; Ovide Declory (1871-1932), na Bélgica; Édouard Claparède (1873-1940), na Suíça; John Dewey, nos Estados Unidos; Anísio Teixeira (1900-1971), no Brasil (BARRASO, 2005; GADOTTI, 2003).

O escolanovismo, segundo os estudos históricos de Lourenço Filho (1978, p. 17 citado por BARRASO, 2005), se constituiu em um movimento que reuniu as experiências de ensino e aprendizagem de educadores de distintas agremiações e diversos lugares do mundo compartilhados em revistas e encontros científicos, baseados nas novas descobertas da biologia e da psicologia, que ousaram considerar como problemas pedagógicos o ensino e a organização escolar tradicional e promover uma reforma profunda priorizando o método indutivo, a aprendizagem pela experiência, respeitando as fases e as características psicológicas da criança valorizando sua autonomia e lhe oferecendo uma formação completa com uma diversidade de atividades intelectuais, físicas, lúdicas, artísticas, profissionais e de saúde. É a partir do escolanovismo que se corroboram as diversas concepções de educação integral que se difundiram ao longo do século XX:

Historicamente, os ideais e as práticas educacionais reformadoras, reunidos sob a denominação de Escola Nova, fizeram uso, com variados sentidos, da noção de *educação integral*. O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na

sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada à valorização da *atividade* ou *experiência* em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, foi a base dos diversos movimentos que a formaram. [...] Apesar das particularidades de cada uma destas experiências, podemos generalizar a importância que davam à articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas mais variadas expressões, à vida social-comunitária da escola, à autonomia dos alunos e professores; à formação global da criança. (CAVALIERE, 2002, p. 251, grifo da autora).

Entre essas experiências a que se refere a autora supracitada, destaca-se o pragmatismo educacional de John Dewey, especialmente nas obras *Democracy and education* (1916) e *Experience and education* (1938), nas quais o autor ressalta tanto a democracia como prática vivencial nas relações entre educandos e educadores no espaço escolar como exercício contínuo de superação da dicotomia entre indivíduo e sociedade, como também a experiência como princípio norteador do ato educativo.¹⁵

Para Saviani (2008), a democracia na escola abordada pelo escolanovismo, principalmente no contexto do pragmatismo deweyano, é um reflexo político no âmbito técnico-pedagógico das relações da democracia no âmbito da sociedade burguesa, sendo que ela ocorre apenas como condição para atuação da cidadania nos moldes dos interesses das classes dominantes, ou seja, desde que o exercício pedagógico escolar não represente ameaça à ordem e ao progresso constituídos pelo sistema capitalista, o que exige dos educadores uma postura histórico-crítica diante de uma teoria não-crítica da relação educação-sociedade. Contudo, segundo Cavaliere (2002), ainda que a democracia ocorra no espaço escolar na perspectiva escolanovista, trata-se de uma experiência coletiva, insubstituível e com resultados significativos para a vida social de tal modo que não se pode falar em uma só abordagem do movimento da Escola Nova, pois este movimento abarca várias concepções, significados e contradições, e as reflexões das teorias críticas após a segunda metade do século XX só puderam ser discutidas no espaço escolar mediadas pela democracia no âmbito da relação educação-sociedade. É patente que a inserção da prática democrática no âmbito escolar ou não-escolar é insuficiente, pois tal perspectiva não aborda a centralidade dos problemas das

15 O pragmatismo como corrente filosófica tem sua origem nos Estados Unidos, no final do século XIX e se difunde no século XX e tem entre seus fundadores os nomes de Charles Pierce, William James, John Dewey e George Herbert Mead. Atualmente, Richard Rorty é considerado seu mais proeminente representante (CAVALIERI, 2002). Tanto *Democracy and education* (1916) e *Experience and education* (1938), foram publicadas em português respectivamente em 1959 e 1971 pela Editora Nacional, conforme nossas referências, e estão disponíveis em parte, na forma de domínio público, em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

relações sociais no sistema capitalista que é a divisão social de classes, a propriedade privada e o trabalho alienado. É necessário que a práxis educativa seja orientada por uma teoria social crítica que vislumbre o rompimento com o modelo capitalista e contribua com a emancipação humana no âmbito da relação educação-trabalho-sociedade.

Em relação à experiência como ato educativo, é entendida por John Dewey como a relação entre o homem e a natureza de forma inseparável constituindo-se em nosso modo de viver, de agir, de transformar e sermos transformados por ela – situação (natureza) e agente (educando/educador) – como processo contínuo de aprendizagem que envolve percepção, pesquisa, análise, reflexão, conhecimento e novas experiências (DEWEY, 1971). A educação é, pois, uma atividade que exige fim (resultados) e meios (processos) aplicados para a reconstrução e reorganização da experiência de forma reflexiva no espaço escolar, mas direcionada eficientemente à vida prática, uma vez que o “[...] ato de pensar que não se prenda a aumento de eficiência na ação e a aprender-se mais coisas sobre nós e sobre o mundo em que vivemos, será muito pouco pensamento [...]” (DEWEY, 1959, p. 167).

Para o escolanovismo de concepção pragmática, cuja influência se difundiu no Brasil nas primeiras décadas do século XX, a escola é, segundo Coelho (2009a), o ambiente intencionalmente preparado para a reconstrução da experiência de maneira que o educador proporcione ao educando, centro do processo educativo, a oportunidade de aprender fazendo, partindo de problemas práticos baseados na pesquisa em laboratório ou em campo como estratégia didática para descobrir o novo (experiência refletida) por tentativas de acerto e erro para obter o conhecimento prático-científico sem necessariamente preocupar-se com a exatidão dos resultados, mas com o processo educativo.

Para Anísio Teixeira (1959, p. 79), o ideal da Escola Nova resume o significado da representação da escola pública no contexto desta nova perspectiva pedagógica:

[...] desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente.

A formação proposta no âmbito escolar pelos escolanovistas brasileiros é de cunho integral e exalta a aprendizagem pela experiência e a autonomia como

exercício preparatório do educando para a liberdade e a democracia como bem representa a pedagogia liberal de John Dewey, mas que não ocorreu de fato, pois não foi assumida pelo Estado brasileiro. Tal proposta educativa foi reduzida a uma pedagogia tecnicista com formação para o progresso do modelo produtivo capitalista, na sociedade técnico-industrial marcada pela divisão de classes antagônicas e pela política liberal conservadora ou moderada cuja hegemonia não é questionada nem aparece como ideal dessa corrente pedagógica a proposta de enfrentá-la ou transformá-la (SAVIANI, 2008; GADOTTI, 2003). Mesmo que suas práticas pedagógicas visem romper com as práticas tradicionais, o movimento segue em uma linha histórico-política, de caráter reformista, e assinala em seu interior a concepção liberal de educação ou é por ela apropriada.

O escolanovismo, especialmente do Brasil, apesar da difusão de suas novas bases para uma educação renovada ao longo da primeira metade do século XX, como explicitaremos no item terceiro desta pesquisa, também não se firmou como modelo educativo nos sistemas de educação, prevalecendo a educação tradicional, pois o capitalismo tardio¹⁶

Como doutrina [...] optou pelas concepções de educação fundamentadas na chamada 'teoria do capital humano', ou seja, da educação como planejamento e investimento econômico que derivaram posteriormente na compreensão, hoje predominante, de educação como mercadoria, ou seja, como produto específico e delimitado a ser consumido. (CAVALIERE, 2002, 255).

O direcionamento dos sistemas de ensino para a formação técnico-profissional como alinhamento ao sistema produtivo desencadeou, especialmente na América Latina a propagação da educação técnica ou, segundo Libâneo (1990), tendência liberal tecnicista de educação que mescla elementos da metodologia de

16 Segundo Ernest Mendel (1985), o capitalismo pode ser compreendido em três estágios históricos: 1º estágio: capitalismo concorrencial; 2º estágio: capitalismo monopolista ou imperialista; e 3º estágio: capitalismo tardio. Em cada um deles, a relação trabalho e educação foi diferente, exigindo novas adaptações da classe trabalhadora que, ao longo do tempo, se organizou para reivindicar seus direitos. A 3ª Fase (1900 a 1980) começa com a formação e a difusão das multinacionais. A produção fica automatizada, inicia-se a produção em série e a sociedade de consumo em massa. Ampliam-se os meios de comunicação, e surge a indústria química e eletrônica, a engenharia genética e também microeletrônica, a robótica e a informática com dois modelos produtivos sucessivos que difundiram e mantiveram o capitalismo em suas crises: o fordismo seguindo os princípios do taylorismo, introduziu a linha de montagem e a produção em série, e um sistema de recompensas e punições, conforme o comportamento dos operários na fábrica; e o toyotismo: modelo japonês que surgiu na década de 1970 e inspirou novos modelos de produção exigindo qualificação profissional do trabalhador (BRAGA, 2012, p. 26-28).

ensino tradicional com o pragmatismo deweyano na formação dos educandos. No contexto do sistema capitalista e da concepção educacional liberal, a atuação tecnicista é com o ensino diretivo destinado principalmente aos filhos dos trabalhadores na preparação de indivíduos competentes para o mercado de trabalho e no aperfeiçoamento da ordem social vigente articulando a escola com o sistema produtivo capitalista.¹⁷ Utiliza-se a ciência e a tecnologia para moldar o comportamento dos educandos fornecendo-lhes o conhecimento necessário para que se mantenham empregados no sistema sem, no entanto, preocupar-se com as mudanças sociais. Segundo Matui (1998), a escola liberal tecnicista concebe o educando como um depositário passivo de conhecimentos técnico-científicos que devem ser acumulados e exercitados por meio de associações de estímulo-resposta (teoria de aprendizagem S – R) e fatores condicionantes que podem mudar e adequar o comportamento pela formação de hábitos obtidos por meio da repetição e da instrução programada sem preocupação com o trabalho pedagógico de desenvolvimento integral. A tendência liberal tecnicista segue os princípios do *behaviorismo*¹⁸ e o psicólogo norte-americano Skinner (1904-1990) foi o expoente principal dessa corrente (LIBÂNEO, 1990). Na prática pedagógica tecnicista, destaca-se o seguinte quadro de ideias (LUCKESI, 1994, p. 60-62):

- Quanto ao papel da escola: atua como modeladora do comportamento do educando e do educador por meio de técnicas específicas visando integrá-los à máquina produtiva do sistema capitalista e mantendo a ordem social vigente;
- Quanto aos conteúdos: os professores utilizam aplicação de informações e conhecimentos técnico-científicos sistematizados de forma lógica e psicológica em livros didáticos organizados com a finalidade de direcionar o comportamento para o resultado que se deseja obter;

17 Um exemplo de sua ação estratégica no Brasil foi a difusão em todo o país do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, criado pelo decreto-lei nº 4.048 pelo então presidente Getúlio Vargas. A transformação das antigas Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909 pelo decreto-lei nº 7.566, em Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais também conhecidas a partir de 1959 como Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, criadas pelo decreto-lei nº 47.038, corroboram a política responsável pelo ensino técnico no Brasil que caracteriza a tendência tecnicista.

18 O behaviorismo é um corrente que dominou o pensamento e a prática da psicologia em escolas e consultórios até meados dos anos 1950. Restringe seu estudo ao comportamento (*behavior*, em inglês), tomado como um conjunto de reações ou respostas aos estímulos externos. Um dos princípios dessa corrente é que só é possível teorizar e agir sobre o que é observável cientificamente, o que revela seu caráter positivista.

- Quanto à metodologia de ensino-aprendizagem: é baseada na transmissão e na recepção de informações para aplicação sistemática de seus princípios em fins práticos em técnicas de trabalho com equipamentos e máquinas utilizadas no processo;
- Quanto à relação professor-aluno: o professor é o detentor unilateral do conhecimento, da disciplina profissional e de sua aplicação técnica; na comunicação, prevalece a eficiência e a eficácia da transmissão para o desempenho sem a necessidade do saber crítico ou de debates ou discussões, principalmente, por parte do aluno.

Na América Latina, o crescimento da formação técnico-profissional, principalmente a partir da segunda metade do século XX, seguiu as diretrizes econômico-políticas de desenvolvimento industrial dos EUA mediados por instituições financeiras como o FMI, Banco Mundial, com a finalidade de produzir mão de obra qualificada às multinacionais que aqui vieram se instalar contando com os baixos salários e os incentivos fiscais de governos, em sua maioria autoritários, alinhados à política norte-americana (TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S., 2009).

Manteve-se nas escolas técnico-profissionais a metodologia da educação tradicional tendo o professor como centro do processo educativo com rigorosa obediência, disciplinamento, sistema avaliativo-quantitativo e classificatório, mas se inseriu o pragmatismo-tecnicista com abordagens de aprendizagem baseadas na experiência, no aprender fazendo. A finalidade era atender as necessidades de mão de obra da sociedade industrial-tecnológica, principalmente destinando à classe trabalhadora o ensino escolar de 1º e 2º graus técnicos como alternativa de melhoria de suas condições de vida. Contudo, sem permitir a classe trabalhadora ascender socialmente a melhores salários destinando a formação geral às classes dirigentes, àqueles que poderiam ascender ao ensino superior e perpetuar a hegemonia burguesa (CARDOZO, 2007, p. 221-223).

Por melhor que sejam as intenções dos educadores tradicionais e escolanovistas em relação a educação integral como desenvolvimento das capacidades humanas e como proposta de uma escola de qualidade funcionando em dois turnos, de formação para o mundo do trabalho, no contexto da sociedade burguesa do século XX, o que temos é, segundo Mészáros (2008), uma educação de reprodução sistêmica dos valores e da cultura determinados pelo incorrigibilidade do capital na forma de uma tendência educacional liberal que socorre o capital em suas

crises, preparando o pessoal necessário para o funcionamento do seu sistema produtivo e fortalecendo a crença de que não é possível um projeto alternativo ao do capital. Sem a perspectiva de uma educação crítico-emancipatória, a educação integral retomada no final do século XX como modelo de formação humana acaba por se tornar uma tendência reprodutivista uma vez que não aborda em sua metodologia, em sua práxis social, processos de transformação da sociedade capitalista.

2.4 Educação integral e a convergência das teorias e práticas educativas para a tendência socialista

A reação filosófico-política ao projeto iluminista-liberal da sociedade burguesa e da perspectiva de uma educação integral que ela propõe, de cunho conservador ou reformista, ressaltadas no presente trabalho, nas linhas da educação tradicional e do escolanovismo, é ancorada nas experiências das tendências progressistas, socialistas ou crítico-emancipatórias de transformação da sociedade (SAVIANI, 2008; LIBÂNEO, 1990; LUCKESI, 1994; GADOTTI, 2003), cujos esforços ensaiaram uma concepção educacional socialista, no sentido de contribuir com a difusão, no espaço escolar e não-escolar, de uma educação crítico-emancipatória que tem como centro o pensamento marxiano interpretado à luz dos desafios e perspectivas do século XX e que visa contribuir para a superação do modelo capitalista de produção no conjunto das relações sociais.

Segundo Manacorda (2007), a pedagogia socialista não rejeita, mas assume criticamente, com Marx e Engels, as bandeiras burguesas de universalidade, gratuidade, laicidade, estatalidade e renovação científico-cultural para a educação em seu aspecto integral (de formação intelectual, física, moral e tecnológica)¹⁹, mas tendo como proposta a formação omnilateral que rejeita a formação unilateral do modelo capitalista cuja base é a perda da sensibilidade, o trabalho alienado e a propriedade privada. Bogdan Suchodolski, em 1957, publicou a obra *Teoria Marxista da Educação* sintetizando as principais contribuições das ideias de Marx e Engels e as linhas de atuação que nortearam as tendências progressistas da educação. São elas: a relação entre trabalho e ensino; o ensino na perspectiva socialista como ato educativo

19 O autor se refere principalmente ao texto de Marx, de 1866, Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório, elaborado para o desenvolvimento da Primeira Internacional dos Trabalhadores, no qual, Marx e Engels refletem sobre questões de educação para a classe trabalhadora.

contrário capitalismo; a educação como mediação para a revolução; a educação como organização da classe dos trabalhadores para a revolução; e a educação como reflexão-ação das experiências importantes e das conquistas dos trabalhadores no modelo de ensino soviético (SUCHODOLSKI, 1976).

O trabalho, como explicitado anteriormente, no pensamento marxiano-lukacsiano, é o fundamento ontológico do ser social. Para os chamados socialistas utópicos anteriores ou contemporâneos de Marx e Engels, como Etinne Cabet (1788-1856); Charles Fourier (1772-1837); Robert Owen (1771-1858); Bakunin (1814-1876), etc., a educação é um bem a ser conquistado com lutas políticas, sem necessariamente representar um processo de mediação de superação da sociedade burguesa embora haja a defesa de uma educação integral nos limites da formação intelectual, física, moral e como preparação para o trabalho com direitos equitativos à educação da classe burguesa.

Para os pensadores posteriores a Marx e Engels com atuação à luz das suas ideias, a educação integral assume seu caráter crítico-emancipatório como formação omnilateral e seu sentido de integralidade, ou seja, de abranger as dimensões do desenvolvimento humano, está diretamente relacionada à perspectiva de transformar a sociedade capitalista. Segundo Gadotti (2003), destacam-se nessa direção os pensadores: Vladimir Lênin (1870-1924) e sua esposa Nadja Konstantinovna Krupskaja (1869-1939); M. Pistrak (1888-1937); A. Makarenko (1888-1939); Vygotsky (1896-1934), com atuação na URSS; Antonio Gramsci (1891-1937), na Itália. Temos ainda os críticos do otimismo pedagógico, Louis Althusser (1918-1990); Jean-Claude Passeron (1930); P. Bourdieu (1930); Claude Baudelot (1938); Roger Establet (1938); H. Giroux (1943); Michel Apple (1942), etc., considerados como teórico-reprodutivistas; os teóricos críticos da Escola de Frankfurt como Walter Benjamim (1892-1940), Eric Fromm (1900-1980), M. Horkheimer (1895-1973), T. Adorno (1903-1969), etc.; e os brasileiros Paulo Freire (1912-1997) com a Pedagogia Libertadora e D. Saviani (1943) com a Pedagogia Histórico-Crítica.

Segundo Libâneo (1990), a tendência socialista ou progressista é aquela que designa o movimento dos educadores que partem de uma análise crítica da realidade e sustentam na formação do educando as finalidades sociais e políticas da educação no processo de transformação da sociedade capitalista para uma sociedade mais justa e democrática. Ainda segundo o autor citado, a ação dos educadores deve ser considerada movimento porque não se trata de uma prática institucionalizada, pois

a sociedade capitalista tende a combatê-la; mas de uma práxis social na perspectiva de Antonio Gramsci (1891-1937), ou seja, como expressão da luta de educadores ao lado de outros movimentos sociais com suas formas de articulação política e de enfrentamento para mudar o cenário da cultura e da ideologia hegemônica, de exploração dos trabalhadores, responsável pela desigualdade socioeconômica e pela utilização da escola como instrumento de dominação.

Entre as experiências históricas de educação socialista que contém elementos de um modelo de formação integral alternativo à formação unilateral burguesa, como práxis social e apoiada pelo Estado, destaca-se o sistema de ensino da URSS pós-revolucionária iniciado por Lênin e Krupskaja (sua esposa), construído com o apoio de educadores como M. Pistrak e conhecida no mundo também com as inovações pedagógicas de Makarenko.²⁰ Em 1917, baseado nas contribuições de Marx e Engels sobre questões educacionais nas instruções aos delegados do I Congresso da Internacional dos Trabalhadores (1866), em que defendem a educação intelectual, educação física e a educação tecnológica como formação integral dos jovens, Lênin (1954, p. 466 *apud* Manacorda, 2007, p. 55) e educadores do partido comunista já traçavam o que seria o programa de educação russo: “Nem o ensino isolado do trabalho produtivo, nem o trabalho produtivo isolado do ensino poderiam pôr-se à altura do atual nível da técnica e do presente estado de conhecimento científico”.

As teses aprovadas em março de 1919, no VIII Congresso do Partido Comunista, relevam a ideia de uma educação integral que só pode ser efetiva se unida à formação geral, à formação para o trabalho posto em prática no que fora chamado de escola politécnica:

- 1) – Atuação da instrução geral e politécnica (que faz conhecer em teoria e em prática todos os ramos principais da produção), gratuita e obrigatória para todas as crianças e adolescente dos dois sexos, até os 17 anos; [...]
- 3) – Plena realização dos princípios da escola única do trabalho com o ensino da língua materna, com o estudo em comum das crianças dos dois sexos, absolutamente laica, livre de qualquer influência religiosa, que concretize uma estrita ligação do ensino com o trabalho socialmente produtivo, que preparem membros plenamente desenvolvidos para a sociedade comunista (M. e Ed. I, p. 33 *apud* MANACORDA, 1992, p. 314-315).

20 Segundo Freitas (2009), na história da educação russa, destacam-se na construção do sistema educacional socialista além de M. Pistrak e A. Makarenko outros construtores importantes, dentre eles: A. V. Lunacharskiy (1875-1933), N. K. Krupskaja (1868-1939), M. N. Pokrovskiy (1868-1932), Lepshinskiy (1868-1944), V. N. Shulgin (1894-1965) que buscaram romper de imediato com a escola antiga e estabelecer programas de erradicação do analfabetismo no país e uma formação integral sem desconsiderar os avanços do que há de melhor na educação burguesa.

A escola-comuna ou escola politécnica como modelo da escola pública de concepção socialista amplia a compreensão da relação educação e trabalho como categoria filosófico-pedagógica, pois não se limita a uma simples formação técnico-profissional ou preparação para atuação no sistema industrial capitalista. Nela se revela a preocupação com os educandos e os educadores de entender o processo produtivo na perspectiva do trabalho como categoria fundante das relações sociais e de como a burguesia consegue obter a mais-valia dos trabalhadores e dividir a sociedade em classes. Ao revisar, em 1917, o programa de educação russa e confrontando a formação omnilateral defendida por Marx com as ideais de educação dos teóricos burgueses, explica Krupskaja (Ped. Soc. I, p. 424-425 *apud* MANACORDA, 1992, p. 314) diferenciando o conceito estrito de instrução técnico-profissional e o conceito abrangente de formação politécnica:

Em vez de “instrução profissional” é preciso dizer “instrução politécnica”. O fim da escola é a formação não de limitados especialistas, mas de homens que sejam capazes de qualquer trabalho. Marx sublinha sempre e expressamente a necessidade de uma instrução politécnica, que é também de grande importância para a formação geral; o conceito “politécnico” abrange a instrução quer no trabalho agrícola, quer no trabalho técnico e artístico-artesanal; conhecimento prático dos diversos ramos [que] serve também para o desenvolvimento físico omnilateral e para a formação das capacidades de trabalho universais.

A Escola-Comuna P. N. de Lepeshinskiy, criada pelo Comissariado do Povo para Instrução Pública (*Narkompros*), dirigida por Pistrak, foi uma escola experimental da pedagogia socialista, replicada posteriormente no sistema de ensino, reflexo do esforço dos educadores para romper com o ensino tradicional livresco e enciclopédico baseado na autoridade, na obediência cega, na repetição e memorização e com a escola capitalista sem uma finalidade política centrada nos interesses dos trabalhadores (MANACORDA, 1992). O aprendizado e os desafios foram sistematizados e divulgados nas obras *Problemas Atuais da Escola Soviética Contemporânea* (1924)²¹ e *Escola-Comuna* (1924)²²; nesta última, Pistrak é um dos organizadores e contribui com um artigo, assim como os demais educadores, discutindo sobre os fundamentos da pedagogia socialista, o currículo, a integração entre trabalho e educação e o programa soviético de ensino.

21 No Brasil, foi publicada pela primeira vez em 1981 pela Editora Brasiliense. Em 2000, com o título: Fundamentos da Escola do Trabalho, pela editora Expressão Popular.

22 Escola-Comuna foi publicada no Brasil, em 2009, pela Expressão Popular, na qual Pistrak é colocado como organizador da obra.

A contribuição pedagógica de Pistrak para a reflexão da educação integral na contemporaneidade está na dimensão social que inseriu na práxis pedagógica. Preocupado com o papel social da escola, Pistrak (2000, p. 28-29) alerta que o compromisso da instituição de ensino, como arma ideológica da revolução, é ser o espaço de maturidade política e social da classe historicamente explorada que utiliza da ciência e dos avanços tecnológicos para compreender e transformar a realidade, apesar da escola ser, tradicionalmente, o reflexo do seu tempo e do regime social que a domina, pois, do contrário, esse mesmo regime já a teria eliminado como a um corpo estranho.

Além do compromisso político-social, a formação omnilateral deve inserir o trabalho na escola como base da educação, isto é, o trabalho enquanto categoria fundante do homem e das suas relações sociais, como ato concreto socialmente útil na perspectiva dos estudos de Marx e Lukács, e não como simples dimensão profissional do educando para ser adestrado pelo educador e assumir um lugar na sociedade capitalista a fim de atender as suas demandas. É como base do processo educativo que o trabalho vai paulatinamente permitir ao educando perceber a divisão de classes, a propriedade privada, os meios de produção, o trabalho alienado e a superação do capitalismo (PISTRAK, 2000).

Não se trata, pois, de preencher o tempo pedagógico com atividades profissionais, mas de relacionar didaticamente o processo educativo ao processo produtivo por meio não de disciplinas isoladas, mas de complexos temáticos ou temas gerais de estudo e trabalho pedagógico que permitem a conexão do particular ao universal, das contradições do problema local em relação à totalidade da sociedade. Nos temas gerais ou geradores, o método de aprendizagem é orientado pelo método histórico-dialético, considerando as formas e as características do trabalho doméstico, do trabalho social, do trabalho agrícola, do trabalho na fábrica, etc., com os conteúdos e atividades como se fossem os fios de uma teia que levam à produção real, tornando-o educativo na medida em que se torna mediação da emancipação humana.

Para tanto, educação-trabalho como desenvolvimento integral, devem considerar, na perspectiva de Pistrak, o princípio da auto-organização dos educandos à semelhança da auto-organização histórica da classe operária russa para total exercício do poder democrático dos trabalhadores em todos os assuntos de construção da nova sociedade (DANTAS, 2007). Significa que as orientações e as atividades educativas devem desenvolver aptidões: para se trabalhar coletivamente;

analisar cada novo problema como organizador de forças e soluções; e criar formas eficazes de responsabilidade, de comprometimento organizacional por meio de conselhos escolares, assembleias gerais de crianças e jovens, organizações estudantes, etc., como formas concretas de participação com atividades compartilhadas em que todos atuem como dirigentes e dirigidos e aprendam com suas escolhas, com as soluções consensuais firmadas e as transformem em práxis social, em ato educativo coletivo no qual os estudantes desenvolvam com os educadores, no exercício das atividades pedagógicas, suas múltiplas potencialidades.

Quanto ao ensino propriamente dito, o papel do educador é proporcionar a autonomia intelectual das crianças e dos jovens com a apropriação dos saberes científicos sistematizados para construir a sociedade socialista. A esse respeito Pistrak (2000), reforça que a organização e o ensino dos conteúdos ministrados não podem ser tomados isoladamente em disciplinas sem conexão, mas devem ser organizados e ensinados por complexos temáticos ou temas geradores que contemplem as contradições da sociedade em assuntos de ordem natural ou de ordem social nos quais se possam reunir as disciplinas, seus saberes, para explicá-los e solucioná-los atendendo a proposta de finalidade social da escola.

Com tal perspectiva, também, Makarenko – educador ucraniano, que assume uma escola correccional de jovens órfãos e em conflito com a lei, entre 1920 e 1928, em condições extremamente difíceis na zona rural, a Colônia de Gorki, um pequeno sítio na província de Poltava, Ucrânia – faz do seu trabalho uma experiência pedagógica inovadora sistematizando, nos anos posteriores em que trabalhou na comuna de Dzerjinski (1927-1935), os problemas, desafios e ideias da pedagogia socialista que fazem da escola um espaço do trabalho coletivo para desenvolver a personalidade autônoma do educando e seu compromisso com a sociedade sem classes. Especialmente na obra *Poema Pedagógico* (1934)²³, reflete a educação como formação integral para a autonomia e a escola como instância comprometida e engajada politicamente com a comunidade para efetivação dos princípios

23 *Poema Pedagógico* foi publicado em português pela Editora Brasiliense, em 1983. Há elementos importantes de sua pedagogia e de sua história em outras obras disponíveis *on-line*, pelo MEC-Brasil, em 2010, de domínio público em nossas referências para aprofundamento das contribuições de Makarenko, úteis na reflexão sobre educação integral como movimento de educadores na construção da sociedade alternativa ao modelo capitalista. Destacamos também a Revista Labor – UFC (www.revistalabor.ufc.br) e o artigo O Pensamento de Anton Makarenko Acerca da Educação, do livro Interfaces do mundo do trabalho: educação, práxis social e formação dos trabalhadores, publicado pela Ed. CRV, em 2016.

democráticos, da justiça e equidade social, da solidariedade e vivência coletiva (SILVA *et al.*, 2016). Contudo, as ideias pedagógicas de Makarenko não são fruto de uma genialidade isolada das contradições e dos avanços pedagógicos de sua época, pois conforme Filonov (2010, p. 12):

[...] pesquisas documentais recentemente realizadas por especialistas [...] mostram que, malgrado uma origem muito modesta e uma juventude difícil — seu pai era pintor de parede e ele começou a trabalhar aos 17 anos, como professor primário em uma escola que acolhia filhos dos empregados de estrada de ferro —, Makarenko conhecia muito bem a história da pedagogia. Muitos dos grandes princípios que estabeleceu em teoria e verificou na prática inspiram-se nas ideias de Pestalozzi, Owen, Uchinski, Dobroliubov e em outros grandes nomes da história da pedagogia democrática mundial. Além disso, se forem estudados seus escritos não publicados — obras literárias, ensaios sobre a vida política e social, tratados de pedagogia, correspondência, documentos relativos aos estabelecimentos que dirigiu etc. — constata-se que seguiu, com grande atenção, os trabalhos dos pedagogos soviéticos de seu tempo, notadamente N. K. Krupskaja, A. V. Lunatcharski, P. P. Blonksi e S. T. Chatski. Antes mesmo da revolução e, sobretudo após, sua visão de mundo e suas concepções pedagógicas foram fortemente influenciadas pelo pensamento de Marx, Engels e Lênin, assim como pelos livros de Maximo Gorki. Assim, fica claro que o maior educador soviético está longe de ser, como pretendem alguns, “o cimo que domina o deserto”.

Para Makarenko (2005), o educador deve romper com o pensamento pedagógico tradicional marcadamente por desenvolver no educando uma formação individualista e por separar educador (portador do saber) e educando (receptor do saber) no processo de ensino e aprendizagem. Defendia a educação como trabalho educativo-coletivo expresso nas experiências cotidianas de participação ativa e democrática dos educandos e dos educadores, nas mais diversas formas de atividades e de organização (primárias e secundárias) com laços internos e externos para tratar os problemas da escola e da comunidade. Discordava do uso dos dados e ideias da psicologia, da biologia, da medicina, da sociologia, de base positivista, inseridas pela pedagogia na prática educativa sem a devida experiência indutiva refletida e comprovada pelos educadores por convergirem para o espontaneísmo rousseauiano ou a ilusão da educação distante do compromisso político-social em seu contexto sócio-histórico de vivência local alinhado ao projeto de uma sociedade socialista (FILONOV, 2010). À pedagogia, pois, cabia proporcionar ao máximo o desenvolvimento da personalidade criativa da criança e prepará-la para a vida sob todos os aspectos em processos educativos integrados, ao longo de sua vivência escolar e comunitária, na qual cada atividade deve ser intencional e bem planejada respeitando simultaneamente a individualidade e a coletividade.

Os conflitos oriundos do choque da vontade individual do educando em relação às normas estabelecidas é o grande desafio cotidiano do educador e a solução é a mediação constante pelo processo democrático em que a disciplina não é obediência cega, repressão, o que seria um corte desastroso na personalidade do educando, mas construção, reflexão compartilhada, acordo firmado para o bem-comum e garantia dos direitos de cada um em relação aos direitos coletivos orientados ao projeto de escola e de sociedade articulados com a prática pedagógica:

[...] disciplina não é o efeito de certas medidas “disciplinares”, mas de todo o sistema de educação, de todas as circunstâncias da vida, de todas as influências a que estão submetidas as crianças. Neste sentido, a disciplina não é a causa, não é o método, não é o meio de uma boa educação, mas o seu resultado. (MAKARENKO, 1976, p. 379 *apud* SILVA *et al.*, 2016, p. 101).

A autogestão é outro pilar da práxis pedagógica de Makarenko como contribuição à educação integral do nosso tempo junto com o trabalho coletivo, a disciplina consensual, a formação integral da personalidade e para os aspectos da vida da criança e a escola como projeto político da sociedade que se deseja construir. Autogestão não significa apenas oposição ao autoritarismo pedagógico ou um sistema de relações organizados democraticamente com a formação de equipes de serviço na comuna, integrando escola, família e comunidade. Entre seus princípios está a coletividade reflexiva em que todos – até os mais novos – são chamados a participar, a discutir, a planejar e dividir as equipes nas soluções em benefício do que foi estabelecido como bem-comum.

Organização, responsabilidade, compromisso, eleição, avaliação como trabalhos pedagógicos coletivos são quesitos do desenvolvimento da autogestão integrados à cultura da tradição da vida comunitária, às atividades intelectuais, manuais, sociais, estéticas e esportivas dos alunos vinculados às associações de bairro existentes como uma rede de interesses articuladas ao ensino e a aprendizagem de crianças e adolescentes, com participação da família e dos adultos, tendo como horizonte a efetivação da sociedade socialista nos processos cotidianos em torno da escola (MAKARENKO, 2005). Filanov (2010, p. 25), cita como exemplo o famoso o caso da escola n.º 12 de Krasnodar (Rússia), dirigida por mais de trinta anos por S.S. Brioukhovetskii, diplomado em ciência pedagógica e professor emérito, que se dedicou a aplicação judiciosa de certos princípios de Makarenko na constituição e formação dos pedagogos e dos alunos, principalmente com o trabalho coletivo, a

formação da personalidade da criança em múltiplos aspectos e a autogestão na práxis pedagógica.

As experiências dos educadores de concepção educacional socialista da antiga URSS, têm em comum o pensamento marxiano e a ideia de formação do homem omnilateral, integral, e suscitou outros tantos educadores com motivações e exemplos semelhantes que, conforme Luckesi (1994), podem ser agrupados na tendência progressista em três correntes pedagógicas: a tendência libertária; a libertadora; e a crítico-social dos conteúdos, segundo Saviani (2008), expressa na pedagogia histórico-crítica. Todas essas concepções estão presentes, de modo especial, na história da educação brasileira e podem contribuir significativamente para a reflexão da educação integral como alternativa à práxis pedagógica liberal, por terem em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida em relação ao contexto sócio-político, a autogestão pedagógica, e a abordagem social dos conteúdos na perspectiva do método histórico-dialético como processos de rompimento dos valores culturais do capital e de transformação da sociedade vigente.

3 MATRIZES IDEOLÓGICAS E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO BRASILEIRO

Destacamos na primeira parte deste capítulo a dualidade do ensino presente na trajetória sócio-histórica da educação brasileira, ressaltando a contribuição do escolanovismo como proposta que despertou a criação da escola em tempo integral como alternativa à pedagogia tradicional, mas que não foi assumida como modelo educacional pelo Estado que optou por uma educação tecnicista. Como movimentos de resistência, apresentamos a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a pedagogia crítico-social dos conteúdos de Dermeval Saviani e suas contribuições para a educação integral.

Na segunda parte, discutimos a relação trabalho-educação com foco na influência do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras desde os anos de 1990, mostrando seu objetivo que foi o de direcioná-las aos interesses do capital estrangeiro. Explicitamos que o discurso neoliberal é o discurso da qualificação profissional baseado na teoria do capital humano e da promessa de empregabilidade refletindo, simultaneamente, à luz da crítica de autores que vislumbram uma alternativa ao modelo de capitalista e a educação integral nos moldes neoliberais.

Na última parte deste capítulo, procuramos diferenciar as concepções de educação integral e de educação em tempo integral a partir da leitura do marco político-filosófico dos documentos do governo brasileiro. Ressaltamos as contradições das categorias interculturalidade, tempo e espaço escolar como possibilidade de práticas culturais emancipatórias diante da adoção de um modelo educacional baseado nas diretrizes neoliberais.

3.1 Dualidade no ensino, matrizes conservadoras e a pedagogia crítica no contexto da educação integral

A discussão sobre educação integral no Brasil é referendada pelos educadores, filósofos e historiadores da educação como um tema que remonta ao início do século XX, sobretudo, atribuída ao Movimento da Escola Nova no Brasil que se expandiu e adquiriu expressão nacional no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, no então governo de Getúlio Vargas e, em 1959, com o *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados*, quando a defender os princípios da

pedagogia do escolanovismo, a luta pela escola pública e a democracia no Brasil nos ditames do liberalismo econômico e do desenvolvimentismo industrial.

Entretanto, a educação integral permaneceu como um tema recorrente que voltou ao debate nacional somente depois de promulgada a nova LDB nº 9.394/96 com a luta insistente dos movimentos sociais por uma escola de qualidade e com condições dignas de trabalho para o desenvolvimento dos educandos e funcionando em tempo integral. Apesar das melhorias na educação ocorridas desde o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) em relação ao governo anterior, e do tema fazer parte do discurso oficial, a escola de qualidade em tempo integral está longe de se tornar política de Estado e a educação integral ainda permanece um conceito em construção, o que tem levado os educadores e demais pesquisadores a refletir sobre suas bases teórico-metodológicas a fim de que não se torne uma proposta educacional a serviço do modelo neoliberal que vem dirigindo as relações de produção e influenciando as políticas educacionais – desafiando os trabalhadores a resistir, a encontrar formas de mudar a relação trabalho-educação para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Um dos princípios ético-reflexivos que deve nortear qualquer proposta educacional em nosso tempo deve partir da consideração de que a educação brasileira é marcada no decurso de sua trajetória sócio-histórica pela dualidade de seu modelo escolar (SAVIANI, 2008). Desde o final do Brasil Império (1822-1889) os índios, os escravos, os pobres e seus descendentes já eram considerados, pela elite, os primeiros aprendizes de ofícios, sendo, dever do Estado, habituar desde cedo “[...] o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais” (FONSECA, 1961, p. 68 *apud* GIL, 2012, p. 45).

Ao longo da República Velha (1889-1930), constatamos a formação de uma escola unitária, clássica, marcada pela pedagogia tradicional, conservadora, que primava pela formação geral humanística centrada nos valores da cultura europeia e pelo desenvolvimento intelectual destinado às elites econômico-latifundiárias da política do café-com-leite, mantenedora do modelo econômico agrário-comercial-exportador que colocava a educação em segundo plano; e uma escola primária, de instrução elementar e de cunho profissionalizante, cuja finalidade era formar trabalhadores para assumir funções subalternas nos processos de produção do sistema capitalista que, em sua fase monopolista, já pressionava o Brasil a partir de

1930 com a industrialização e mantinha a economia brasileira interna em constante dependência em relação à economia externa (GHIRALDELLI JR., 2003).

Nesse período, um exemplo do direcionamento da educação dual nas políticas educacionais destinadas aos pobres, afrodescendentes e desvalidos foi a criação de 19 Escolas de Aprendizes de Artífices no governo do presidente da República Nilo Peçanha (1909-1910). Segundo Machado (1982, p. 38), até a década de 1930, o Estado mantinha escolas de aprendizes de ofícios para os desafortunados, órfãos, menores desvalidos, sendo que o processo de industrialização que se seguiu no Brasil tornou a formação dos trabalhadores uma preocupação política confirmando o projeto de uma sociedade liberal que exigia uma reformulação no sistema de ensino para atingir uma parcela maior da população e prepará-la para os novos tempos do capital industrial que passou por diversos arranjos até resultar na educação profissional e tecnológica que conhecemos hoje.

Quanto às ideias mais avançadas de educação integral no Brasil, segundo Coelho (2009a; 2009b) e Cavalari (1999), havia várias tendências e correntes políticas cada qual com um projeto de sociedade e com um modelo de escola específico em que discutiam a melhor proposta educacional para implantação pelo Estado na primeira metade do século XX. Ressalta Coelho (2009a, p. 88):

No Brasil da primeira metade do século 20, por exemplo, coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas.

A ala conservadora defendida pela Igreja Católica mesclava a concepção de educação integral com a experiência da diversificação das atividades intelectuais, físicas, ético-religiosas e de oficinas de trabalho para as crianças e jovens calcadas na disciplina, na obediência e no modelo hierárquico escolar herdado das escolas jesuítas com uma pedagogia tradicional recheada com a educação clássica, humanista e enriquecida pelas contribuições das ciências modernas e do positivismo. Permanecia a metodologia de ensino em que o professor era o centro, e a transmissão de conteúdos ocorria pela repetição, memorização e, junto com uma rígida educação moral, formavam a base do processo de ensino-aprendizagem.

Não menos conservadora era a educação integral proposta pelo Movimento Integralista, inspirado no movimento fascista italiano, liderado por Plínio Salgado (1895-1975) que pregava a educação integral para o homem integral, isto é, o homem

marcado pelo nacionalismo cívico, pela espiritualidade, pelo uso das capacidades a serviço do Estado com o desenvolvimento intelectual, moral e físico a exemplo das escolas militares (CAVALARI, 1999).

No Brasil, iniciando, em São Paulo, por volta de 1912, os educadores anarquistas da Pedagogia Racional Libertária, inspirados em M. Bakunin (1814-1876), em Francisco Ferrer Guardia (1859-1909), criaram em várias capitais e cidades do interior as Escolas Modernas, também chamadas de Escolas Livres e Escolas Novas, abordando os aspectos sociais e políticos da educação. Baseavam-se no saber científico-racional, no antiautoritarismo, no ensino laico, na autogestão e na organização social solidária sem o apoio do Estado como forma de transformar a sociedade capitalista. Como pressupostos da sua educação integral, pautavam-se nos valores da solidariedade, cooperação, igualdade e liberdade para desenvolvimento do ser humano pleno, de suas aptidões e potencialidades, a partir dos segmentos: intelectual, artístico, produtivo e social buscando enfrentar a dominação capitalista, criando pela educação e cultura, pela articulação da imprensa, dos Centros de Cultura Social, das Ligas dos Trabalhadores e das Escolas Libertárias, formas de resistência dos operários às situações de exploração da classe dominante e das ideologias religiosas (MARTINS, 2006, p. 8-9).

A educação racional, inspirada no positivismo, visava combater qualquer forma de dogmatismo das escolas confessionais e das escolas estatais. Primava pela liberdade tanto do educador como do educando nas formas de ensino compartilhado, associando trabalho intelectual e trabalho manual, e inovando com a escola destinada a ambos os sexos e sem segregação de classes sociais. Para Cavaliere (2002, p. 255, grifo da autora):

[...] os anarquistas, tinham a *educação integral* como bandeira política, baseando-a na associação entre trabalho manual e intelectual. Muitas das experiências pioneiras da pedagogia nova foram desenvolvidas justamente por esses socialistas libertários [...].

O movimento escolanovista ou a pedagogia nova, ainda segundo Cavaliere (2002), foi propagado no Brasil no começo do século, no alvorecer da Psicologia científica despertando o interesse de educadores brasileiros como Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970), Fernando de Azevedo (1894-1974), etc. A criação dos Laboratórios de Psicologia Pedagógica, no Rio de Janeiro, em 1906, e

com o Laboratório de Psicologia Experimental, em 1914, em São Paulo, contribui ainda mais para a difusão da pedagogia pragmática deweyana (BARROSO, 2005).

Os ideais e os valores da corrente pedagógica escolanovista defendida pelos educadores brasileiros, quais sejam: democracia e progresso econômico, liberdade, livre iniciativa e autodisciplina, cooperação e aprendizagem relacionada à experiência e à vida prática; questionavam a pedagogia tradicional com enfoque na cultura intelectual clássica, na autoridade do professor, na obediência, na emulação classificatória e exigiam uma reforma nacional do sistema de educação com as novas práticas pedagógicas baseadas no pragmatismo deweyano expressos no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932.

Embora, em 1931, o recém-instituído Conselho Nacional de Educação tenha iniciado um debate acerca da redação de um plano nacional de educação (CURY, 2009), a ideia cresceu no seio do movimento dos Pioneiros da Educação Nova, que, reunido em torno da Associação Brasileira de Educação (ABE), lançou um manifesto, em março de 1932, propugnando pela adoção de um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que tornasse a escola acessível. O ponto de partida desse manifesto foi o diagnóstico de uma realidade educacional “sem unidade de plano e sem espírito de continuidade”, enfim “tudo fragmentário e desarticulado”. (BRASIL, 2014, p. 11).

O direito à educação integral ou ao pleno desenvolvimento das potencialidades humanas é propagado pelos Pioneiros da Educação Nova como um direito biológico, natural, que deve ser garantido pelo Estado:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, "escola comum ou única", que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. (AZEVEDO, 2010, p. 44).

Anísio Teixeira, como um dos principais representantes do escolanovismo no Brasil, destacava em seu projeto de modernização da educação a descentralização administrativa, a ação autônoma da escola e dos educadores, o reconhecimento do educando como aprendiz e agente democrático e do desenvolvimento artístico-

cultural, científico e industrial para alavancar tanto a cultura como a economia e a indústria no nosso País sem o qual o Brasil não alcançaria o progresso almejado. Para ele, os altos índices de repetência e evasão escolar, eram consequência do modelo tradicional de educação e na ineficiência do Estado na condução das políticas educacionais. À reversão do inaceitável quadro educacional propunha, junto com os demais educadores do manifesto, o aumento significativo das escolas públicas, gratuitas, laicas e de qualidade, mas com a ampliação do horário de permanência escolar, nos turnos manhã e tarde; o que hoje se chama de escola em tempo integral (BRASIL, 2009b), com atividades intelectuais, físicas, esportivas, artísticas, e com a qualificação profissional dos educadores na pedagogia da Escola Nova, de base pragmática e positivista (CHAGAS; VIEIRA; SOUZA, 2012).

As experiências das escolas-classe/escolas-parque do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, Bahia, em 1953, construídas posteriormente como modelo na inauguração da cidade Brasília, Distrito Federal, como modelos de educação e de escola em tempo integral, de uma sociedade avançada, tecnológica e industrial, que mesclavam o modelo de ensino escolanovista e de assistência social e inspiraram nas décadas de 1980 e 1990, a criação dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs e Centros e Atenção Integral à Criança (CAICs), no Estado do Rio de Janeiro, não se consolidaram como modelos a serem replicados no País (COELHO, 2009b).²⁴

Há um aspecto que Nunes (2001, p. 10 *apud* CHAGAS; VIEIRA; SOUZA, 2012, p. 75) enfatiza por considerá-lo relevante nas obras de Anísio Teixeira: a relação entre pobreza e política. Para o autor citado, Anísio reconhecia não somente a necessidade de enfrentamento da pobreza material, mas da pobreza política da qual era vítima o cidadão brasileiro. A educação seria o processo de mediação da formação política da consciência do educando a fim de prepará-lo como adulto civilizado para romper e lutar contra a segregação, a degradação, a subserviência e aceitação de um Estado avassalador comandado por uma elite. A educação deveria, assim, formar para o exercício da cidadania e pela organização civil de luta democrática pelos direitos humanos.

24 Idealizados por Darcy Ribeiro (1922-1997), os CIEPs eram instituições públicas de educação em tempo integral para o ensino fundamental criados na década de 1980, durante os dois governos de Leonel Brizola (1983-1987/1991-1994), no Rio de Janeiro. Os CAICs, de atuação semelhante, porém direcionado mais às crianças, são associados ao governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992).

Ainda que o contexto se refira ao Estado Novo autoritário do presidente Getúlio Vargas, e a consciência política não seja no sentido de romper com a sociedade de classes, a luta por direitos e sua discussão na escola é um aspecto considerável que a educação integral para Anísio Teixeira e os educadores do Manifesto de 1932 deve contemplar para fortalecer a democracia no País e não limitar-se apenas às mudanças no que se refere aos aspectos pedagógicos. A preparação do homem político, porém, no aspecto político-educacional da perspectiva pragmático-escolanovista é estrita apenas a ação intelectual-individualista, nos moldes democráticos da sociedade burguesa e não visa romper com a lógica da reprodução das relações sociais no modelo capitalista.

Apesar das críticas aos sistemas de ensino tradicionais mantidos pelo Estado e pelas redes de escolas privadas, sobretudo, as religiosas, elas não conseguiram, nas décadas subsequentes, em relação às políticas educacionais, mudanças significativas de inserção da pedagogia nova seja pelos custos elevados desse modelo de educação que coloca o educando como centro do processo e exige a aprendizagem pela experiência e pela democracia, seja pela ação política da ala conservadora da educação, entre eles, os capitalistas industriais que exigiam no menor tempo e custo possível a formação de mão de obra qualificada e tratavam a educação como mercadoria sem interesse real na formação integral (CAVALIERE, 2002).

De fato, o governo autoritário de Getúlio Vargas (1930-1945/1951-1954), firmara compromisso com a ideologia política do nacional-desenvolvimentismo e a adequação das políticas educacionais para uma educação técnico-profissional, sem, contudo, reformar as bases da educação com os ideias e valores escolanovistas. As políticas de financiamento de uma educação escolar pública, obrigatória, laica nos níveis de ensino primário (instrução elementar) e secundário (geral e profissionalizante) passaram a fazer parte da agenda política e empresarial com fins de garantir mão de obra qualificada (ensino técnico-profissionalizante) e líderes administrativos e políticos (ensino geral e superior) à nascente indústria brasileira.

Ainda segundo Machado (1982, p. 36), a Reforma do Ensino de 1942, inspirada na reforma do ensino da Itália de Mussolini, consolidou a estrutura dual presente na Constituição de 1937, definindo a finalidade do ensino secundário em duas vertentes: “[...] ‘ensino como preparação das individualidades condutoras’ vertente própria para a elite brasileira, e ‘ensino como preparação para formar mão de

obra para o sistema produtivo' [...]". Para Krüger (2010), as reformas posteriores tiveram como objetivo principal ajustar os sistemas da educação às necessidades do sistema produtivo norteadas pelo que chama de pedagogia da indústria devido a contundente interferência nas políticas da educação da Confederação Nacional da Indústria – CNI, criada em 1938, para fortalecer o capital industrial no Brasil. Exemplo de sua ação estratégica foi a difusão em todo o país do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, criado pelo decreto-lei nº 4.048 pelo então presidente Getúlio Vargas. A transformação das antigas Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909 pelo decreto-lei nº 7.566, em Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, também conhecidas a partir de 1959 como Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, criadas pelo decreto-lei nº 47.038, corroboram a política responsável pelo ensino técnico destinado aos trabalhadores ao longo da segunda metade do século XX.

A dualidade no ensino no Brasil e a sua relação com o sistema produtivo, com o mundo do trabalho, são fatores pouco mencionados quando a temática é educação integral. Trata-se de considerar a importância dos aspectos político-filosóficos da educação relacionados ao modelo produtivo que revelam em sua historicidade o contexto de surgimento da educação integral que, enquanto política pública, não é neutra, nem tão pouco formulada e difundida por razões pedagógicas, mas de acordo com os interesses econômicos relacionados ao sistema produtivo.

Na passagem da primeira metade do século XX, as políticas educacionais, especialmente a formação destinada aos trabalhadores, tendem a estreitar os interesses de dois grupos – político e econômico – representados na figura do Estado e dos donos do capital, seja no contexto de uma economia agrário-comercial-exportadora até 1930 ou, posteriormente, no contexto industrial-capitalista-monopolista de base fordista-taylorista que se estende até meados da década de 1970 ou em sua atual forma capitalista-neoliberal de base produtiva toyotista em que se observa seu estreitamento com a educação para condicionar os trabalhadores aos interesses da classe dominante.

Sobre o cenário brasileiro relacionado à educação e à base produtiva para acumulação de capital que se seguiu a Era Vargas, explica Silveira (2007, p. 59-60):

O processo de industrialização, de recorte nacionalista e estatal, teve alto crescimento na segunda metade dos anos de 1930; o segundo salto foi dado no Governo de Juscelino Kubitschek – JK no período de 1950 a 1961, quando o modelo de acumulação registrou um aumento de quase 100% no

processo de industrialização. No governo militar, houve intensificação da entrada de capital estrangeiro iniciada no Governo JK, abrindo caminho para a entrada de monopólios internacionais. Sobre o tripé autoritário, formado por empresas privadas nacionais, corporações multinacionais e empresas estatais, o regime investiu em infraestrutura, foi quando o capitalismo industrial brasileiro deu seu terceiro salto. Cabe ressaltar que o padrão de acumulação industrial estruturava-se em um processo de superexploração da forma de trabalho, por meio da articulação de baixos salários, jornada de trabalho prolongada, isto é, o aumento da mais-valia absoluta em sua forma clássica. Foi esse padrão de acumulação que permitiu o Brasil alinhar-se, mesmo de forma subordinada e dependente, às grandes potências industriais. É nesse cenário que o parque industrial do país nacional-desenvolvimentista se formou, dependente estrutural do capitalismo central, sobre o tripé setor produtivo nacional, capital nacional e capital internacional.

25

Também para Zotti (2006), não houve mudanças significativas nas políticas educacionais para uma educação de qualidade nas bases da Pedagogia Nova ou em benefício dos trabalhadores, mesmo depois da queda do Estado Novo com a aprovação da Constituição de 1946 que previa a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigo 5º, inciso XV, alínea d). Nesse processo, 13 longos anos de discussão se passaram até que ocorreu, finalmente, a promulgação da primeira LDB nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961.

No entanto, no Regime Militar (1964-1985), o desenvolvimento industrial continuou desencadeando em âmbito nacional discussões e ações políticas do Estado sobre a educação com destaque para o planejamento específico de uma formação mínima para a classe trabalhadora, conforme exigências dos interesses burguesas expressos na LDB nº 5.692/71: o ensino primário e o ensino profissionalizante não deveriam ser direcionados para o ensino superior e, sim, para garantir a qualificação mínima da mão de obra; e o ensino secundário, frequentado pelas elites, como preparatório ao ensino superior. No que reporta aos aspectos político-educacionais

25 Segundo Mendel (1985), a partir de 1940 com a terceira revolução tecnológica começa a expansão das multinacionais. A produção fica automatizada, inicia-se a produção em série e a sociedade de consumo em massa. Ampliam-se os meios de comunicação, e surgem a indústria química e a eletrônica, a engenharia genética e também a microeletrônica, a robótica e a informática. O fordismo seguindo os princípios do taylorismo, introduziu a linha de montagem; a produção em série; e um sistema de recompensas e punições conforme o comportamento dos operários na fábrica, mas diante das crises do capital no pós-guerra e dos avanços científico-tecnológicos já não atendia ao sistema produtivo dando lugar ao toyotismo, modelo japonês que surgiu na década de 1950 e inspirou novos modelos de produção flexível exigindo qualificação profissional do trabalhador e promovendo uma nova reestruturação produtiva. As organizações de produção flexível não se tornaram hegemônicas em toda parte, assim como o modelo fordista que as precedeu. Mas a classe trabalhadora sofreu a desregulamentação de seus direitos com os novos contratos de trabalhos flexíveis (temporários, terceirizados, subcontratados, etc.), com o desmantelamento dos sindicatos, por força dos novos acordos econômicos e com a mobilidade das multinacionais operando em lugares sem tradição de organização sindical e controlando a política e a economia das nações exploradas (HARVEY, 1992 *apud* BRAGA; OLIVEIRA, 2013).

há um fosso de segregação no sistema de ensino que continuou separando a classe trabalhadora dos ideais de uma educação que contemplasse seus direitos e atendesse sua formação cultural integral no espaço escolar. Ainda quanto à reforma educacional da LDB nº 5.692/71, podemos dizer com Jacomeli (2010, p. 77):

A escola foi usada para divulgar valores desejáveis e manter a sociedade “pacífica”, apesar da retórica liberal e escolanovista que defendia as liberdades individuais. Para além dessa retórica, os “porões da ditadura” calavam quem não concordasse com as imposições do regime militar. A ênfase nos Estudos Sociais traduziram quais conhecimentos seriam ministrados nas escolas, cumprindo com um papel muito importante, qual seja: quebrar as resistências sociais, via um currículo carregado de valores morais e éticos, pensados para a formação do cidadão. [...] A educação, no decorrer do período que vai de 1964 a 1985, relacionou-se à repressão, à privatização do ensino, à exclusão de grande parcela das classes populares do ensino público de boa qualidade, à institucionalização do ensino profissionalizante, à desmobilização do magistério pela via de uma legislação educacional complexa e contraditória e ao tecnicismo pedagógico.

Prevaleceu, portanto, nos sistemas de ensino brasileiro a concepção educacional liberal-burguesa em suas vertentes tradicional e tecnicista com aspectos renovados em algumas práticas pedagógicas baseadas no escolanovismo, como a diversificação de metodologias de ensino e práticas democráticas na convivência escolar como a participação da família na escola ou a abertura da escola à comunidade, mas nem por isso carregadas de sentido para se pensar um projeto de educação integral de concepção socialista como oposição à sociedade industrial capitalista. Corroborando Libâneo (1990, p. 6):

A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada. Evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se dêem conta dessa influência.

No Brasil, no período dos anos da ditadura militar, a resistência dos educadores e educandos à educação reprodutivista da sociedade liberal-burguesa foi baseada na atualidade do pensamento marxiano, configurando o que ficou conhecido como pedagogia crítica, inspirada nas reflexões de autores como A. Gramsci, L. Althusser, P. Bourdieu, Baudelot e Establet, Giroux, etc., e nas contribuições dos pensadores da Escola de Frankfurt. No Brasil, essas reflexões foram desenvolvidas, principalmente, por Paulo Freire, Dermeval Saviani, Moacir Gadotti e outros. A pedagogia crítica recompõe elementos imprescindíveis à construção do conceito de educação integral como mediação transformadora da sociedade capitalista ao refletir:

a relação entre trabalho-educação-capital-sociedade e o modelo de racionalidade na pós-modernidade na perspectiva de Marx (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 2012); ao abordar o materialismo histórico como método de compreensão da realidade (MARCUSE, 1968; 1979); ao denunciar a dualidade no ensino (BAUDELOT; ESTABLET, 1971) e a escola como aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985); e ao propor a organização social e política dos educadores e educandos como intelectuais orgânicos ou agentes de conscientização dos aspectos contraditórios da educação de concepção liberal-burguesa para uma educação crítica e uma escola única (GRAMSCI, 1995).

Como proposta política cabe à educação integral, em primeiro lugar, considerar em seu aspecto histórico a luta e a denúncia dos educadores da pedagogia crítica sobre o papel sócio-político exercido pela escola capitalista como aparelho ideológico do Estado, sobretudo a partir da década de 1970, no sentido de favorecer a divisão de classes; e, inserir, também, em seu aspecto teórico-metodológico, o pensamento crítico, o materialismo histórico-dialético como elemento advindo da teoria social de Marx para assegurar que a finalidade da educação como projeto social-democrático não se preste a reprodução dos valores do modelo da sociedade burguesa.

Segundo Althusser (1985), na escola capitalista, qualquer ação pedagógica embora aparentemente seja revestida do ideal democrático (o saber das regras ou saberes práticos de condução da vida) ou da finalidade do ensino como transmissão e apreensão do conhecimento (saber técnico e conhecimentos específicos) como ocorre na Pedagogia Nova, na dependência estratégica do Estado burguês, reproduz invariavelmente a divisão social do trabalho, porque forma para a competição, para o individualismo e propaga os valores da sociedade burguesa pela adoção da ideologia da classe dominante como modelo para educandos e educadores. Embora Althusser (1985) afirme veementemente ser inútil a ação político-pedagógica-crítica dos educadores no processo de transformação da sociedade a partir da escola por considerar o controle e a ação esmagadora do Estado burguês sobre ela, educadores brasileiros como Paulo Freire (1987; 1996), Saviani (2008), Libâneo (1990), na contramão do pessimismo crítico-reprodutivista althusseriano, corroboram, também, baseados no pensamento marxiano, a necessidade da ação docente no espaço escolar e não-escolar como processo crítico-transformador na perspectiva gramsciana

de formar intelectuais orgânicos da classe dos trabalhadores, de formar agentes de difusão e da práxis político-pedagógica do pensamento crítico-emancipatório.

Para Gadotti (2003; 2006), os educadores têm por fundamento – enraizados nos movimentos de educação popular e comunitária espalhados por todo o Brasil no início da década de 1980, em experiências, como a exemplo da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, um dos maiores educadores do século XX – novos pressupostos teórico-metodológicos para a educação integral gestados no enfrentamento das tendências educacionais liberais. Entre eles destacam-se:

[...] a educação como direito de todos os cidadãos e cidadãs; a participação popular enquanto método de gestão das políticas públicas; a dialogicidade enquanto princípio ético-existencial de um projeto humanista e solidário; a radicalização da democracia enquanto objetivo de um governo de esquerda e a utopia enquanto sonho impulsionador da educação e da escola. [...] 1) partir das necessidades dos alunos e das comunidades, do conhecimento de cada um no processo de aprendizagem, daí a importância do que Paulo Freire chamava de “Leitura do Mundo”; 2) instituir uma relação dialógica professor-aluno, reconhecendo que “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (FREIRE, 1989, p. 39); 3) considerar a educação como produção e não como transmissão e acumulação de conhecimentos, entendendo que se aprende ao ensinar e ensina-se ao aprender; 4) educar para a liberdade e a autonomia [...]. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 42-43).

A práxis pedagógica pode assumir no pensamento freiriano, diferentemente de Althusser, uma postura crítico-emancipatória que contribua significativamente para um projeto novo de sociedade mesmo no cerco da cultural formal estabelecida pelo Estado burguês, no cotidiano do espaço escolar, pois o educador e o educando não passivos podem juntos se tornar mis dinâmicos, criativos, dialógicos e críticos. Tanto a *Pedagogia do Oprimido* (1968) como a *Pedagogia da Autonomia* (1996) encerram saberes da práxis social e pedagógica baseados no pensamento marxiano, no materialismo histórico-dialético que se apresentam no âmbito educativo como metodologia da ação-reflexão-ação, completando no aspecto político-filosófico a concepção de educação integral como tendência libertadora e antagônica a qualquer concepção capitalista de educação. No espaço escolar ou não-escolar, a educação tem o compromisso ético com a autonomia do educando e do educador, tornando-se mediação de conscientização que os liberta de sua situação de opressão na luta de classes a partir do contexto em que vivem.

Paulo Freire não considera relevante a educação informativa, a educação que trabalha com conhecimentos desvinculados do cotidiano de quem os aprende; e,

por isso, propõe a aprendizagem de saberes que permitam aos oprimidos reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos e apropriar-se de outros que sirvam à sua causa de libertação das formas de opressão na sociedade marcada pela luta de classes. Nesse sentido, Libâneo (1990) afirma que a educação como libertação ou emancipação humana na perspectiva freiriana é aprender a conhecer dialeticamente a realidade concreta que nos cerca e oprime; é despertar no educando sua capacidade reflexiva, crítica e de organização comunitária e ação transformadora para romper com as formas de opressão impostas pela classe dominante.

Se dirigida a um projeto de escola no qual também está implícito um projeto de uma nova sociedade, a educação integral tem da trajetória da Pedagogia da Autonomia, como experiência amadurecida dos anos de 1980, um modelo escolar inspirado no movimento de educação popular como resistência ao autoritarismo e a reprodução da escola liberal que deve considerar (LUCKESI, 1994; GADOTTI, 2003):

- No âmbito da escola: atuar com uma educação crítico-emancipatória envolvendo toda a comunidade escolar e despertando nos educandos a consciência da realidade concreta de suas condições materiais e de classe social com o objetivo de transformar a situação de desigualdade social;
- Na escolha dos conteúdos: extraí-los da prática, da vida cotidiana dos educandos e devem enfatizar seu caráter social e político rompendo com os conteúdos focados em exames ou especificamente técnico-profissionalizantes como ocorre na educação reprodutivista capitalista;
- Em relação ao método de ensino: deve prevalecer a dialogicidade entre professor e aluno e a abordagem dos conteúdos baseada na vivência do aluno respeitando seu nível de compreensão e a riqueza subjetiva que ele traz para o espaço escolar. O professor é um animador e seu exemplo de vida é uma referência ética para os educandos na luta de classes;
- Sobre a relação professor-aluno: só há sentido se a relação for horizontal, sem autoritarismo e na qual ambos são considerados sujeitos participantes do ato de conhecer e transformar a realidade.

Ainda segundo Libâneo (1990), é importante ressaltar a contribuição da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos que acentua o caráter crítico-histórico-social que se deve dar aos conteúdos de ensino no espaço escolar e não-escolar para conscientizar os educandos em sua trajetória de amadurecimento e de intervenção na transformação da sociedade e em oposição às tendências liberais de educação. Surge

na década de 1970, no Brasil, baseada no materialismo dialético de Karl Marx e das reflexões da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt com o educador Dermeval Saviani que, a partir de 1979, promoveu estudos em todo o país desenvolvendo a Pedagogia Histórico-Crítica dos conteúdos assimilada por educadores e instituições constituindo-se em uma riqueza de pesquisas temáticas sobre educação para formação de educandos e educadores.

Para Saviani (2008), a atuação na escola é uma preparação que antecede sua ação transformadora no mundo adulto e contraditório da sociedade capitalista. Os conteúdos, portanto, devem ser críticos, abordar a realidade concreta das condições materiais e da luta de classes e visar despertar para uma organização de classe e uma participação ativa e democrática na realidade em que se está inserido. A aprendizagem na perspectiva da pedagogia histórico-crítica considera as contribuições e os saberes que cada educando acumulou culturalmente em sua convivência com o mundo e com as pessoas. O significado dos saberes acumulados que o educando traz consigo é valorizado no processo e representa uma visão parcial, confusa, limitada de compreensão da realidade que é enriquecida no momento da síntese da aprendizagem realizada pelo educador, o qual, baseado no método histórico-dialético, tornando-a mais clara, abrangente, crítica e transformadora no exercício de sua atuação no mundo.

A práxis educativa dessa tendência crítica, segundo Luckesi (1994) e Gadotti (2003), seja para o espaço escolar ou não-escolar como contribuição à dimensão político-filosófico da educação integral, pode ser assim sintetizada:

- Quanto ao papel da escola: por destacar a reflexão crítica de conteúdos concretos que representam a sociedade contraditória com a finalidade clara de conscientizar e engajar os educandos na luta por um mundo melhor; e, como parte integrante do todo social, por apresentar a escola como instituição mediadora da transformação da sociedade ao lado dos movimentos sociais com formadora de pessoas conscientes e críticas;
- Quanto aos conteúdos de ensino: por abordar conteúdos culturais e universais que se constituíram ao longo da história da humanidade como referência da luta por uma sociedade mais justa e democrática que conduzam educandos e educadores a refletir criticamente sobre o que é posto em seu momento histórico;
- Quanto ao método de ensino: pela busca constante por parte dos educadores das diversas formas de promover a correspondência dos conteúdos críticos com os

interesses dos educandos em sua prática social transformadora e não apenas para busca individualista de uma posição na sociedade ou no mercado de trabalho;

- Quanto à relação professor-aluno: por prevalecer a colaboração visando o progresso mútuo pelo ensino-aprendizagem que relaciona os conteúdos do espaço escolar às realidades sociais do mundo vivido sem vestígios de autoritarismo.

Segundo Luckesi (1994, p. 48), embora tenha prevalecido a concepção educacional capitalista no cenário brasileiro, a práxis social-político-pedagógica de autores como Paulo Freire e Saviani reforçam que é possível uma concepção de educação que não vise apenas redimir ou reproduzir a sociedade, mas, ser crítica e socialmente emancipatória. Seu objetivo é servir de mediação junto com outros meios de transformação social do pensamento crítico e não como único já que a educação sozinha não muda a sociedade. Para Saviani (2008) trata-se do esforço teórico-prático de fortalecer uma tendência educacional transformadora que mostrou inicialmente ser capaz de superar o poder ilusório das teorias não-críticas e das teorias crítico-reprodutivistas e colocar nas mãos dos educadores um poder real de transformação da sociedade que, para o referido autor, é o poder da crítica aliada à prática pedagógica sócio-democrática capaz de conscientizar os educandos na luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares e contribuir para a libertação do homem da sociedade capitalista. A prática pedagógica a ser desenvolvida pela tendência sócio-crítica-transformadora não é outra senão aquela que promove a realização do projeto democratizador da sociedade começando pela conscientização, pela organização da comunidade em vista da melhoria da qualidade de ensino dos trabalhadores mesmo tendo plena consciência da interferência dos interesses dominantes (SAVIANI, 2008).

3.2 Educação brasileira e a educação integral na perspectiva do mundo globalizado e neoliberal

Após o período de autoritarismo e de violência do Regime Militar (1964-1985), a educação brasileira inicia a década de 1990 imersa em uma sociedade urbana marcada pelo desordenamento e pelo inchaço das cidades; pelos avanços científico-tecnológicos nas áreas da comunicação, do transporte, da indústria; pela reestruturação produtiva e o agravamento das desigualdades sociais; pela crise econômica e o desemprego; pela luta por direitos sociais e pela consolidação da

democracia com a Constituição Federal de 1988. As mudanças causaram grande impacto na educação e correspondem na história ao fenômeno da globalização e, na economia, ao neoliberalismo, projeto econômico principalmente difundido nos governos de Ronald Reagan (1981-1989), EUA, e de Margaret Thatcher (1979-1990), Inglaterra, na década de 1980 como a nova ordem econômica mundial imposta aos países periféricos, especialmente da América Latina, através de organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, de empresas multinacionais e do apoio financeiro aos partidos políticos favoráveis à concepção capitalista-neoliberal (CHESNAIS, 2008).

A globalização é compreendida como um fenômeno que se tornou possível graças ao avanço tecnológico, facilitando a comunicação entre as culturas, contudo, não pode ser desvinculado como façanha hegemônica da necessidade de expansão do capital, conforme explicam Santos e Soares (2009, p. 178-179) baseados nos estudos do geógrafo britânico David Harvey:

[...] o processo de globalização constitui uma nova fase do modo de produção capitalista, historicamente relacionado com a internacionalização das trocas e do comércio desde antes de 1492. Ao internacionalizar-se, o capitalismo não pôde sobreviver até hoje sem ajustes espaciais, recorrendo à reorganização geográfica como solução parcial para suas crises e seus impasses. A globalização passa a ser assinada como a reorganização geográfica do capitalismo, sempre movido pelo objetivo de acelerar o giro do capital. As cidades tornam-se, então, reféns deste processo, são produtos inacabados da reorganização do espaço pelo capitalismo e não podem simplesmente se desglobalizarem, sem que promovam uma profunda desvinculação de sua estrutura funcional, produtiva e econômica de seus processos histórico-econômicos globais. Do mesmo modo, a sociedade humana não pode mais desvincular-se das cidades. As cidades converteram-se em extensões dos seres que nelas habitam.

O neoliberalismo, como renovada teoria econômica, é alicerçada nas ideias do economista escocês Adam Smith (1723-1790) e atualizada a partir da década de 1950 por economistas como Friedrich Hayek (1989-1992) e Milton Friedman (1912-2006), ambos da Universidade de Chicago, como política econômica dos países ricos para manter a hegemonia e salvar o capitalismo das crises do pós-guerra. Dalarosa (2001, p. 198) explica que o liberalismo, assim como o neoliberalismo, é uma filosofia política, econômica, defende os princípios do modo de produção capitalista, fundamenta-se na liberdade individual, na propriedade privada dos meios de produção e na liberdade de ação do capital em relação ao trabalho e ao Estado. Para Bianchetti (1998, p. 88 *apud* LIMA, 2007, p. 48):

A característica mais importante do neoliberalismo em relação a outras propostas neoliberais é a ampliação do raio de ação da lógica de mercado. Enquanto nas concessões liberal-sociais se reconhece a desigualdade derivada do modo de produção capitalista e, portanto, se aceita a intervenção do Estado para diminuir as polarizações, o neoliberalismo rechaça qualquer ação estatal que vá além da de ser um “árbitro imparcial” das disputas. A idéia do Estado Mínimo é uma consequência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzidas somente ao aspecto econômico.

E a educação não pode ser compreendida no atual contexto de uma sociedade neoliberal fora da relação capital e trabalho (MÉZSÁROS, 2008, p. 26). A própria reprodução econômica e social e a manutenção das estruturas político-sociais dependem de um modelo de educação que em suas reformas não ameace a ordem estabelecida pelo capital. Segundo Mézszáros (2008, p. 27):

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis. [...] o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível.

O capitalismo necessita tanto da educação como sistema permanente de reprodução do seu quadro social-profissional quanto dos educadores como agentes morais do seu modelo de cidadania aparentemente democrático. Além dessas características, a educação tornou-se negócio rentável em todos os níveis do saber, especialmente na educação básica. Segundo Cavaliere (2002, p. 255):

Como doutrina, o capitalismo tardio optou pelas concepções de educação fundamentadas na chamada “teoria do capital humano”, ou seja, da educação como planejamento e investimento econômico que derivaram posteriormente na compreensão, hoje predominante, de educação como mercadoria, ou seja, como produto específico e delimitado a ser consumido.

É de se questionar, portanto, se o que se entende por educação integral não é mais uma reforma educacional cuja base teórico-metodológica resguarda a finalidade de manter a relação capital-trabalho nos ditames das regras estabelecidas pela roupagem neoliberal vigente da sociedade burguesa diante das crises geradas pelo próprio capital. Outrossim, não passará de preparação para o exercício da cidadania e para o exercício profissional em conformidade com as necessidades das forças hegemônicas do capital e não o efetivo compromisso com a emancipação humana. Por isso, é fundamental “[...] *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉZSÁROS, 2008, p. 27, grifo do autor).

A atual proposta de construção do conceito de educação integral como modelo para a educação brasileira (BRASIL, 2009b; 2013)²⁶, não pode partir senão da consideração de que nos últimos 150 anos a educação, especialmente a educação institucionalizada, serviu tanto ao propósito de fornecer os conhecimentos necessários como o pessoal qualificado à máquina produtiva para a expansão global do sistema capitalista como também lhe serviu em seu aspecto ideológico de transmitir, especialmente pela escola, os valores que legitimam os interesses dominantes da classe social detentora dos meios de produção (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Na teoria econômica neoliberal o papel da educação, sob o controle do Estado, ainda que o objetivo seja privatizá-la ao máximo como ocorre com outros setores públicos. É reproduzir o modo de vida burguesa como modelo para a sociedade, é formar e manter cidadãos das classes dominantes nos cargos de liderança política e para as melhores posições no mercado e no Estado, e garantir a formação da classe trabalhadora para as posições subalternas com o mínimo de direitos sociais e trabalhistas e como exército de reserva para manter baixos os salários nos custos da produção. Segundo Maués (2003, p. 97),

[...] diversos autores (Petrella, 1999; Weissheimer, 2002; Hirtt, 2001a) chamam a atenção para o processo de mercantilização da educação, destacando que é o mercado que determina o que a educação deve fazer, desde os aspectos conceituais até as concepções metodológicas e pedagógicas, incluindo a formação de professores. Para esses e outros autores a educação estaria contaminada pelos discursos da eficácia, do lucro e da competitividade. Esses aspectos da educação como mercadoria são reforçados nos discursos oficiais com os argumentos da necessidade de adaptar a educação às mudanças que a “sociedade do conhecimento” exige por parte da escola.

As mudanças que testemunhamos com a globalização no início da década de 1990, segundo Sousa *et al.* (2006), não seriam possíveis sem a redefinição do papel do Estado: este deixou de ser o Estado do bem-estar social defendido pelo economista inglês John Maynard Keynes (1883-1946), adotado pela maioria dos países após a Crise de 1929 e que favoreceu principalmente a sobrevivência do sistema capitalista, para se tornar o Estado neoliberal das privatizações, da

26 Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2013, p. 4, grifo nosso), no Manual Operacional de Educação Integral: “A Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e *pode ser apreendida* em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007). Por sua vez, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa”.

flexibilização dos direitos trabalhistas, da educação como mercadoria das competências, da cidadania nos ditames da burguesia sem perspectiva de uma sociedade alternativa ao modelo capitalista. O Estado neoliberal como modelo de gestão pública foi consolidado no Brasil no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e a qualidade da educação nos sistemas de ensino público ficou ainda mais comprometida com as metas de contenção dos gastos com o social; seguidas de medidas de desestatização; elevação das taxas de juros para atrair capital; a abertura do mercado interno para as multinacionais; desregulamentação dos direitos trabalhistas e o congelamento dos baixos salários dos educadores.

No Brasil, a modernização neoliberal assim como as anteriores não toca na estrutura piramidal da sociedade. Apenas amplia sua verticalidade, que se nota pelo aumento do número de desempregados [...], em outras palavras, a pirâmide social se mantém e as desigualdades sociais crescem. Para a educação o discurso neoliberal parece propor um tecnicismo reformado. Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos de reengenharia. A escola ideal deve ter gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino e o professor um funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo. (MARRACH, 1996, p. 55).

No seguimento desse modelo econômico no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e do que lhe vem sucedendo, embora tenha melhorado significativamente os índices de educação proporcionando uma política educacional que aumentou a educação profissional e tecnológica, o acesso ao ensino superior, e venha discutindo um novo conceito de qualidade na educação, como a educação integral e o modelo de uma escola em tempo integral (BRASIL, 2007a; 2009b), continuou a abrir caminho para o progresso nos padrões neoliberais de desenvolvimento que esconde as contradições da desigualdade social, do desemprego, justificadas por razões econômicas da disputa de mercados das empresas de países ricos no âmbito da internacionalização do capital.

Sob o domínio das políticas neoliberais, as políticas educacionais brasileiras como a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996, seguindo em meados de 1990 as diretrizes da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), do Programa das Reformas Educacionais na América Latina (Preal), do Banco Mundial e do Relatório da UNESCO elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, direcionaram a educação para o modelo de competências como prática pedagógica a fim de atender ao novo modelo

de produção e acumulação flexível do capital, sob o pretexto de melhorar a formação profissional do trabalhador, sua qualificação com o discurso da empregabilidade (CARDOZO, 2008, p. 174-175).

Ainda conforme Cardozo (2008, p. 224), a reforma educacional da LDB nº 9.394/96, na qual, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2013) se pode inferir o conceito de educação integral como formação integral da pessoa em suas múltiplas dimensões em uma escola progressivamente em tempo integral, adota o modelo de múltiplas competências que se tornou a nova matriz de orientação das empresas na formação da força de trabalho. Contraposto à qualificação profissional, não propõe a ascensão profissional pelos graus de certificação ou aumento salarial pela longa trajetória na empresa; mas, seguindo a cartilha neoliberal da produção flexível, aumentou a exigência de múltiplas habilidades que o trabalhador tem que desenvolver para enfrentar imprevistos e resolver problemas de forma dinâmica, criativa, com maior produtividade, em diversas áreas e em menos tempo.

Significa que o currículo escolar, a educação como formação para o trabalho, é baseado nos conceitos de empregabilidade, flexibilidade e competências com foco em atender às necessidades do mercado que exige trabalhadores multifuncionais, adaptáveis aos desafios imprevistos da nova rotina de trabalho com altos riscos de desemprego diante da quebra das garantias trabalhistas outrora previstas em lei no Estado do bem-estar social.

A nova ordem do modelo econômico neoliberal é ser educado no sentido de ser flexível e empregável ao sistema produtivo capitalista, ou seja, educar é formar para trabalhar mais, de forma multifuncional, em menos tempo e sem garantias sociais para a classe trabalhadora. Segundo Moraes (2005, p. 127), a contradição inerente à lei nº 9.394/96, especialmente os artigos 39 a 42, é que ela repassa ao indivíduo a responsabilidade absoluta por seu sucesso ou fracasso como se sua inserção no mercado de trabalho dependesse exclusivamente da qualificação profissional e das competências por ele desenvolvidas em sua formação escolar, seja em nível da educação técnica, tecnológica ou do Ensino Superior.

O que orienta o discurso da qualificação profissional e das competências é a teoria do capital humano, que tem como maior representante o economista da escola do Chicago e vencedor do Prêmio Nobel de Economia, de 1979, Theodore Schultz (1902-1998). Segundo Santos (2008, p. 329-330), merece destaque também por sua dedicação à Teoria, Gary Becker (1930-2014), também da escola de Chicago e

vencedor do Nobel de Economia, em 1992, o que revela a reputação desta construção teórica no contexto de avanço do neoliberalismo. Ainda de acordo com a autora citada, a educação brasileira, bem como outros países da América Latina, nas últimas duas décadas vêm por influência do Banco Mundial e do Programa das Reformas Educacionais na América Latina – Preal (órgão que agrega grandes conglomerados do capital internacional), incorporando a teoria do capital humano, cujo centro é a concepção de uma formação humana utilitarista que parte do princípio da educação como investimento em uma cadeia de valor com taxas de retorno financeiro, depreciação e controle para o capital no qual sua função consiste em “[...] preparar o trabalhador na justa medida da necessidade do mercado, desprezando outros valores humanos” (MORAES, 2005, p. 330).

Na concepção de Frigotto (2001; 2012), a teoria do capital humano baseado nas competências e no discurso da qualificação profissional para a empregabilidade imposta pelo modelo neoliberal é uma ideologia que confirma a hegemonia perversa do sistema produtivo vigente que exige de governos, educandos e educadores investimentos em um modelo de educação para o mercado que traz em si a contradição do desemprego estrutural. Explica ainda o referido autor que por mais que haja uma educação para todos e de boa qualidade, como preconiza a ideia de uma educação integral ou de uma escola em tempo integral, o sistema capitalista tende a excluir a classe trabalhadora do usufruto da riqueza por ela produzida. E esta riqueza, atualmente, ainda que gerada pela força de trabalho, em grande parte não é reinvestida na economia como capital produtivo, mas como capital financeiro, o que é outra grande contradição do modelo neoliberal, pois desequilibra a relação trabalho-educação e gera o desemprego estrutural.

Chesnais (2008) esclarece que o desemprego estrutural é elemento constitutivo da reestruturação produtiva do modelo neoliberal que chama de mundialização do capital. Trata-se do pacto da nova organização dos países ricos e das instituições financeiras aliadas às empresas transnacionais para manter a hegemonia econômica no mercado produtivo. O controle econômico é imposto pelo Fundo Monetário Internacional – FMI e pelo Banco Mundial, e a política é regulada pela Organização Mundial do Comércio – OMC. Chesnais (2008) explica ainda que segundo pesquisa do Birô Internacional do Trabalho – BIT, entre 1999 e 2003, houve uma drástica queda na empregabilidade e um aumento considerável na acumulação de capital financeiro como tendência mundial para as próximas décadas que faz cair

por terra qualquer discurso de empregabilidade ou de educação de qualidade para a qualificação profissional ou o trabalho.

A manifestação do fenômeno do desemprego estrutural que para o autor citado começou nos anos de 1990 com a consolidação do neoliberalismo, quando o capital financeiro foi reorganizado pelas instituições financeiras com a finalidade de concentrar investimentos sob a promessa de devolver aos seus donos lucros elevados, deslocou a lógica do sistema financeiro ao ponto de que já não é mais o trabalho que gera riqueza, mas o capital por si só investido onde lhe render mais ganhos; o que o redireciona a explorar as economias de países pobres ou em desenvolvimento cada vez mais endividados com altos juros na forma de empréstimos e na quebra de barreiras para produtos estrangeiros. Também a crença mundial de que dinheiro gera dinheiro faz com que o capital financeiro substitua o capital produtivo cada vez em maior escala gerando o aumento do desemprego.

Segundo Frigotto (1995, p. 26), no emparelhamento do neoliberalismo, reestruturação produtiva e globalização, as relações sociais de produção capitalista não se perpetuam automaticamente, mas são articuladas e impostas com objetivos e fins específicos numa rede de ações estruturadas para que os indivíduos internalizem o modelo produtivo vigente através da escola formal e dos meios de comunicação social utilizados para esse fim tornando indissociáveis a relação educação-trabalho-economia-política no contexto atual brasileiro e mundial.

De acordo com as pesquisas sobre a atuação do Banco Mundial no Brasil, as atividades tiveram início a partir de 1949, quatro anos depois do seu surgimento, com empréstimos de 75 milhões de dólares (valores da época) ao governo brasileiro à área energética e de telecomunicações, mas somente a partir de 1970 começou a atuar por meio de empréstimos na área de educação, tornando-se, na década de 1980, a maior agência financeira e de definição e controle das políticas educacionais alinhadas às diretrizes neoliberais (OLIVEIRA; ARRAIS NETO; SOUSA, 2008, p. 187-189). Até a década de 1980, os investimentos destinados pelo banco não passavam de 1,6% na área de educação saltando para 11,7% na década de 1990.

Tais investimentos que são oferecidos na forma de empréstimos, só vêm crescendo de acordo com o Relatório 2005 do Banco Mundial (2005), mas sob uma série de condições de seguimento das políticas neoliberais para o nosso País continuar implantando reformas profundas nas políticas educacionais no processo de alinhamento dos interesses de investimentos do setor privado nacional e internacional,

especialmente no que corresponde à educação técnico-profissional e superior. A referência do discurso continua sendo a qualificação profissional, as promessas de empregabilidade, a racionalização dos gastos, a eficiência na execução, em vista da formação de capital humano para as grandes corporações internacionais que atuam no Brasil e em países da América Latina.

As orientações do Banco Mundial para a educação de ensino médio e superior, por exemplo, nas últimas duas décadas, propõem investimentos principalmente no setor privado para a criação de cursos profissionalizantes de curta duração (WORLDBANK, 2003; 2005). Dessa forma, o ensino superior com duração de 4 ou 5 anos tem dado lugar ao crescimento espantoso do ensino de graduação tecnológica de 2 ou 3 anos. Nessa lógica de contenção, o administrador de um hospital ou de um hotel tradicionalmente formado em 4 anos pode ser substituído por um gestor hospitalar ou gestor hoteleiro formado em 2 anos, sendo este remunerado com salários bem menores com diferença inferior a 50%; ou um engenheiro de computação pode ser substituído por 2 tecnólogos em computação para o mesmo setor devido a considerável diferença salarial gerando economia para as empresas.

A questão é que a redução não tem ocorrido só nos investimentos ou no tempo de duração dos cursos, mas na qualidade da educação ministrada no ensino médio, superior, tecnológico, pois a formação restringe-se nesses casos ao foco profissional em detrimento da formação humana integral, ética, crítica, política e emancipatória. Krüger (2010, p. 136, grifo nosso, tradução do autor) denuncia em um trecho de sua pesquisa a orientação do Banco Mundial ao MEC desde 1995 que se efetivou nas políticas educacionais recentes:

Em relação ao ensino profissional, a baixa rentabilidade deve-se aos altos custos, mais que a uma falta de demanda por mão de obra qualificada. Portanto, uma alternativa seria reduzir os custos a fim de aumentar a rentabilidade. *Entre as reformas possíveis estariam as de encurtar a duração dos cursos e reduzir os custos unitários de funcionamento.* Se a rentabilidade não aumentar significativamente, *outra alternativa seria realizar a formação de trabalhadores fora do sistema escolar formal.* (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 109).²⁷

27 Cf. BANCO MUNDIAL (1995, p. 109): “*En lo que respecta a la enseñanza profesional, la baja rentabilidad podría atribuirse a los altos costos más que a una falta de demanda de mano de obra técnicamente calificada. Por lo tanto, una alternativa sería reducir los costos a fin de aumentar la rentabilidad. Entre las reformas posibles estarían las de acortar la duración del curso y reducir los costos unitarios de funcionamiento. Si la rentabilidad no aumenta significativamente, podrían tomarse medidas para disponer la formación de trabajadores calificados fuera del sistema escolar formal (Mingat y Tan 1985)*”.

A política educacional do Banco Mundial de alteração das modalidades de ensino para redução de custos na formação dos trabalhadores pode ser constatada no Censo da Educação Superior de 2009, do INEP/MEC (BRASIL, 2010). De acordo com dados divulgados em 2010, o aumento de matrículas para esse tipo de graduação foi de 26,1% comparado ao ano de 2008, que já contava com 539 mil matrículas. Além disso, desde 2001, os cursos tecnológicos nas instituições privadas financiados com recursos públicos têm conquistado um espaço antes dominado pelo bacharelado. De 69 mil matriculados para formação de tecnólogo, no ano de 2001, os números aumentaram para os atuais 680 mil, representando um aumento de 985% em quase 10 anos. Em contrapartida, no mesmo período, o aumento para estudantes de bacharelado de universidades públicas e privadas foi de apenas 186%. Se considerarmos só as universidades públicas esse dado cairá mais de 50%.

Esse crescimento é um reflexo do decreto-lei 5.154/2004 assinado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) que deu continuidade às políticas de seu antecessor ao confirmar as diretrizes do Parecer 436/2001 do Conselho Nacional de Educação reconhecendo o ensino superior tecnológico como cursos de graduação de curta duração e diploma de tecnólogo. Esperava-se, ao menos, que o governo, no Plano Nacional de Qualificação (PNQ) anunciado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (TEM), no Plano Plurianual – 2004-2007, norteara os referenciais pedagógicos com uma concepção progressista de educação entendida como uma construção social de forma participativa, crítica a fazer contraponto à simples profissionalização da educação tecnológica; todavia, o PNQ sucumbiu aos interesses neoliberais.

Os referenciais que orientam a formação dos educandos dos cursos de nível médio e superior, além de uma estreita preparação do saber-fazer profissional e financiados em grande parte com recursos públicos repassados à iniciativa privada como também orientou o Banco Mundial (1995, p. 77), são baseados na teoria das competências com o discurso da empregabilidade no competitivo mercado de trabalho. Para autores com um olhar crítico-progressista (FRIGOTTO; FRANCO; RAMOS, 2005) o decreto-lei 5.154/2004 apenas manteve na educação superior tecnológica a mesma lógica de um sistema dual preocupado em acomodar interesses diversos em vez de se comprometer com uma educação integral e emancipatória.

A educação formal cujos referenciais pedagógicos expressem o ideário da política neoliberal acabam por limitar – aos desmandos do capital – qualquer proposta

de ensino-aprendizagem por adotar uma prática curricular que não permite uma reflexão crítica de suas bases teóricas e políticas. Seja qual for a modalidade, ou o nível de ensino, a educação deve garantir, conforme Adorno (2012), tanto a formação cultural, crítica, humanística como sua dimensão para o trabalho, sem prejuízo da dimensão política e social de se pensar uma sociedade alternativa ao modelo de sociedade administrada na matriz capitalista. Na perspectiva gramsciana, os trabalhadores não devem abster-se da formação geral nem do espírito científico-eficientista e técnico profissional do nosso século, mas ressalta que o objetivo último da educação é a formação completa de homens ativos que direcionem suas ações, sua práxis social com vistas à liberdade concreta e universal (GRAMSCI, 1995).

No atual contexto brasileiro, em relação à educação, a lógica do modelo neoliberal utiliza principalmente o discurso da empregabilidade para atribuir a não inserção de milhões de trabalhadores no mercado de trabalho a falta de uma formação educacional adequada às exigências do próprio mercado, devido ao atraso das escolas e universidades públicas brasileiras que não educam corretamente ou não utilizam métodos modernos; e, ainda, aos professores por não aplicarem novas técnicas de ensino ou novos conteúdos; ou pela falta de estrutura e de materiais nas instituições públicas de educação para inovar e competir com as melhores instituições do mercado: as instituições educativas privadas dos países ricos tomadas como modelo para os países pobres e em desenvolvimento.

No documento *Brasil justo, sustentável e competitivo: contribuições para o debate*, elaborado em 2003, a apreciação do BM [Banco Mundial] [...] destaca o problema do desempenho dos alunos evidenciado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); e considera que essa performance ocorre por motivos relacionados à pobreza da instrução dos alunos no primeiro ano escolar; inadequação das metodologias dos professores às condições de cansaço dos alunos trabalhadores; relevância do conteúdo aos alunos as escolas noturnas; e à prática de estabelecer notas como instrumento de controle de qualidade da aprendizagem. (OLIVEIRA; ARRAIS NETO; SOUSA, 2008, p. 196-197).

Assim, a responsabilidade é transferida diretamente ao educando, ao educador, ao trabalhador no processo de formação para o mercado de trabalho considerado, na concepção neoliberal, finalidade principal da formação escolar: a empregabilidade no atual modelo de produção flexível. Sobre a ótica da competência e da empregabilidade, explica Cardozo (2008, p. 177-178):

A empregabilidade é um desses conceitos que cumpre uma função ideológica muito importante na sociedade capitalista contemporânea. Os trabalhadores

precarizados – subcontratados, temporários, [por] conta própria – são levados a incorporar a flexibilidade e a rotatividade como instrumentos de manutenção de sua empregabilidade. Os desempregados, além de assumirem a culpa pela situação de ser sem-emprego, são encorajados a usar a criatividade para inventar o próprio trabalho. [...] estão deixando de lutar por formas de superação desse modelo, e lutam para manter-se ou tornar-se mercadoria, pois a polarização provocada pelo capitalismo neste início de século vem colocando em risco sua própria reprodução enquanto força de trabalho, ou seja, sua própria existência material.

Para Mészáros (2008, p. 45), a educação, sobretudo a educação formal, embora não seja a força ideologicamente primordial que consolida a manutenção do sistema do capital, nem por si só seja capaz de fornecer uma alternativa emancipadora radical, ela deve romper, a partir de dentro de seus limites institucionalizados, tanto com a conformação com a lógica do capital como com a transmissão de valores de reprodução do sistema pelo processo de internalização em suas duas dimensões: visíveis e ocultas. Ou seja, nos processos formativos previstos no currículo oficial, e, nos processos formativos escondidos no currículo oculto das instituições escolares. A proposta do referido autor é que se inicie a educação emancipatória com a interrupção desse processo de internalização historicamente prevalecente dos valores do capital nas instituições escolares públicas: “Romper com a lógica do capital na área de educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

É imprescindível que no atual momento de consolidação do neoliberalismo, da mundialização do capital (CHESNAIS, 2008), a educação integral não seja apenas um ideal platônico tomado como aspecto reformista, sobretudo na educação brasileira, que esconde a realidade marcada ao longo de sua trajetória histórica pela dualidade de seu modelo escolar e pela influência de organismos internacionais como o Banco Mundial favoráveis ao neoliberalismo, ao modelo de educação economicista, mercadológica, que direcionam as políticas educacionais conforme convier aos interesses da classe dominante.

A fim de se evitar o comprometimento da educação integral brasileira com os ideais neoliberais, compete, de modo especial, aos educadores investigar se a concepção de educação integral e sua prática pedagógica contêm sólidos fundamentos histórico-filosóficos e político-sociais que abordem os elementos contraditórios da sociedade de classes no contexto do sistema produtivo que determina o modelo de educação a ser executado no âmbito escolar e das relações

sociais. A reflexão dos educadores sobre o que se entende e se pratica como educação integral, especialmente no espaço escolar, deve ser permanente uma vez que o processo de internalização dos valores da classe hegemônica a que se refere Mészáros (2008) é mediado pela educação desde a seleção dos conteúdos curriculares da educação básica e superior às práticas de exercício de cidadania até às formas de tratamento que se dirige a pessoas por sua formação profissional e *status* econômico-social.

Os processos de internalização mediados pela educação, e que são consolidados a cada grau da educação formal, estão diretamente relacionados tanto com a manutenção do sistema capitalista como pode também dirigir-se para a sua mudança dependendo da concepção de mundo desenvolvido nos processos educativos pela práxis social de educadores e educandos. Não se trata, pois, de um processo estático, mas dinâmico (MÉSZÁROS, 2008). É inegável na formação cultural vigente o predomínio da concepção burguesa de homem e de sociedade, ou seja, das relações sociais de exploração do homem pelo homem e do homem com a natureza, de forma opressiva, regressiva, administrada e mantida pela lógica do capital. Contudo, essa lógica pode, segundo Mészáros (2008, p. 53), ser, e será quebrada pela imprescindível contribuição de educadores e educandos críticos à concepção dominante pela estratégica difusão da educação emancipatória que vai além da estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada pelo Estado neoliberal.

Mesmo diante das amarras das políticas educacionais e dos modelos educacionais impostos na atual política educacional brasileira, não significa que educandos e educadores não possam valer-se da educação formal e ainda da educação no espaço não-escolar para criar e difundir estratégias de internalização de uma aprendizagem socialista-crítico-emancipatória. Também para Saviani (2008), uma educação que se propõe a uma formação humana completa, ela contempla as aspirações emancipatórias tanto nas práticas vivenciadas no espaço escolar como no espaço não-escolar já que não se pode separar a realidade social do cotidiano escolar.

3.3 Diferenciando educação integral, em tempo integral e integrada: do marco legal e pedagógico ao marco político-filosófico

Como novo paradigma do discurso das políticas educacionais brasileiras, a educação integral desponta desde o início do século XXI como proposta de renovação pedagógica da escola pública, no qual cabem múltiplos conceitos e abordagens que atendem a interesses diversos para além do aspecto propriamente didático-pedagógico de ensino-aprendizagem, como é o interesse das políticas neoliberais das agências internacionais que vêm desde a década de 1980 influenciando as políticas educacionais brasileiras e da América Latina com ideias como a teoria do capital humano e o discurso da empregabilidade, conforme capítulo anterior.

Entre diversos conceitos é preciso diferenciar *educação integral*, *educação em tempo integral* e *educação integrada* como os termos mais comuns utilizados no discurso dos governos municipais, estaduais e federal. Explica Gadotti (2013, p. 4-5, grifo do autor):

A **educação integral** não pode se constituir apenas num “projeto especial” de tempo integral, mas numa política pública, para todos, entendendo-a como um princípio orientador do projeto *eco-político-pedagógico* de todas as escolas o que implica conectividade, intersetorialidade, intertransculturalidade, intertransdisciplinaridade, sustentabilidade e informalidade. Enfim, educação integral é uma concepção geral da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral.

O conceito da educação integral vem sendo empregado no Brasil em duas instâncias, a saber: a primeira, como discurso de educação-modelo que vem sendo implementado pelo governo; e, a segunda, como prática emancipatória dos educadores críticos. Como educação-modelo é a referência de qualidade para o País em relação à escola pública brasileira, às políticas públicas e aos programas de governo como, por exemplo, o *Mais Educação*, criado pelo governo federal em 2007, com a finalidade de se tornar a estratégia indutora da educação integral no cotidiano escolar²⁸. Como prática emancipatória, para muitos educadores, educandos e movimentos sociais a educação integral pode ser ação ético-crítico-reflexiva para o espaço escolar e não-escolar como processo político-filosófico de autonomia e

28 Segundo Leclerc e Moll (2012), criado em 2007 pela Portaria Interministerial n.º 17, no âmbito das ações do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), e que teve – e tem – como signatários os Ministérios da Educação, Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social, sendo desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com Estados e Municípios, o Programa Mais Educação, é que materializa e engendra a inclusão da Educação Integral e Educação em Tempo Integral na agenda de políticas educacionais do governo brasileiro e como novo modelo de educação com qualidade a ser implantado nos sistemas de ensino da educação básica.

emancipação humana cujo objetivo é o de contribuir, como afirma Mészáros (2008) com a práxis social-transformadora diante do avanço neoliberal-capitalista que explora a classe trabalhadora e aprisiona o ser em função do ter utilizando a escola formal como instrumento de reprodução de seus valores.

Embora não seja objetivo principal deste trabalho discutir a temática da educação integral nos principais documentos governamentais elencados no tópico abaixo ou a efetividade do programa *Mais Educação* em escolas públicas, ressaltamos alguns marcos teóricos, históricos e legais que nos levam à compreensão dos aspectos político-filosóficos que direcionam as políticas educacionais e a práxis social de educandos e educadores no enfrentamento das questões que permeiam a tríade educação integral-trabalho-capitalismo.

3.3.1 Educação integral e em tempo integral: bases históricas e ordenamento jurídico do discurso governamental brasileiro

O conceito de educação integral decorre da concepção das diversas correntes autoritárias, elitistas e socialistas do pensamento pedagógico da primeira metade do século XX, como explicitamos no capítulo anterior, sendo associado diretamente a Anísio Teixeira e ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Conforme Cavaliere (2010), o Manifesto de 1932 cujo objetivo era a reforma nacional da educação no governo de Getúlio Vargas, cita três vezes a educação integral com significados que se assemelham à compreensão do discurso atual no seguimento da pedagogia nova ou escolanovismo: relacionando-o como direito biológico do indivíduo a uma educação pública, gratuita, laica e universal; à formação multidimensional do ser humano; e, a escola como instituição de caráter educativo e de assistência social (no que se refere ao aspecto higienista-sanitário da época) com funcionamento em tempo integral e aparelhada como organização estatal (de proteção social) e sistema de ensino formador cultural e de cidadania das novas gerações sob a égide da democracia.

Nessa perspectiva, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2013, p. 4), é possível inferir o significado de educação integral nos principais documentos da educação brasileira:

- em nossa Constituição Federal, nos artigos 6º, 205, 206 e 227, muito embora não seja abordado literalmente o termo educação integral, por colocar a educação como

primeiro dos direitos sociais e assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho como condições para a formação integral juntamente com o apoio da família e da comunidade e a obrigatoriedade da ação do Estado (BRASIL, 2016a);

- no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990), capítulo IV, artigo 53, que complementa a obrigatoriedade do acesso e permanência na escola com o direito da criança e do adolescente à proteção integral e ao desenvolvimento integral físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 2015a);
- na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87, ao prever a ampliação progressiva da jornada escolar, mas de forma imprecisa, evasiva, sem metas e definição de responsabilidades dos entes envolvidos; e, no Plano Nacional de Educação 2001-2010 (Lei nº 10.179/01), que de modo similar não estabeleceu critérios, metas e prazos objetivos (MOLL, 2012).
- no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007); e, no Manual Operacional de Educação Integral que informa como deve ser implantado o programa *Mais Educação* nas escolas municipais que desejem funcionar em tempo integral (LECLERC; MOLL, 2012).

Contudo, segundo as mais variadas pesquisas como as de Cavaliere (2009), Coelho (2009a; 2009b), Castro e Lopes (2011), Moll (2012), e Vivian (2015), e outros, sobre educação integral e a escola em tempo integral, bem como sobre a implantação e efetividade do Programa *Mais Educação*, evidenciam que, no Brasil, estão longe de se consolidar como política pública de Estado nos próximos anos, ainda que o aumento progressivo de atividades escolares no contraturno, previsto há quase vinte anos pela LDB nº 9394/96 venha ocorrendo a partir do governo do presidente Lula (2003-2011), e tenha se tornado finalmente uma meta no atual Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Atualmente, de acordo com o Censo Escolar 2014/INEP (BRASIL, 2015b), são 49,7 milhões de matrículas na educação básica para o total de 188.673 escolas, sendo 79% da rede pública e 21% da rede privada. O total em percentual de

matrículas em escolas públicas em tempo integral²⁹, por etapa de ensino, corresponde em 2014, aos dados a seguir: Educação Infantil (28,1%), Ens. Fundamental Anos Iniciais (20,5%), Ens. Fundamental Anos Finais (15,5%) e Ensino Médio (5,7%) para um total de 6,3 milhões de educandos atendidos. Ou seja, todos os esforços dos diversos programas de governo, de educação em tempo integral, como o *Mais Educação* iniciados em 2007, beneficiaram, em 2014, pouco mais de 12% dos educandos em correspondência a meta 6 (seis) estabelecida no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014, p. 59): de oferecer educação em tempo integral (ensino em tempo integral) em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica.

É importante ressaltar que os indicadores da escola pública em tempo integral definidos pelas instituições de pesquisa do governo federal que medem a extensão do currículo regular e do currículo complementar, no turno contrário, em relação ao número total de escolas da educação básica, não captam a dimensão do conceito de educação integral como proposta político-pedagógica, o que permite aos movimentos sociais, educadores e educandos da escola ou mesmo redes de ensino, lutarem pela adoção de um modelo que não reduza educação integral ao tempo pedagógico na escola ou fora dela, mas como projeto participativo e democrático de oposição à lógica capitalista que faz da escola um instrumento de reprodução.

Segundo Bernardete Gatti citada por Guará (2006, p. 16), pode-se observar nas discussões dos autores clássicos da pedagogia que o conceito de educação integral transcende as concepções reducionistas em que predominam ou a extensão do tempo da escola ou aspectos do desenvolvimento humano como o aspecto cognitivo ou moral da formação humana. A autora explica que as potencialidades humanas abarcam e formam uma interseção dos diversos aspectos biológico-corporais, cognitivo, afetivo-moral, da sociabilidade em um contexto de tempo e espaço visando ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional. A questão, segundo Adorno (2012), é que mesmo a formação cultural ou o desenvolvimento integral pode ser concretizado em uma lógica de competição alienada e destrutiva em nome do progresso capitalista – o que, para o autor, representa regresso do desenvolvimento humano – ou pode ser tomado como

29 Consideradas aquelas que têm ao menos 1 aluno matriculado em atividades complementares no contraturno escolar com jornada média de 7 horas, conforme Censo Escolar 2014 do INEP/MEC (BRASIL, 2015a).

processo educativo ético e crítico em que se preconiza uma sociedade que luta pela emancipação humana.

A discussão nacional do tema educação integral e escola em tempo integral, no âmbito governamental, iniciada em meados do ano 2000 no governo do presidente Luiz Inácio da Lula da Silva (2003-2011) instigada por movimentos sociais, educadores e políticos que há muito tempo lutam pela melhoria da qualidade da escola pública e por uma educação crítico-emancipatória, traz a ressalva de que não seja executada apenas como programas de governo marcados, na maioria das vezes, pela descontinuidade, mas como políticas compulsórias de Estado:

Nesse histórico da luta dos movimentos sociais, podemos interpretar os Programas mais educação, escola de tempo integral e escola integrada como tentativas tardias de respostas públicas a mais de três décadas de pressões vindas das famílias populares pelo direito a um justo e digno viver da infância-adolescência popular. [...] Esperamos que esses programas virem políticas públicas, de Estado, compulsórias para toda a infância-adolescência popular, ainda submetidas a condições precárias de sobrevivência que negam o direito a um viver humano. Somente políticas compulsórias de Estado garantirão o avanço da consciência do direito a tempos dignos de viver dessas infâncias. A precarização [...] não é um acidente momentâneo a ser resolvido com programas pontuais. (ARROYO, 2012, p. 35).

Como proposta política foram apresentados três documentos governamentais entre 2007 e 2009 sobre educação integral para discussão nacional baseados no programa *Mais Educação* (BRASIL, 2007b):

- 1) Gestão Intersetorial no Território que se ocupa dos marcos legais do programa *Mais Educação*, das temáticas Educação Integral e Gestão Intersetorial, da estrutura organizacional e operacional do programa *Mais Educação*, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios (BRASIL, 2009a);
- 2) Educação Integral: texto referência para o debate nacional, produzido por um Grupo de Trabalho formado por gestores e educadores municipais, estaduais e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, etc. (BRASIL, 2009b);
- 3) Rede de Saberes Mais Educação, texto que sugere temáticas para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários para a escola de tempo integral nos sistemas municipais de ensino (BRASIL, 2009c).

Neles, a ênfase na análise do cenário brasileiro da situação de precarização da escola pública, dos altos índices de reprovação e evasão escolar, baseadas nos indicadores e dados das últimas duas décadas das instituições oficiais de pesquisa³⁰, aponta diretamente para o marco teórico educação-pobreza em vez de educação-capital-trabalho para explicar as profundas desigualdades sociais nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar, sem, contudo, referir-se aos fundamentos imprescindíveis para compreensão dos fenômenos educacionais brasileiros como a divisão social de classes antagônicas e a existência da educação dual como ação política da classe dominante; a apropriação dos meios de produção pela burguesia; a exploração dos trabalhadores agravada pelos ajustes da reestruturação produtiva e pela ação das políticas neoliberais do capital inseridas progressivamente na educação brasileira, especialmente, a partir de 1980, por meio de organismos internacionais como o Banco Mundial (OLIVEIRA; ARRAIS NETO; SOUSA, 2008).

Os altos índices de vulnerabilidade e risco social relacionados às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza contrastam com o acesso a escola de 97,3% das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos, de acordo com o IPEA-2006; assim como a defasagem idade/série e o drástico problema de que pouco mais de 50% dos ingressantes das escolas públicas concluem o ensino fundamental e o médio; e, com as escolas, avaliadas em uma escala de zero a dez, tendo a significativa maioria média abaixo de 5 pontos, de acordo com o IDEB-2007 (BRASIL, 2009b, p. 11-13).

A multiplicidade de tendências pedagógicas, a falta de continuidade na formação dos professores aliada a descontinuidade das políticas públicas nos municípios são considerados fatores relevantes nas distorções da qualidade da educação no ensino público sem que seja sequer mencionada e discutida sua relação com a concepção educacional burguesa vigente que segrega escolas públicas e escolas particulares, universidades públicas e universidades particulares, em nosso modelo escolar.

30 Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), etc.; e, especificamente no campo da educação, os indicadores e dados expressos pelo Censo Escolar, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Ao contrário, reforça-se o discurso neoliberal sob o mito da herança maldita de uma escola pobre, de ensino tradicional, de professores despreparados e desmotivados, sem a incidência das exigências do sistema produtivo capitalista nos diversos momentos da história da educação brasileira, como a influência das políticas neoliberais na elaboração da LDB 9.394/96 e agora com suas reformulações e emendas, com a teoria das competências, com a diminuição do tempo de formação no ensino superior e o surgimento dos cursos de graduação tecnológica de dois anos, sem contar com o financiamento das instituições educacionais privadas com dinheiro público, dentre outros (CARDOZO, 2008; KRÜGER, 2010).

3.3.2 Educação integral: interculturalidade, tempo e espaço escolar e não-escolar como espaço de práticas culturais emancipatórias?

A escola em tempo integral além da diversidade de atividades propostas para o turno contrário, ocorrendo no espaço escolar e não-escolar, em parceria com a comunidade e instituições locais, vislumbra que o ensino e a aprendizagem não repitam as práticas pedagógicas tradicionais, mas possuam um metodologia de ensino inovadora. O ponto comum nos três documentos do governo como referência da educação integral (BRASIL, 2009a; 2009b; 2009c) é a convergência, no marco teórico, do escolanovismo (conforme explicitamos no item 2) como corrente pedagógica estratégica do conceito-chave de educação integral baseado na história de Anísio Teixeira, na luta dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, e da ideia de escola em tempo integral a partir das experiências:

- de Anísio Teixeira, das Escolas-Classe (aulas comuns pela manhã das disciplinas curriculares) e Escolas-Parque (atividades complementares no contraturno escolar) do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na década de 1950, em Salvador-BA;
- de outros centros educacionais, também idealizados por Anísio Teixeira, construídos na mesma perspectiva na década de 1960, por ocasião da fundação da cidade de Brasília;
- dos Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs – concebidos por Darcy Ribeiro (a partir da experiência de Anísio Teixeira) e arquitetados por Oscar Niemeyer, construídos, no Rio de Janeiro, no total aproximado de quinhentas unidades escolares durante os dois governos de Leonel Brizola (1983-1987/1991-1994);

- dos Centros e Atenção Integral à Criança (CAICs), de atuação semelhante, porém direcionado mais às crianças, associados ao governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), mas que não aparecem nos documentos de referência do programa *Mais Educação* (BRASIL, 2007a; 2009a; 2009b; 2009c), embora sejam reconhecidos por diversos autores como experiências de repercussão nacional nas quais o atual governo se baseou (GADOTTI, 2009);
- dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), na cidade de São Paulo (2000-2004), embora não desenvolva a prática do tempo integral, a experiência é considerada de referência por articular atendimentos de creche, educação infantil e fundamental às atividades educacionais, culturais, recreativas com experiências de convivência comunitária (MOLL, 2012).

Embora seja ressaltado que o conceito de educação integral é um conceito ainda em construção (BRASIL, 2009a; 2009b), sem que se defina claramente as matrizes político-filosóficas a que ele está vinculado, as experiências de escolas em tempo integral citadas anteriormente e as concepções adotadas como matrizes pedagógicas para a educação básica nos documentos do governo (BRASIL, 2007a; 2013), são baseadas no escolanovismo como corrente pedagógica pragmática e não crítica do sistema capitalista. Indicam, portanto, a necessidade de ampliar, na base teórico-metodológica do conceito de educação integral, a compreensão da criticidade e da emancipação humana em uma perspectiva ética e política fundadas no materialismo histórico como ideal filosófico de contribuir para romper e transformar a sociedade em seu modelo capitalista que só forma o homem unilateral, o homem das múltiplas competências em vez do homem omnilateral, esclarecido em uma perspectiva educacional socialista (ADORNO, 2012; MÉSZÁROS, 2008).

A abordagem do escolanovismo nos documentos do programa *Mais Educação* (BRASIL 2009a; 2009b; 2009c; 2013), no contexto brasileiro do século XX, como marco histórico quase exclusivo, para explicar as contradições da escola brasileira, remete-nos a uma errônea e conclusiva interpretação dicotômica: a rejeitar a escola tradicional, a pedagogia tradicional e a situação de pobreza com gênese dos problemas educacionais como o atraso escolar – como se a própria escola brasileira fosse o ente histórico responsável por seu estado atual – e a inserção como solução lógica de uma escola nova, com uma pedagogia nova – como se a transição da escola que se tinha (escola tradicional) para a escola que se idealiza construir (escola em tempo integral baseado no escolanovismo) fosse um processo linear, legal e

econômico. Ainda em relação ao marco histórico, segundo Paro (1988) citado por Castro e Lopes (2011, p. 271):

[...] como resposta às reivindicações das classes populares por escolas, o governo implanta projetos de escolas de tempo integral, cuja motivação é a tentativa de amenizar os problemas sociais, além dos muros escolares, das classes populares, ainda que estes problemas não tenham “natureza propriamente pedagógica”.

Uma questão interessante, segundo Giolo (2012, p. 94), que não é mencionada no marco histórico da política de governo e nos documentos oficiais sobre educação integral, é o fato de que a classe dominante bem antes da proposta das escolas-classe e escolas-parque de Anísio Teixeira e, mesmo atualmente, sempre teve escola em tempo integral e, na maioria das vezes, com apoio de recursos públicos. Seja no período colonial nos colégios jesuíticos; no Brasil-Império, nos famosos Liceus nos quais só estudavam alunos da elite brasileira; ou nos grandes colégios da República dirigidos por instituições religiosas ou por empresários laicos, a presença das classes populares praticamente inexistente.

O processo de industrialização que ocorreu após os anos de 1950 e a alegação do governo de escassez de recursos para ampliar as políticas educacionais, acabou por fazer com que a atividade escolar se concentrasse em um só turno. Entretanto, os educandos oriundos das elites econômicas continuaram e continuam a ter uma educação em tempo integral, recebendo no contraturno, formação complementar em suas residências ou em espaços culturais, esportivos ou científicos com igual privilégio. O mesmo pode se dizer de sua presença no ensino superior que ainda continuam ocupando os melhores cursos nas universidades públicas brasileiras e privadas financiadas em grande parte com recursos públicos. Esconder a dualidade do ensino e afirmar que com a escola em tempo integral todos podem superar a desigualdade social é mais uma ideologia neoliberal, assim explicada por Arroyo (2015, p. 12):

A concepção de conhecimento e de cultura sintetizada [...] está marcada por uma noção linear do tempo e do espaço, que culmina em uma visão desenvolvimentista, pela qual há uma promessa de progresso por meio do processo escolar. Ainda de acordo com essa visão, a escola tem a tarefa principal de formar profissionais para o mercado de trabalho e, para isso, acaba por desenvolver nas pessoas uma mentalidade utilitarista e produtivista. Isso significa que a escola sustenta um discurso de que ela mesma seria um rito de passagem capaz de romper o círculo vicioso da pobreza. Assim, o sistema educacional pretende estimular que se mire o futuro, que se tenha vontade de avançar, progredir, controlar o espaço e o tempo, acelerar a mudança.

No marco teórico dos referidos documentos sobre o programa *Mais Educação*, a base epistemológica de interpretação das contradições dos fenômenos histórico-sociais relacionados à educação é a interculturalidade, aspecto da Antropologia Cultural, e categoria explicativa da relação sujeito (educando-educador), tempo e espaço escolar:

A interculturalidade remete ao encontro e ao entrelaçamento, àquilo que acontece quando os grupos entram em relações de trocas. Os contextos interculturais permitem que os diferentes sejam o que realmente são nas relações de negociação, conflito e reciprocidade. [...] Se assumirmos ora o ponto de vista da escola, ora o ponto de vista das experiências diferenciadas dos alunos, não construiremos as pontes; e é somente através delas que poderemos avançar na conquista da qualidade necessária para a escola pública brasileira. As relações que estabelecemos com os outros são parte muito importante de nosso papel como educadores interessados na formulação de educação intercultural. Isto porque nosso trabalho alimenta-se da complexidade de saberes de todos os envolvidos. Portanto, o espaço do inter é decisivo. Ao postulá-lo como espaço de investigação, reflexão e prática, buscamos mobilizar recursos entre escolas e comunidades para a construção de alternativas e superação de distâncias. (BRASIL, 2009c, p. 21).

Na relação escola-comunidade-sociedade para compartilhamento e construção de novos saberes, a interculturalidade como aspecto metodológico agrega valores à aprendizagem, ao fazer-pedagógico, ou, na perspectiva freiriana, agrega valores à forma como educando e educador fazem a leitura do mundo como processo social e dialógico; mas, como sujeito histórico que apreende, nas relações sociais, a contradição na forma de opressão entre dominantes e dominados, a razão-dialógica (filosófico-política) é pensar crítico-reflexivo, exige mudança, exige escrever nova história; exige que a escola (como comunidade escolar democrática e crítica) exerça seu papel social e político no processo de transformação das condições materiais da sociedade capitalista (FREIRE, 1987; ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 49-59).

Portanto, a interculturalidade deve, sim, compor o arcabouço teórico da educação integral desde que não lhe falte, segundo Saviani (2008), a perspectiva histórico-crítica em sua dimensão emancipatória. Do contrário, a investigação das contradições socioeconômicas advindas da história da luta de classes e do papel político-social da escola que vem sendo reduzida a mero aparelho de reprodução dos interesses do capital (ALTHUSSER, 1985), são generalizados e diluídos na diversidade cultural como processos de naturalização da situação de pobreza e da exploração do homem pelo homem (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Ainda na proposta da educação integral considerada no programa *Mais Educação* como “[...] processo de trânsito paradigmático que estamos atravessando e que inaugura novas perspectivas de futuro” (BRASIL, 2009a, p. 18), o fio condutor da interculturalidade, como categoria de consenso, acaba por comportar e absorver as contradições teórico-metodológicas e históricas tanto dos aspectos pedagógicos (como a diversidade das tendências pedagógicas e suas matrizes ideológicas contrárias ou favoráveis à sociedade burguesa-neoliberal) como dos aspectos político-sociais (as contradições socioeconômicas como as desigualdades sociais na relação capital-trabalho-educação), das quais educandos, educadores e a própria escola e comunidade são vítimas:

Na ampliação da abrangência, a relação tempo, espaço e Educação Integral talvez seja uma das mais polêmicas quando se discute essa concepção de educação. Ao se caracterizar a relação como polêmica, têm-se presente os diversos agentes sociais que podem interagir com o espaço escolar, nas relações cotidianas de trabalho e nas representações que se produzem nessa relação. (BRASIL, 2009b, p. 18).

Podemos dizer então que não há uma definição criteriosa do que seja educação integral, mas que ela é uma categoria abrangente para qual convergem as diversas concepções educacionais que se tornam compreensíveis ao longo da convivência no cotidiano escolar, no uso do tempo escolar ampliado e do espaço escolar estendido para além dos muros da escola, no qual, educandos e educadores irão enfrentar, na territorialidade sociocultural que lhes cerca, o domínio exercido pelo capital.

Sobre a falta de definição explícita do conceito de educação integral para evitar polêmica e sua utilização em termos abrangentes por parte dos entes públicos, alerta Leite (2015, p. 55) que há concepções e práticas relacionadas a projetos sociopolíticos em constante disputa na sociedade (de espaços culturais conservadores-liberais e de espaços de práticas culturais emancipatórias) com “[...] experiências de Educação Integral que se centram apenas na ampliação do tempo, sem repensar as práticas educacionais, opção que se mostra ineficaz na transformação da cultura escolar [...]”.

Quanto ao tempo-escolar, categoria do marco pedagógico da educação integral, é compreendida pelo Ministério da Cultura como a representação e a referência a ampliação da jornada escolar que pode chegar até 7 (sete) horas da educação em tempo integral (BRASIL, 2009b, p. 18). Mais tempo-escolar, porém, não

significa o aumento no contraturno da quantidade de aulas do atual currículo regular dividido em disciplinas, ou seja, “[...] ‘mais do mesmo’ – o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem” (BRASIL, 2009b, p. 34).

No que se refere ao marco legal do uso do tempo escolar ampliado, o Decreto Lei nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, no artigo 1º, define educação em tempo integral para a educação básica como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. No artigo 2º do mesmo documento, são definidos os conteúdos/temáticas como um conjunto de saberes escolares e comunitários para o contraturno, o que é considerado um avanço significativo por Leclerc e Moll (2012), pois tal objetivo não anula, mas diminui a influência da matriz positivista das disciplinas curriculares (tradicionalmente compartimentadas, isoladas e descontextualizadas), fortalecendo a transversalidade e interdisciplinaridade, dialogando com o cotidiano e contextualizando o saber escolar à realidade de educandos e educadores na comunidade local (GADOTTI, 2009). São eles: acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (BRASIL, 2013). Analisando os documentos do programa *Mais Educação*, Leclerc e Moll (2012, p. 96) assim definem a educação em tempo integral:

Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar [...].

Quanto ao espaço-escolar, também como categoria pedagógica, é a referência aos territórios socioculturais em que cada escola está situada e à sua relação de sociabilidade (educação integrada) com a comunidade local, regional e global (BRASIL, 2009b, p. 18): a escola é convidada a sair de seus muros e se aproximar da comunidade e da cidade considerada como espaços educativos, na

medida do possível e acompanhados pelos educadores (professores/pais), devem interagir com as instituições locais, bem como, aproximando os demais atores da comunidade à escola. A perspectiva do espaço-escolar como educação integrada à comunidade, à cidade é relacionada, segundo Santos e Soares (2009, p. 182-183), a ideia de Cidade Educadora como espaço democrático de cidadania liberal que não aborda a cidade como espaço urbano de contradições colonizado e desumanizado pelo capital:

Em tempos de “grandes incertezas”, se atribui à educação a responsabilidade para com o futuro. Esta visão messiânica da educação, enaltecida pelos organismos governamentais e pela grande mídia, está presente no imaginário da população, que veem a educação escolar como um dos poucos caminhos seguros para o futuro dos jovens que residem nos espaços de pobreza e miséria da cidade. [...] Cidade Educadora é um programa de planejamento e administração pública que parte de um conceito desenvolvido pela UNESCO desde a década de 70, por intermédio do relatório *Aprender a Ser*. [...] Em resumo, os objetivos da cidade educadora, conforme proposto na Carta de Barcelona [1990], consistem em preservar a identidade, a liberdade e a diversidade cultural da cidade e de seus cidadãos através de uma política ampla e global que inclua todas as modalidades de educação, formais ou informais. A Cidade Educadora propõe destacar, melhorar e ampliar o potencial educativo dos estabelecimentos políticos locais que estimulem a participação dos cidadãos. Também, oferecer espaços, equipamentos e serviços de desenvolvimento moral, social, cultural, de orientação pessoal, vocacional e de atividade social. Promover a educação para o trabalho e definir estratégias de cooperação com organizações, trabalhadores e empresários na criação de postos de trabalho. (Grifo dos autores).

Há um duplo olhar sobre a cidade como espaço educativo e extensão das atividades extraescolares: uma visão simplória, romântica, do processo de ensino-aprendizagem, imposta pelo modelo de educação neoliberal, a partir da qual a cidade é o lugar do exercício da cidadania, onde as contradições vividas pela comunidade são naturalizadas como processos do avanço da sociedade industrial e da urbanização desordenada; e, uma visão crítica e histórica, dialético-materialista, a partir da qual o que está em pauta é uma abordagem transformadora do espaço sociocultural a serviço do bem-comum desvencilhado da lógica do capital. Leite (2015, p.15-54) relembra e afirma que nos serve de referência para atuação no espaço não-escolar, a educação popular na década de 1980, especialmente baseada na pedagogia libertadora de Paulo Freire, e a atuação política dos movimentos sociais, da educação indígena, da educação quilombola, do movimento negro no Brasil, do Movimento Sem Terra (MST) como alternativas de uma nova compreensão do espaço escolar além dos muros da escola como espaço de práticas culturais emancipatórias alinhadas em quatro frentes: a) uma escola em movimento que dê centralidade aos

sujeitos; b) uma escola em movimento que acolha a diversidade étnico-cultural; c) uma escola em movimento que dialogue criticamente com o território; d) uma escola em movimento comprometida com a transformação social do atual modelo de sociedade capitalista neoliberal. Assim, não basta a atuação pedagógica da escola no espaço não-escolar (comunidade; cidade); ela deve ser política e social:

[...] isso não pode significar uma visão romântica do território, da cidade, acreditando que sair da escola, por si só, vai garantir um processo educativo. A cidade é território em disputa, espaço permeado por conflitos e relações de poder, território fragmentado, dominado, muitas vezes, pelo consumismo e individualismo. Assumir a cidade como território educativo significa também desnaturalizá-la, problematizá-la, compreendê-la como campo de tensões e de possibilidades. (LEITE, 2015, p. 57).

A política afirmativa da educação integral na escola em tempo integral é, na perspectiva de Giolo (2012), uma forma justa de propiciar às camadas pobres da população a escola de qualidade negligenciada ao longo do tempo como as alardeadas no governo Collor e Itamar Franco, precárias e sem expressão nacional agora retomadas a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. A retomada da educação integral na escola pública é uma tentativa de corrigir o que a LDB 9.3494/1996 não garantiu em relação à escola em tempo integral abordando-a de forma evasiva, ou, o Plano Nacional de Educação (PNE – 2001-2010) que também não fixou metas e ações concretas.

Entretanto, com a aprovação pelo Congresso Nacional, em 2014, do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024), educandos e educadores devem exigir o que ficou estabelecido, entre outras metas, como compromisso de uma política compulsória, a obrigação do Estado de “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 59). O fato de o Congresso Nacional prever recursos para o atendimento apenas de 25% dos educandos em 10 anos já é mais um sinal da fragilidade das políticas educacionais levantadas sob a bandeira neoliberal. Não é sem razão que comenta Paulo Freire (2000, p. 37):

Há perguntas que temos que fazer com insistência, que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar, de estudar sem comprometer-se. Como se de forma misteriosa, de repente, nada tivéssemos em comum com o mundo exterior e distante. Para que estudo? A favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?

Cada vez mais é urgente que a educação integral a ser desenvolvida nas escolas públicas seja a convergência de uma concepção educacional socialista que venha da práxis social de educandos e educadores como alternativa ao atual projeto capitalista (MÉSZÁROS, 2008). Para Leite (2013; 2015), o tempo e o espaço escolar e não-escolar devem ser ocupados não só como processo pedagógico, mas como processo político de ação-reflexão-ação.

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA A AUTONOMIA: UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA EM ADORNO

Destacamos neste capítulo a influência da Teoria Crítica no pensamento adorniano, sobretudo, do pensamento marxiano e da psicanálise no que se refere à temática da educação, ressaltando sua finalidade político-filosófica de exercer uma crítica ao modelo de sociedade capitalista. O ideal de formação cultural em Adorno é abordado em seus diversos escritos com um sentido abrangente e está relacionado com as análises de Marx acerca da categoria trabalho com a qual progresso e história possuem uma relação descontínua na sociedade de classes do capital que exige a educação crítica com forma de romper com a ideologia hegemônica burguesa.

A perspectiva emancipatória da educação é apresentada a partir do ideal kantiano de autonomia e esclarecimento para o enfrentamento das formas autoritárias e alienadoras da educação reprodutivista de concepção burguesa. Discorreremos sobre as categorias razão instrumental, sociedade administrada, indústria cultural, semiformação relacionadas à educação propondo uma práxis pedagógica crítico-emancipatória na formação de educandos e educadores para além dos interesses do capital.

4.1 A Escola de Frankfurt e Adorno: a influência do pensamento marxiano e da psicanálise

Theodor W. Adorno (1903-1969) é um dos mais importantes pensadores da Escola de Frankfurt ou Instituto de Pesquisa Social - IPS³¹, fundado em 1924, em Frankfurt, que começou com o nome provisório de Instituto do Marxismo e tinha como diretor Carl Grünberg (1861-1940). Embora sediado na Universidade de Frankfurt, o IPS possuía estatuto e orçamento próprio que lhe garantia autonomia, mas somente em 1931, com a direção de Max Horkheimer, é que o nome definitivo começou a ser conhecido com a atuação de seus fundadores, dentre eles, ressaltamos: Felix Weil (1889-1975), Leo Loewenthal (1900-1993), Walter Benjamin (1892-1940), Friedrich Pollock (1894-1970), Max Horkheimer (1895-1973), Herbert Marcuse (1898-1979), Erich Fromm (1900-1980) e o próprio Adorno com escritos que versavam sobre

31 Em alemão: *Institut zur Sozialforschungen* – ISF, traduzido em português pela maioria dos autores como Instituto de Pesquisa Social ou IPS, sigla que adotaremos para esta pesquisa.

diversos problemas socioeconômicos, filosóficos, políticos, artísticos e psicanalíticos, frente ao capitalismo e a práxis revolucionária como ação consciente e emancipadora da classe trabalhadora (MARTIN, 1989). Segundo Pucci (2000, p. 3) os clássicos frankfurtianos escreveram fundamentalmente sobre:

[...] temas filosóficos (*crítica à razão iluminista; dialética negativa; particular concreto; verdade inintencional*), culturais (*cultura e civilização; Indústria cultural; semiformação*); sociais (*indivíduo e sociedade; sociedade unidimensional; sociedade administrada*); estéticos (*ensaio como forma; constelação; experiência estética; mimese e racionalidade na obra-de-arte*); psicológicos (*personalidade autoritária; preconceito; antissemitismo*). E mesmo permanecendo nos horizontes do pensamento marxista, dialogaram crítica e intensamente com Kant, Hegel, Weber, Nietzsche e Freud. (Grifo do autor).

Não obstante à diversidade de temas e de métodos abordados nas pesquisas e publicações, o que os intelectuais do Instituto denominavam de Teoria Crítica depois passou a não se referir somente a um conjunto ou sistemas de ideias uniformes baseadas apenas no marxismo. O contexto filosófico e histórico-político da Europa das décadas de 1920 e de 1930 exigia, de um lado, o enfrentamento das questões de uma sociedade marcada pelos horrores da Primeira Guerra Mundial, pelo capitalismo imperialista, pela ascensão dos movimentos políticos nazifascistas e a eminência de uma II Guerra Mundial e, de outro, a atualização do pensamento marxista e a análise do socialismo e dos rumos que tomava a União Soviética como um sistema político autoritário.

No campo científico-filosófico, havia o embate entre as ciências particulares e a filosofia. Esta fora condenada ao silêncio pelo positivismo e com crescimento das ciências particulares, especialmente das ciências naturais e da sua metodologia baseada no empirismo como forma segura de compreensão dos fenômenos naturais, porém direcionada também para compreensão dos fenômenos das ciências humanas. Como a verdade é identificada na modernidade com critérios quantitativos e empíricos, testes e comprovação e o domínio prático da natureza, constitui-se como razão instrumental por ser procedimental, baseada na eficiência e eficácia, no êxito dos resultados, mas insuficiente para compreender as questões relacionadas às contradições sociais por não conter a dimensão emancipatória (HORKHEIMER, 2003).

A Teoria Crítica tornou-se uma das saídas de reflexão para compreender por que diante de tantos avanços científicos e da abundância de bens, a maior parte da humanidade padecia males como a fome, a pobreza, a falta de acesso à educação,

à saúde e à participação política, quando apenas a classe burguesa usufruía de toda a riqueza gerada pelos trabalhadores.

Seguindo o itinerário kantiano da razão autônoma manifesta no programa libertário-iluminista do Esclarecimento como “[...] a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (KANT, 1974, p. 100), os frankfurtianos compreenderam que a história se tornou o espelho no qual podemos observar sua conversão em razão técnica que de fato desencantou a natureza e a dominou, mas, simultaneamente, abandonou da racionalidade a dimensão ético-crítica e com ela um de seus fins: a felicidade do homem (ADORNO; HORKHEIMER, 1985)³². Em vez disso, estabeleceu a racionalidade instrumental de tal modo cega diante das contradições histórico-sociais, mas ideologicamente capaz de manter o domínio do homem sobre o próprio homem em condições desumanas durante as diversas fases da Revolução Industrial, nas interfaces de duas grandes guerras em nome do capital monopolista até nossos dias, em sua forma neoliberal. Precisamente em que momento a razão que, outrora, segundo Auguste Comte (1798-1859) em seu *Discurso do Espírito Positivo* (1848), chegara a sua maioria com o advento da ciência e relegara definitivamente ao silêncio a metafísica, deixou-se corromper pelos ideais burgueses?

Para Adorno e Horkheimer³³, a resposta não pode ser encontrada apenas no movimento filosófico-político do próprio Esclarecimento, porque já bem antes no ato de desmitologização do mundo, na Grécia antiga, a razão tende a ordenar, classificar para explicar e dominar as classes dos que vivem do trabalho com a criação hierárquica, os ritos, as tradições, as formas de organização social, o estabelecimento de valores no processo de formação cultural. A própria racionalidade instrumental é o *modus operandi* da ideologia burguesa:

32 Considerando que nas traduções de língua portuguesa há a utilização indiscriminada e confusa dos termos Esclarecimento e Iluminismo ou Ilustração ou “ideal iluminista da burguesia”, estamos de acordo com o conselho do tradutor Guido Antonio de Almeida e preferimos para este trabalho utilizar Esclarecimento em função da tradução do original *Aufklärung* para designar não só a “Época das Luzes” ou a “filosofia dos pensadores iluministas” como uma época histórica determinada, mas também o processo de “desencantamento do mundo” como processo de racionalização desde o surgimento dos mitos à dominação do capitalismo por meio da razão instrumental. Cf. ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985, p. 7-8.

33 *Id.*, 1985, p. 20. Apesar da obra citada anteriormente ter sido escrita por Adorno e Max Horkheimer, algumas vezes iremos nos referir apenas a Adorno para facilitar a compreensão do leitor e por conta do nosso objetivo de investigar no pensamento adorniano postulados para uma educação emancipatória para reflexão da educação integral.

O mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar. Com o registro e a coleção dos mitos essa tendência reforçou-se. Muito cedo deixaram de ser um relato para se tornarem uma doutrina. [...] Esse elemento teórico do ritual tornou-se autônomo [...] sob o signo daquela disciplina e poder que Bacon enaltece como objetivo a se alcançar [...]. O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20-21).

A razão objetiva como metafísica ou explicação da realidade baseada nos grandes sistemas filosóficos, como o sistema hegeliano, foram substituídos pela razão subjetivo-instrumental, pragmática e procedimental das ciências particulares que engessaram os problemas da sociedade real como a desigualdade social, a divisão de classes denunciadas pelo pensamento marxiano. Na concepção dos frankfurtianos, com a consolidação do capitalismo no século XX na sociedade industrial, e sua apropriação do avanço tecnológico e do método científico-positivista que assume uma postura de neutralidade e, por isso, torna-se incapaz de qualquer crítica diante das contradições sociais, compete à razão emancipatória formular uma teoria social cuja abordagem seja dialética e comporte a reflexão sobre os fenômenos da contemporaneidade e os novos saberes para explicar a realidade, inclusive, no âmbito acadêmico, o que não fora possível à época de Marx.

Para Horkheimer (2003), o constructo da Teoria Crítica do Instituto é, em termos do materialismo histórico-dialético, um saber multidisciplinar (Sociologia, Psicologia e Psicanálise, História, Filosofia, Artes) a partir do qual vários pesquisadores trabalham tendo como horizonte a teoria social de Marx para compreender o fracasso do projeto liberal-burguês de liberdade, de igualdade e de fraternidade da sociedade capitalista-industrial. Tenta compreender ainda a Teoria Tradicional das ciências particulares que apenas descrevem os fenômenos isolados de seu contexto histórico-social e ratificam a dominação capitalista com o modelo de racionalidade instrumental por não terem um comportamento crítico frente aos terríveis problemas que destroem a sociabilidade, a dignidade humana.

Se os grandes sistemas filosóficos já não explicavam a realidade, a fragmentação do conhecimento que trabalha com o conceito, a classificação, a quantificação, a mensuração, a comprovação experimental como categorias absolutas do real também não apresentam solução. No pensamento adorniano, mais do que uma opção teórico-metodológica, a Teoria Crítica é um postulado ético-político e não tem a finalidade apenas de uma crítica, segundo Schweppenhauser (2003, p. 24 *apud* VILELA, 2006, p. 14):

[...] almeja a mudança da sociedade como um todo. O seu critério normativo para alcançar a mudança pretendida é a eliminação de tudo aquilo que está deformando o homem, de tudo aquilo que oprime [e] o incapacita para se opor à injustiça. Nesse sentido, a crítica da sociedade é uma crítica auto-reflexiva, crítica que tem que se basear no conhecimento real da realidade criticada, pois, para Adorno, a primeira empreitada da crítica é confrontar a realidade com as normas que a estruturam porque é da compreensão desta relação que se pode apreender a verdade sobre a realidade. É preciso deslindar como essas normas atuam sobre os sujeitos. Assim, a sociedade poderá ser avaliada na medida em que permitir desvendar como as relações sociais estabelecidas não possibilitam para os homens uma vida social digna e correta, e como pode ser de outra forma. A concepção de uma sociedade futura como comunidade livre, construída pelos homens com a utilização consciente e correta dos recursos técnicos, materiais e sociais, é a aspiração última da Teoria Crítica.

A luta de classes, concebida por Marx e Engels, como levante da classe trabalhadora para se libertar da opressão, dadas as condições materiais para a revolução proporcionadas pelo próprio capital, sucumbiu com o capitalismo monopolista do século XX, para os frankfurtianos, diante da falta de consciência de classe e da massificação fortemente corroborada pelas ideologias burguesas através dos meios de comunicação social com o surgimento do rádio, do cinema e da televisão e com o domínio das ciências e dos avanços tecnológicos em todos os países ricos.

A Teoria Crítica se propunha a refletir tanto sobre o cientificismo-positivista, pretensamente neutro e com um discurso de universalidade, como fundamentação epistemológica das ciências modernas, bem como, sobre o marxismo acadêmico e o marxismo ortodoxo como movimento político-operário que desembocava em um socialismo autoritário com consequências igualmente nefastas no século XX (WIGGERSHAUS, 2002).

Desde sua fundação, o IPS de Frankfurt assumiu uma posição não neutra, mas de transformação da sociedade burguesa, a partir da análise dialética das relações sociais, das contradições históricas oriundas da infraestrutura econômica e observadas nas demais áreas da superestrutura da sociedade como a política, a arte, a cultura, o direito, a educação para as quais possuía um olhar interdisciplinar/multidisciplinar, especialmente sobre o trabalho e o sistema produtivo capitalista que, com todo o avanço científico e tecnológico, produziu abundantemente bens à custa da exploração dos trabalhadores acumulando riquezas e, simultaneamente, mergulhando o mundo em uma barbárie nunca antes vista na história da humanidade.

A formação cultural também se tornou foco dos estudos filosóficos e sociológicos do instituto:

A crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna. De Hegel a Marx, de Nietzsche a Freud, de Husserl a Heidegger, de Lukács à Escola de Frankfurt, a crise do processo formativo seria um tema privilegiado. O trajeto intelectual de Adorno constitui, neste sentido, a história desta crise da formação e da educação em face da dinâmica do trabalho social. (MAAR, 2012, p. 16).

Especialmente para Adorno, a formação cultural foi enriquecida com o despontar da psicanálise como um saber capaz de dialogar e interpretar os fenômenos da desintegração social, da crise de identidade, da apatia e da indiferença, da alienação e da anomia social, das neuroses e compulsões da vida cotidiana de uma sociedade administrada, baseada no controle, na repressão e na coerção social em prol dos interesses das elites econômicas.

A crise da razão no século XX, que caracteriza a razão humana como sendo razão instrumental, que opera em meio às ideias de ordem e progresso em uma sociedade industrializada comandada pela força do capital, é também uma crise da perda de sentido e da falta de um projeto crítico-emancipatório. Causava estranheza aos intelectuais frankfurteanos tanto a falta de uma reflexão crítica seja da parte das pessoas ou instituições bem como a adesão passiva e injustificável às formas de vida alienadas e às políticas autoritaristas, desumanizadoras. Se a dialética na perspectiva do pensamento marxiano possibilitava uma reflexão crítica da objetividade, das condições históricas e materiais da vida, a abordagem psicanalítica ampliava a reflexão da subjetividade e dos fenômenos psicossociais a ela relacionados.

Portanto, Adorno recorre na perspectiva da teoria crítica, tanto a atualização do pensamento de Marx como também da psicanálise social, de base eminentemente freudiana, para compreender os desafios do século XX, especialmente a questão da formação cultural. Assim como a alienação, a reificação, a massificação na perspectiva de Marx aludem ao domínio da ideologia burguesa que age sobre o trabalhador que já não se reconhece no que faz, no que produz; com a psicanálise, as neuroses e compulsões geradas no cotidiano saem da esfera da individualidade para serem estudadas como fenômenos sociais historicamente provocados na cultura e no modo de vida da sociedade capitalista, uma vez que, também, o indivíduo, reprimido em suas potencialidades, não age por reflexão, mas

influenciado pelas forças do seu inconsciente e pela ordem impositiva da sua compulsão. Segundo Garcia-Roza (2004 *apud* CASTRO; LIMA, 2014), a construção teórica freudiana apropriada pela Teoria Crítica ocorreu quando a psicanálise constata que os dados coletados extrapolam e violentam o quadro clínico impedindo o seguimento na linha individual, pois produz estranhamento, suas causas vão além da história pessoal, por isso, a psicanálise com seus constructos realiza a passagem da compreensão de uma clínica do indivíduo para uma clínica do sujeito, ou seja, é a cultura que está no divã e a análise é histórica e social. Logo, para Adorno, segundo Vilela (2006, p. 36):

[...] a psicanálise oferecia o método para explicar o lado inconsciente do processo social (Estudo da Personalidade Autoritária). Aplicando a dialética marxiana, [...] encontrou na psicanálise o instrumento para decifrar a cadeia base e superestruturada, supondo uma articulação da estrutura libidinal (ego e superego) com a estrutura social. Mas a adesão não é sem crítica – segundo ele, a tendência freudo-marxista corria o risco de desaguar numa teoria da higiene social porque tinha uma orientação normalizante (ideal de uma terapia social). Mas o saber analítico, voltado para desvendar o trabalho social do inconsciente, define a virada antropológico-cultural na Teoria Crítica.

Considerando que não é o objetivo deste trabalho e que já existe rica literatura sobre a Escola de Frankfurt³⁴, bem como sobre a vida do autor em estudo, cuja cronologia de vida e obras apresentamos como anexo ao final da pesquisa, ressaltamos apenas que é no limiar das discussões e das questões acima levantadas pela Teoria Crítica e pela metodologia de trabalho do Instituto que Adorno amadurece o seu pensamento, como filósofo e sociólogo, sobre racionalidade e capitalismo, arte e estética, trabalho, educação e emancipação no contexto da sociedade burguesa industrial. E, sob a herança marxiana, aprofundará os seus escritos até 1969, ano de sua morte.

Embora seja reconhecida a colaboração de Adorno em anos anteriores depois da fundação do IPS, por exemplo, quando publicou pela revista do instituto o artigo “A situação social da música”, em 1932, ele passou, oficialmente, a fazer parte

34 Recomendamos o livro de Rolf Wiggershaus, *A escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico e significação política* (2002), e *A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo* (1995), de Olga Matos, presentes em nossas referências. Também a versão em castelhano de Jay Martin, *La imaginación Dialéctica: una historia de la Escuela de Frankfurt e o instituto del investigación (1923-1950)*, sobre a primeira fase da Escola de Frankfurt, disponível em: <http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/jaym/esc_frank_jay0002.pdf>, conforme nossas referências.

da Escola de Frankfurt apenas em 1938 (MARTIN, 1989). Como afirma Silva Filho (2007, p. 103):

Enfatizando a importância do pensamento crítico e do esclarecimento como requisitos essenciais para a luta pela mudança social e pela emancipação humana, Adorno explora a interconexão entre a vida econômica, a constituição da subjetividade, a cultura, a ciência e a arte. Seus escritos, mais de caráter ensaísticos que sistemáticos, penetram no mundo das aparências objetivas para adentrar na essência da estrutura social a fim de revelar e combater a reificação e a barbárie que imperam em tal estrutura.

Com o avanço do nazismo na Alemanha e por sua ascendência judaica e posição política socialista é obrigado a deixar sua carreira de professor universitário que exercia desde 1931 e migra em 1934 para Oxford, Inglaterra. Em 1938, parte para Nova Iorque e depois para a Califórnia, nos Estados Unidos da América, onde, em parceria com Max Horkheimer, consolidam a amizade que se traduz em uma profícua produção de textos (como o livro *Dialética do Esclarecimento*, escrito entre 1941/44, e publicado em 1947) e de ideias para o IPS com o retorno de ambos, em 1949, a Frankfurt.

4.2 Educação como formação cultural no pensamento adorniano

A contribuição de Adorno poderia ser identificada pelos educadores como simplesmente a obrigação de despertar o senso crítico dos educandos ou, em uma leitura ainda mais superficial, de firmar o compromisso para formar o homem consciente, crítico e capaz de caminhar e decidir por si. Tal perspectiva poderia configurar em um esclarecimento individualista ou na ideia apenas de despertar o senso crítico como uma habilidade cognitivo-comportamental do desenvolvimento dos educandos, o que não corresponde ao pensamento de Adorno. A formação crítica, a tomada de consciência do agir ético, implica, necessariamente, na leitura do mundo, na atitude conjunta para promover a sociabilidade, na relação indivíduo (particular) e sociedade (como totalidade). Não pode ser distanciada das contradições das relações sociais, do modo como se vive no contexto antagônico das classes sociais, que permite ou não a razão refletir o melhor mundo para todos (ideia) e a possibilidade de transformá-lo (NOBRE LOPES, 2006). A ideia de uma educação crítica como parte da formação cultural no pensamento adorniano envolve o sujeito histórico, práxis social e política com a finalidade da emancipação humana (SILVA FILHO, 2007).

Que aproximação, então, podemos fazer entre o pensamento adorniano e a educação integral no atual contexto da sociedade capitalista? Mesmo que Adorno não tenha elaborado uma teoria da educação, podemos extrair, refletir e compartilhar elementos que compõem a educação emancipatória como dimensão fundamental da educação integral, qual seja, a educação social e política com base em uma teoria social que pretenda difundir a formação cultural para além dos limites da formação unilateral imposta pelo modelo capitalista. É resgatando a concepção de educação em Adorno que é a educação crítico-emancipatória, que podemos contribuir com a concepção de educação integral para que tenha como objetivo contribuir para mudar a sociedade capitalista neoliberal. Explica Silva Filho (2007, p. 121):

Adorno realizou vários debates, ensaios e intervenções sobre a temática educacional através dos quais ele passa a definir sua concepção de educação, baseada na teoria crítica, como uma mediação necessária no processo de libertação do homem em relação à estrutura social fetichizada na qual se encontra. Para ele, a educação – no sentido amplo ou restrito – tem uma grande importância na luta contra a barbárie e no resgate da autonomia do homem.

De fato, a educação integral pode ser analisada a partir da dupla perspectiva que o pensamento de Adorno contempla a educação emancipatória: como formação cultural (*Bildung*)³⁵ em sentido abrangente e em sentido estrito.

A formação cultural em sentido abrangente é relacionada por Adorno com a categoria do trabalho na perspectiva de Marx com uma análise do capitalismo tardio como fenômeno da contemporaneidade que se utiliza da educação para garantir sua reprodução. E, também, com a crítica que ele faz a sociedade de classes a partir do projeto libertário-iluminista de emancipação engendrado pela burguesia ascendente do século XVII, no qual o papel da educação era apenas formar os estamentos baixos da sociedade para atender as necessidades de mão de obra para o Estado e a iniciativa privada. A crítica compreende ainda a ideia de formação cultural como preparação educacional abrangente para obedecer aos ideais de cidadania na concepção burguesa em que a emancipação é apenas uma luta por direitos

35 Do alemão *bilden*, formar, constituir, instruir, educar e *bildung* como formação, cultura, educação tem um sentido objetivo, geral como sinônimo de *kultur* (subs. fem. alemão) ou cultura e um sentido subjetivo, específico como processo formativo ou *erziehung* (subs. fem. alemão) ou educação. Optamos, tendo como referência a compreensão de Maar (2012), Suarez (2005), Pucci (1998), a tradução de *Bildung* como Formação Cultural tanto no sentido geral ou abrangente quando se refere à cultura; ou, no sentido estrito, quando se refere à educação institucionalizada ou escolar. Para aprofundamento, conferir Bandeira e Oliveira (2012).

individuais e sociais, mas de acordo com a cartilha do liberalismo econômico, sem nenhuma pretensão real de transformação da divisão de classes sociais.

O modelo de racionalidade instrumental, baseado no positivismo, difundido amplamente na cultura é apreendido e reproduzido na formação das pessoas desde a escola na medida em que ela se assemelha à fábrica; no trabalho alienando como sistema de produção; e na organização social, na cultura e nas estruturas hierarquizadas da sociedade marcadas pela burocracia e pela tecnocracia das instituições sociais e refletidas na vida cotidiana de educandos e educadores.

No pensamento adorniano, o processo formativo em sentido abrangente pode e deve ser direcionado a emancipação humana e enfrentar toda e qualquer forma de opressão, de exploração do homem pelo homem. A história tem mostrado que o progresso científico e econômico – ancorado na formação educacional – por si não conduz necessariamente a emancipação. Ao contrário, já resultou com o apoio da ciência e da tecnologia na barbárie que produziu sistemas políticos totalitários, bem como, em outros processos de desumanização com formas de vida no cotidiano alienadas e neurotizadas em sistemas políticos democráticos da sociedade administrada e dominada pela indústria cultural e pela semiformação (ADORNO, 2012; ADORNO E HORKHEIMER, 1985).

Em sentido estrito, a formação cultural pode ser compreendida como educação institucionalizada. No capitalismo, ela reproduz por meio da escola o condicionamento social dos valores estabelecidos pela sociedade burguesa que a todo custo omite a dimensão crítica na formação dos educandos e sua relação política com a transformação da sociedade. É notório que Adorno ao abordar a temática educacional em vários escritos importantes publicadas postumamente no livro *Educação e Emancipação* (1971), compreendendo os ensaios: *O que significa reelaborar o passado* (1959), *A filosofia e os professores* (1962), *Tabus acerca do magistério* (1965); e os debates radiofônicos: *Televisão e formação* (1965), *Educação após Auschwitz* (1965), *Educação – para quê?* (1966), *A educação contra a barbárie* (1968) e *Educação e emancipação* (1969) tem como referência a reconstituição do sistema educacional na Alemanha, pós-segunda guerra, e a finalidade imediata de que o horror de Auschwitz não se repita (ADORNO, 2012)³⁶. Contudo, ao abordar a

36 A publicação póstuma a que nos referimos que reúne os textos sobre temáticas educacionais de Adorno de seus ensaios e palestras entre 1959-1969 é *Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker, 1959-1969, herausgegeben von Gerd Kadelbach* (1971) ou *Educação*

educação na perspectiva crítico-emancipatória, ele evoca a inserção de elementos como o método dialético; a abordagem psicanalítica na formação do professor e em sala de aula; a participação democrática na escola e o enfrentamento de toda e qualquer forma de autoritarismo, de culto à personalidade; o enfrentamento à disciplina e à obediência cegas, e às formas de competitividade escamoteadas nas práticas pedagógicas como modos de reproduzir as relações do sistema capitalista, dentre outras contribuições.

A crítica de Adorno nos permite refletir simultaneamente sobre o tipo de racionalidade que se esconde no capitalismo tardio e se esta se encontra na educação atual, especialmente, na formação escolar, no funcionamento da escola, desde sua estrutura hierarquizada, em suas formas de controle, de disciplinamento, de obediência em que educandos e educadores são modelados sob a bandeira da educação moral durkheimiana (apresentada no item 2 deste trabalho), para a cidadania nos moldes burgueses visando a preparação para o mundo do trabalho.

Na escola, a reprodução da racionalidade instrumental pode estar no método de ensino, no tipo de saber científico que aparece no cabedal de conhecimentos e no excesso de conteúdos das disciplinas isoladas, compartimentadas, às quais, os educandos são obrigados a aprender sem que se lhes explique seus fundamentos histórico-filosóficos e sua relação direta com a cotidianidade, com a situação social e política de sua comunidade, com as contradições da situação de pobreza entre outras formas de violência física, social e simbólica (SAVIANI, 2008). O enfrentamento dos desafios de se pensar uma educação integral capaz de romper com a concepção educacional liberal só pode acontecer na medida em que os educadores inserirem na prática pedagógica uma razão crítico-emancipatória comprometida com o desenvolvimento de uma formação cultural para o esclarecimento e a autonomia.

As contribuições de Adorno para uma proposta de uma educação crítico-emancipatória desperta o que não pode faltar em nossa reflexão sobre educação integral: o compromisso com a emancipação humana. Adorno e a Escola de Frankfurt partem do princípio de que já havia a intenção de um projeto de emancipação em

para a Emancipação, palestras e discussões com Hellmut Becker, 1959-1969, editado por Gerd Kadelbach. No Brasil, a primeira publicação em português foi em 1985, pela editora Paz e Terra, com o título: Educação e Emancipação, tradução de Wolfgang Leo Maar, conforme consta em nossas referências.

curso na humanidade, dirigido pela burguesia em nome da razão, um projeto liberal-emancipatório que não se concretizou devido aos interesses de dominação do capital. A educação emancipatória, a partir das contribuições da Teoria Crítica, constitui-se uma tentativa consciente de reflexão e prática pedagógica no sentido de despertar educandos e educadores para retomar o projeto de libertar a humanidade da hegemonia capitalista.

4.3 O projeto de sociedade e de formação cultural no pensamento adorniano

Devido a amplitude do pensamento de Adorno, não é nosso intuito discorrer sobre os principais pensadores que influenciaram a sua formação filosófica e sociológica como Hegel, Kant, Marx, Nietzsche, Freud, etc. durante sua formação acadêmica e durante seu longo percurso na Escola de Frankfurt como já acentuamos anteriormente, porém tomamos as suas ideias que tenham relação com a educação crítico-emancipatória – de acordo com o propósito deste trabalho, visando enriquecer o que se entende atualmente por educação integral – a partir das suas obras, sobretudo, a *Dialética do Esclarecimento* (1947) e da coletânea *Educação e Emancipação* (1971). Nessas e em algumas outras referimos a sua crítica ao capitalismo tardio, à sociedade irracional marcada pelos modelos autoritários e pela barbárie de duas Guerras Mundiais, bem como, à sociedade administrada mantida pela racionalidade instrumental na qual ressaltamos a alienação, a reificação e a dominação ideológica que persegue qualquer tentativa de oposição à Teoria Crítica.

A crítica de Adorno se dirige particularmente ao modelo de sociedade capitalista e ao modelo de racionalidade que nela impera. Portanto, há duas crises ou duas faces de uma crise instaladas pelo capital na modernidade: a crise social ou da desigualdade social e a crise da racionalidade. Adorno não possui um projeto de sociedade ou uma teoria social própria nem formulou uma teoria da educação, até porque se opõe em sua compreensão do método dialético a qualquer grande sistema filosófico que se aventure a dar conta da totalidade como expressa na *Dialética Negativa* (1966) ao confrontar o pensamento hegeliano e seu método dialético. Ele critica também qualquer sistema político que não seja uma construção democrático-participativa, fruto de uma formação cultural abrangente com fins direcionados a emancipação humana (ADORNO, 2009). Seja qual for o modelo de sociedade que queiramos construir, ele deve partir do real, de uma crítica à sociedade capitalista e

somente com uma formação cultural humanística, filosófica, ética, política e antropológica, portanto, dialética e dialógica na perspectiva do materialismo histórico é que teremos o sujeito consciente e capaz de resistir e contribuir para transformar o atual projeto liberal-burguês de sociedade (ADORNO, 2012).

No prefácio da *Dialética do Esclarecimento* (1947), Adorno já estabelece seu objetivo que vai além do propósito do livro:

O que nos propuséramos era, de fato, nada menos que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11).

O objetivo é investigar a autodestruição do Esclarecimento ou o fracasso do projeto libertário-burguês proclamado com os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade desde a Revolução Francesa anunciado no alvorecer do Século das Luzes e consolidado com a ascensão do capitalismo. O programa do Esclarecimento de desencantar o mundo, de libertá-lo da ignorância, das superstições, do obscurantismo religioso, de dominar pela ciência a natureza e colocá-la a serviço do homem elevando-o da minoridade, resultou em uma “[...] calamidade triunfal” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17). Para nosso autor, o que está em análise não é questionar o progresso social, o avanço da ciência ou da técnica, pois não há dúvida de que a produtividade econômica trouxe benefícios com o aumento e a melhoria das condições materiais para uma vida mais justa, contudo, permanece, no mundo contemporâneo, o fosso da divisão de classes, a exploração da classe trabalhadora, a alienação, a reificação, a pobreza, a irracionalidade e a barbárie, de tal modo que o “[...] indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14).

A lógica de dominação do capital por trás da sociedade industrial é visível na esteira da fábrica e no lazer, no controle e coerção social do Estado, na manipulação política e midiática, em seu processo de racionalização analisado na teoria weberiana³⁷ na qual prevalece o método científico cartesiano-baconiano (Teoria

37 Quem introduziu o conceito de racionalidade no capitalismo foi Max Weber, de acordo Habermas (1968, p. 3 *apud* SANTOS, 2006, p. 196): “[...] para caracterizar a forma capitalista da atividade econômica, a forma burguesa das trocas ao nível do direito privado e a forma burocrática da dominação. A racionalização designa, em primeiro lugar, a extensão dos domínios da sociedade que se acham submetidos aos critérios de decisão racional. Paralelamente assistimos a uma industrialização do trabalho social, o que faz com que os critérios da atividade instrumental penetrem também em outros domínios da existência (urbanização do modo de vida, tecnicização das trocas e das comunicações). Nos dois casos, o que se vai impondo é um tipo de atividade racional com respeito a um fim (Zweck-

Tradicional) ou positivista com um tipo de saber útil ao progresso, adequado aos interesses do capital, porque trabalha com o conceito e não questiona a base material da vida e suas contradições sócio-históricas (HORKHEIMER, 2003). Na investigação dos frankfurtianos, especialmente para Adorno, o trajeto das ciências modernas é marcado pela renúncia ao sentido e à causa filosófica das coisas para substituí-los pelo conceito da fórmula e das regras probabilísticas. Todo sentido é considerado subjetivismo; o que não pode ser provado pelo método científico é interpretação; animismo. Deve ser desconsiderado como científico; não passa de mera especulação filosófica, uma tentativa de calar a Teoria Crítica (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Ainda que seja possível um projeto emancipatório alternativo ao capitalismo, no qual a classe oprimida visse nele o reflexo de sua consciência social, como é a teoria social de Marx, a ideologia burguesa, já antecipadamente preparada, vem tornando confuso o pensamento crítico com uma enxurrada de (des)informações planejadas e difundidas pelos meios de comunicação social para tornar a Teoria Crítica um saber de opiniões, de difícil difusão e assimilação e facilmente bombardeada pela indústria cultural cuja finalidade é dispersar, idiotizar e tornar as pessoas em meros consumidores do sistema capitalista. A rejeição à reflexão da teoria social marxiana é um exemplo de estranhamento³⁸ particularmente característico dos tempos do capital neoliberal que vem sendo omitida em nosso processo formativo-educacional ou considerada ultrapassada. Segundo Nobre Lopes (2006, p. 11, grifo da autora):

A teoria marxiana principalmente no que se refere à *exploração do homem pelo homem* que se expressa como *estranhamento* e à tematização acerca de sua *superação*, tem pretendido esclarecer essas questões e dar respostas satisfatórias para elas. No entanto os acontecimentos das últimas décadas do século passado (principalmente a queda do muro de Berlim, a dissolução da União Soviética, o colapso do socialismo, etc.) serviram de sustentação para se considerar as teses de Marx anacrônicas e inoperantes, advogando-se inclusive o fim da centralidade do trabalho na vida social dos homens que é a sua tese central, a partir da qual, inclusive, ele justifica a gênese do estranhamento no capitalismo. Diante dessas refutações [...] podemos

rational): em um, refere-se à organização de certos meios; em outro, trata-se da escolha entre os termos de uma alternativa".

38 Estranhamento (em alemão: *entfremdung*) neste contexto não significa espanto, situação adversa ou incompreendida, mas foi posto de acordo com o sentido da autora Nobre Lopes (2006) em Lukács: estranhamento, ética e formação humana. Trata-se de uma categoria de Marx aprofundada por Lukács que corresponde aos "[...] obstáculos construídos pelos próprios homens no seu processo de autoconstrução – é um fenômeno exclusivamente histórico-social, nada tendo a ver com uma condição natural do homem, e por ser assim ela pode e deve ser superada [...] e quaisquer que sejam os sujeitos da superação dos estranhamentos atuais esses passam por um processo educativo, formativo" (p. 12-13).

contestar: como superar as teses de Marx se nem sequer houve uma real compreensão das mesmas por grande parte dos homens, até mesmo por alguns dos seus seguidores?

Essa compreensão ocorre por meio de um processo formativo, mas Adorno adverte-nos que não deve ser atribuída somente à educação, especialmente à escola, a responsabilidade direta de solucionar as contradições da sociedade capitalista, contudo, não deve reproduzir os valores dessa sociedade e sua contribuição está na formação cultural crítica, na educação emancipatória, pois a educação como o esporte e a cultura estão sujeitas a manipulação e às atrocidades do capitalismo (ADORNO, 2012).

Nosso autor observa a existência de dois caminhos para a formação cultural em tempos do capitalismo tardio. Mesmo diante da difícil situação de conviver em uma realidade objetiva em que a organização socioeconômica força o indivíduo na frágil democracia a adaptar-se, pois não vislumbra horizonte de mudança, compete à educação, por mais limitada que seja, em suas instâncias representativas (a família, a escola, a universidade, etc.) e em seus agentes (educandos, educadores, pais, comunidade) decidir se sua postura é mesmo de adaptação ou de resistência:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, [...] a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens –, de forma que este processo de adaptação seria realizado hoje de um modo antes automático. 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, 2012, p. 143-144, grifo do autor).

No debate radiofônico *Educação – para quê?* (1966), Adorno discute, entre outros temas, a questão da educação e a adaptação social. Ele afirma que é um processo cultural, mas, na sociedade burguesa, ela tem um sentido ideológico, neutraliza a subjetividade, obscurece a consciência, e se constitui em movimento conformista para tornar o sujeito impotente e obediente na sociedade administrada. O risco da universidade ou da escola contribuir para a manutenção da adaptação ideológica é visível em seu projeto político, em sua práxis pedagógica e atinge diretamente aos jovens e as crianças com um realismo supervalorizado ou pseudo-realismo por ser forçosamente imposto para convencê-los: a rotina da jornada escolar é a rotina da jornada de trabalho; na escola como na vida profissional é preciso

sacrifício, dedicação, competição, obediência, disciplina, aprovação ou reprovação, etc.

Ressalta ainda que sendo a adaptação imposta como supervalorização do real de modo doloroso, na perspectiva psicanalítica, a repressão gera uma identificação do indivíduo com a sociedade agressora. Portanto, ele tende a agredir, também das formas mais diversas: sendo indiferente, autoritário, violento, etc. Diz Adorno: “A crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância” (ADORNO, 2012, p. 145-146).

Ao observar a introdução da Dialética do Esclarecimento na qual Adorno e Horkheimer (1985, p. 12) afirmam: “Tornar inteiramente supérfluas suas funções parece ser, apesar de todas as reformas benéficas, a ambição do sistema educacional”, pode ser entendido aqui, segundo Vilela (2006, p. 42-43), uma crítica direta ao sistema de ensino e as demais instâncias envolvidas com a destruição do esclarecimento como pensamento crítico, portanto, como formas de destruição também da educação como formação cultural para a autonomia já que “A expulsão do pensamento [crítico] ratifica na sala de aula a coisificação do homem na fábrica e no escritório” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 12).

A educação integral, seja em sentido abrangente, seja de um sistema de ensino ou de uma escola em particular, deve inserir em seu projeto político o compromisso com a formação cultural do sujeito crítico. No papel de educando ou de educador deve ser preparado para compreender as contradições históricas e políticas de seu tempo e comprometido eticamente com um projeto novo de sociedade em relação ao projeto atual da sociedade administrada, o que seria precisamente o objetivo da educação emancipatória no pensamento adorniano.

O primeiro passo é desconstruir a ideia de uma teleologia na história, como admitia Hegel, ou considerar a história como progresso e desenvolvimento econômico linear que vem sendo ideológica e culturalmente transferida para todas as áreas da vida. Na educação, ela passa a ter como principal finalidade a preparação de trabalhadores para o sistema produtivo e, por não ser crítica-reflexiva, promove a adesão passiva aos sistemas políticos com um modelo de cidadania tênue, representativo-eleitoral, conformista e de acordo com os interesses do capital que tece uma cadeia de controle pela ação do Estado, apaziguando os conflitos sociais com

políticas compensatórias e pela ação dos meios de comunicação social com a difusão de valores individualistas, competitivos e consumistas.

O que a história na concepção dialética da realidade demonstra, sobretudo, no século XX, é que o progresso virou regresso (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14). Com base na máxima marxiana de que a história da sociedade é a permanente história da luta de classes (MARX; ENGELS, 1997) e inspirado em Walter Benjamim, no ensaio *Teses sobre o conceito de história* (1940), Adorno descontrói, na *Dialética do Esclarecimento* (1947) e na *Dialética Negativa* (1966), o processo de racionalização como evolução histórica da sociedade europeia na qual prevalece, contraditoriamente, a miséria e a fome avassaladora em um mundo com conhecimentos e meios tecnológicos suficientes para resolver tais problemas; e o totalitarismo e duas guerras destrutivas como resultados da irracionalidade do progresso.

A teoria e, mais ainda, a prática da social-democracia foram determinadas por um conceito dogmático de progresso sem qualquer vínculo com a realidade. [...] o progresso era, em primeiro lugar, um progresso da humanidade em si, e não das suas capacidades e conhecimentos. Em segundo lugar, era um progresso sem limites, idéia correspondente à da perfectibilidade infinita do gênero humano. Em terceiro lugar, era um processo essencialmente automático, percorrendo, irresistível, uma trajetória em flecha, em espiral [...]. Mas, para ser rigorosa, a crítica precisa ir além deles e concentrar-se no que lhes é comum. A idéia de um progresso da humanidade na história é inseparável da idéia de uma marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo. (BENJAMIM, 1987, p. 229).

A desconstrução adorniana da ideia de relação contínua entre progresso e história da concepção liberal-burguesa se eleva até seus fundamentos histórico-filosóficos. Se a Filosofia Alemã ou os sistemas filosóficos afirmavam que o pensamento poderia compreender a totalidade, porque “O que é racional é real e o que é real é racional”, como afirmara Hegel no prefácio dos *Princípios da Filosofia do Direito* (1820), a história seria apenas desdobramentos dos acontecimentos manifestos na cultura particular de cada Estado nacional, confirmando que o movimento racional inicia de um estágio inferior e salta na esfera do pensamento para um patamar superior de desenvolvimento logicamente observável nas condições de vida social, no papel regulador e previdente do Estado, na forma do que se entende por progresso. Tal discurso no campo da filosofia iluminista é o discurso da burguesia que assenta no papel da ciência e da tecnologia a missão de tornar o desenvolvimento

a mola-mestra propulsora do crescimento liberal-econômico para que toda a humanidade possa supostamente evoluir.

Adorno (2009), também expressa sua desconfiança na interpretação da história que o movimento marxista ortodoxo fazia das leis da dialética, do pensamento marxiano em relação ao capitalismo, na crença científica de que ele mesmo produziria as armas de sua destruição. A questão não se configurou na ordem da previsibilidade diante das condições históricas que o capitalismo vinha provocando com suas crises constantes desde o despontar da Revolução Industrial com a opressão extenuante dos trabalhadores e da contradição do excesso de bens acumulados nas mãos de poucos que seria assimilado pela classe trabalhadora e transformado em uma revolução, mas por se tratar de uma questão teórico-metodológica ainda não resolvida desde Hegel.

Assim como a dialética hegeliana que movia o pensamento para compreender a realidade na forma de um sistema na ilusão da totalidade, como se o real fosse estático e a razão pudesse, portanto, apreender o conceito independente do dinamismo do objeto, o que levou Hegel na *Fenomenologia do Espírito* (1807) a estabelecer um alinhamento entre história e progresso como manifestação do espírito absoluto; o método dialético, na perspectiva marxiana, fora tomado de forma semelhante como uma teoria teleológica da história (ADORNO, 2009). Segundo Perius (2015, p. 44), o capitalismo tardio demonstrou no século XX, um poder de resistência e de integração que Marx não poderia prever no século XIX e que antes mesmo de Adorno, Walter Benjamin em suas teses *Sobre o Conceito de História* (1940) afirmara que o capitalismo não morreria de morte natural, pois mesmo considerando as contradições objetivas que ele gerou nada poderia assegurar sua autodestruição. Daí a necessidade de uma educação crítico-emancipatória para a formação cultural (nos sindicatos, nas universidades, nos movimentos sociais, nas ruas, associações, escolas, igrejas, etc.) do sujeito esclarecido e autônomo capaz de pensar, organizar-se e lutar por um projeto alternativo de sociedade como uma construção sócio-histórica e política a partir da crítica à sociedade burguesa, às ideologias do capital, a racionalidade instrumental e a indústria cultural.

Ressaltamos que no projeto de sociedade alternativo ao capital, o sujeito da educação crítico-emancipatório a que se refere Adorno no processo de resistência e transformação da sociedade burguesa não é o sujeito transcendental kantiano, e/ou hegeliano, abstrato e distante da realidade ou o sujeito como indivíduo impotente

diante dos condicionamentos culturais e das instituições sociais como em Durkheim, mas o sujeito histórico, crítico, dialógico: “[...] o sujeito não é algum sujeito transcendental, a-historicamente idêntico, mas assume com a história formas diferenciadas e historicamente compreensíveis” (ADORNO, 1986 *apud* PERIUS, 2006, p. 37).

O Esclarecimento como movimento histórico-político-filosófico apropriado pela burguesia para a realização de seus propósitos e que excluiu a classe trabalhadora do usufruto da riqueza produzida e dos seus direitos, exige reflexão crítica permanente como movimento da razão crítica na formação cultural do sujeito histórico em nosso tempo que agora pode contar com múltiplos saberes, a exemplo da Teoria crítica, para compreender e transformar a sociedade capitalista.

4.4 A formação cultural como esclarecimento e educação emancipatória

Na perspectiva de Adorno (2012, p. 169), a formação cultural, que leve a uma educação emancipatória, tem em Kant a justa medida de convocação para o pensamento esclarecido e autônomo. À pergunta sobre o que é o esclarecimento (*aufklärung*), ele responde: “[...] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (KANT, 1974, p. 100). Adorno vislumbra na proposta kantiana um extraordinário potencial para a educação tornar-se mediação no processo de emancipação humana: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 2012, p. 121). Mesmo uma revolução que pudesse, segundo Kant (1974, p. 104), “[...] derrubar o despotismo pessoal ou a opressão ávida de lucros ou de domínios, porém nunca produzirá a verdadeira reforma do pensar”. Uma revolução sem a consciência crítica daqueles que dela fazem parte, no pensamento adorniano, nada mais seria que uma manipulação da massa em nome da causa de um grupo de comando, o que não representaria verdadeira emancipação, principalmente em um modelo democrático em que preparar as pessoas para o diálogo e a práxis social e política é uma necessidade vital.

A intrigante observação de Adorno no prefácio da *Dialética do Esclarecimento* sobre “A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer, sua afinidade autodestrutiva [...] manifesta a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual” (1985, p. 13, grifo nosso), revela a necessidade urgente

para além da educação formal, técnica ou advinda da cotidianidade, de uma educação crítica a fim de formar para a autonomia. A adesão irrefletida das massas às reformas políticas de base autoritária, como o nazismo e o fascismo, ou a sistemas aparentemente democráticos manipulados pelo poder econômico e midiático são exemplos não da ignorância das massas, o que seria uma visão simplória, mas a constatação da existência planejada de massas educadas tecnologicamente, isto é, da existência de uma educação de concepção liberal em pleno funcionamento no sistema educacional e na cultura, com todos os mecanismos sociais públicos e privados a serviço do capital, para impedir qualquer tentativa de reação dos movimentos sociais, de educandos e educadores, de promover uma formação cultural crítica com fins a autonomia e a emancipação humana, especialmente no âmbito do sistema de ensino dirigido pelo Estado.

Segundo Kant (1974, p. 104), para que haja o pensamento autônomo é a liberdade a primeira condição necessária para se instaurar o esclarecimento ou o movimento da razão para que o homem saia da menoridade, da tutela de outrem, e possa fazer uso de sua razão como sábio em diálogo com o mundo letrado. No processo formativo para o pensamento autônomo, Kant reconhece duas formas de uso da razão para as quais educandos e educadores devem ficar atentos: o uso público da razão e o uso da razão privada. Garantidas as condições de liberdade para o diálogo entre aqueles que se propõem a aprender, a discutir, a debater ou confrontar suas ideias, há aqueles que independentemente de interesses particulares, de representação em cargos assumidos e, falando por conta própria, fazem uso público da razão e promovem o esclarecimento, porque têm o bem-comum como finalidade última de seu conhecimento. E há aqueles que investidos ou representantes de interesses particulares apenas fazem um discurso particular ou uso privado da razão, pois não falam por conta própria, mas em nome de quem representam para obter a adesão de seus ouvintes aos seus projetos que, em última instância, são particulares uma vez que a finalidade não consiste no bem-comum, na emancipação humana de todas as formas de opressão. A formação ou a educação para o pensamento crítico, autônomo é, pois, a melhor possibilidade de se preparar os educandos para discernir quando um discurso é vinculado ao uso privado da razão, ou seja, ao discurso de interesses particulares ou quando é vinculado ao uso público da razão.

Renunciar ao esclarecimento ou ao movimento da razão em busca da autonomia, adverte-nos Kant (1974, p. 110), não é possível ao homem no uso de sua

consciência moral, sob pena de estar renunciando a própria liberdade, aos seus direitos ou as condições de luta por seus direitos e dos seus descendentes e, por consequência, também aos direitos sagrados da humanidade. Uma educação que não tenha a autonomia e a emancipação como finalidade da prática pedagógica e a existência atual em uma sociedade em que a liberdade só pode ser conquistada pelo poder do capital, no pensamento adorniano

Encontram-se em contradição com a ideia de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definida por Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável menoridade. (ADORNO, 2012, p. 141).

A autonomia é a capacidade crítica de pensar e utilizar a liberdade, principalmente em uma democracia, em prol do bem de todos, em vista da tomada de decisões para a emancipação (ADORNO, 2012, p. 169). Contudo, é de estranhar que os sistemas de ensino cuja finalidade é proporcionar uma educação para a autonomia do sujeito, com o desenvolvimento integral de suas capacidades e para a emancipação (não na esfera individual como a dimensão profissional ou o provimento das próprias necessidades, mas na esfera coletiva no que se refere à construção de uma sociedade como alternativa ao modelo capitalista) se limitem a “[...] chamada modelagem de pessoas, [...] a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*” (ADORNO, 2012, p. 141, grifo do autor).

Ainda refletindo sobre a formação cultural para a emancipação, destaca Adorno (2012, p. 172):

[...] o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrada no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido [...]. Mas, no lugar de emancipação, encontramos um conceito guarnecido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia.

No pensamento adorniano “De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (ADORNO, 2012, p. 141). Para o autor, trata-se de um conceito ainda demasiado abstrato e que está diretamente relacionado com a dialética que “[...] precisa ser inserida no pensamento e na prática educacional” (ADORNO, 2012, p. 143). A questão é que “[...] a própria organização do mundo em

que vivemos e a ideologia dominante [...] exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação” (ADORNO, 2012, p. 143). Mas, assim como a finalidade da educação muda historicamente, cada comunidade ou nação a utiliza conforme o seu projeto de sociedade. Atualmente, ela pode ser mais do que processo de adaptação do sujeito na sociedade. Mesmo diante das condições objetivas da realidade que se impõe ao sujeito, ela pode fortalecer o processo de resistência, tornar-se esclarecimento.

Se a história não converge teleologicamente para emancipação humana como pretendia o sistema hegeliano, nem está diretamente associada ao progresso como falsamente propõe a burguesia, a educação na medida em que se torna crítica e unida à ação consciente e política dos homens se torna esclarecimento, isto é, ela se torna uma mediação ética para superação dos estranhamentos e efetivação da emancipação humana (NOBRE LOPES, 2006). Esse processo formativo da educação como esclarecimento, tanto para Adorno como para Kant, deve começar na primeira infância:

“O homem pode ser ou treinado, disciplina, instruído, mecanicamente, ou ser em verdade *ilustrado*. Treinam-se cães e os cavalos; e também os homens podem ser treinados [...]. Entretanto, não é suficiente treinar as crianças; urge que *aprendam a pensar*” (KANT, 2006, p. 27, grifo nosso).

Em seu ensaio *Educação após Auschwitz* (1965), Adorno (2012, p. 119-120) valendo-se da análise de Freud ao mencionar a obra *Mal-estar na cultura* (1930) e *Psicologia de massas e análise do eu* (1921), reforça a necessidade desde a infância da educação dirigida para a autorreflexão crítica do sujeito que sofre com as amarras da pressão civilizatória e o modo de vida fincado no individualismo, na competição e no consumo desenfreado. Refere-se à sociedade administrada, ao problema crescente do isolamento ou ao sentimento de isolamento, de solidão, de encontrar-se enclausurado em meio à multidão, às redes sociais cada vez mais interconectadas e aparentemente socializantes. Defende que, à luz da psicanálise, a pressão geral dominante das instituições e exercida contra o indivíduo em toda forma de cobrança, exigências morais, perda, etc. cada vez mais aumenta a raiva contra a própria civilização desencadeando violências e todo tipo de irracionalidade e, na perspectiva sociológica, tendências de desagregação escondidas “[...] logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada” (ADORNO, 2012, p. 122).

A relação que faz entre formação cultural e esclarecimento pretende atingir todas as fases da vida, desde a infância, tendo a escola papel fundamental no processo de sociabilidade. Adorno (2012) torna-nos cientes de que para que a barbárie de Auschwitz não se repita ou outros horrores como a desigualdade social gerados pela irracionalidade do modo de vida da sociedade burguesa é necessário a construção de um projeto educacional que promova um clima intelectual, cultural e social livre do autoritarismo ou das estruturas autoritárias que impedem o desenvolvimento da razão crítica.

A questão do enfrentamento do autoritarismo na escola, na forma da verticalização das relações entre os participantes da comunidade escolar, do modelo de gestão educacional, deve ser pautada, segundo os documentos do governo brasileiro, que temos citados aqui, sobre educação integral, na construção da gestão democrática (BRASIL, 2009b). No pensamento de Adorno, há a preocupação com a influência do modelo de racionalidade instrumental na condução da prática educativa na forma de um autoritarismo velado no espaço escolar desde a primeira infância (ADORNO, 2012, p. 176). A esse respeito Libâneo nos dá elementos para pensarmos. Segundo ele (1990), a gestão técnico-científica, e a cultura formal escolar rígida, burocrática, impessoal, hierarquizada são exemplos que influenciam na relação professor-aluno, impedem o desenvolvimento da liberdade intelectual, a participação efetiva nos processos de aprendizagem e de cidadania e a ação social e política como movimento legítimo pela autonomia e emancipação.

Em referência à sua pesquisa *Personality Authority* (1950), desenvolvida em parceria com outros autores nos anos em que esteve nos EUA, Adorno alerta que autoritarismo é um conceito psicossocial e nem sempre aparece na cultura formal, sendo necessária a compreensão do contexto social e dos elementos da cultura informal para que educandos e educadores possam transformar as formas de poder camufladas, como da *technical authority* (autoridade técnica) que em vez de compartilhar as questões que interessam a todos, acaba por centralizar, no espaço público de aprendizagem da democracia, as decisões e as diretrizes da formação cultural e impondo o modelo educacional-social-liberal que impede o pensamento crítico, a participação política, a organização social (ADORNO, 2012, p. 176).

Portanto, nos pilares da educação integral é preciso refletir a relação da autoridade com as categorias sociais, pedagógicas e psicológicas na perspectiva psicanalítica e dialética para se evitar a identificação e a reprodução das tendências

antidemocráticas em espaços destinados a aprendizagem e a formação da personalidade.

Quanto à categoria do esclarecimento, Adorno faz referência a Kant quando perguntado se vivemos em uma época esclarecida, o filósofo alemão responde: “Não, mas certamente em uma época de esclarecimento” (KANT, 1974, p. 112). Ele toma essa consideração para afirmar que o esclarecimento como emancipação não é uma categoria estática, mas dinâmica e inteiramente consequente como um vira-a-ser. Ela não pode ser mera retórica, exige compromisso e a tarefa social e política da mudança, inclui enfrentar as dificuldades da pressão inimaginável exercida pelo sistema capitalista na vida das pessoas ou o controle planejado pelo modo como acontece a organização social e pela ação da indústria cultural que geram a contradição social de duas categorias abordadas no pensamento kantiano: a heteronomia e a autonomia na vida do sujeito que tenta libertar-se.

Kant, em toda a sua filosofia, propõe que o sujeito dê a si mesmo a lei à qual deve obrigatoriamente obedecer. Etimologicamente, a palavra *autonomia* é esclarecedora: *Auto* = si mesmo e *nomos* é lei, ou seja, “dar a lei a si mesmo”. Isso fica o que muito bem está dito no lema que Kant deu a *Aufklärung* na obra *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung de 1784*, a saber, “tem coragem de te servires do teu próprio entendimento”. Maioridade (*Mündigkeit*) é, portanto, a capacidade de usar seu próprio entendimento sem que outrem diga como *pensar*, como *agir* e como *decidir*. Por outro lado, a menoridade (*Unmündigkeit*) é justamente “a incapacidade de se servir de si mesmo sem a orientação de outrem” (*Resposta*, p. 11 [A481]). (BRESOLIN, 2013, p. 168).

A heteronomia na sociedade organizada pelo capital é a força de indução e coação mediada pelos inúmeros canais e instituições, em especial a escola, que moldam o comportamento, a consciência do sujeito de modo que absorvem a ordem estabelecida como natural, mas que devido a sua violência impõe um modo de vida alienado que reverbera nos mais variados problemas e distúrbios psicossociais. A saída é a educação para a autonomia como pensamento crítico e só a educação política como ação consciente pode contribuir para a resistência, como passos iniciais em direção a emancipação (ADORNO, 2012, 181-182). A esse respeito, Adorno explica que formação crítica na educação escolar, deve ocorrer desde a infância, no cotidiano das aulas e revelar a educação emancipatória na prática pedagógica como educação da contradição e para a resistência utilizando elementos da cultura como filmes, a música, a cotidianidade, etc. para conscientizar sobre a influência da indústria cultural, a alienação no trabalho e no lazer, dentre outras formas de conscientização e organização política que visem democratizar e libertar a sociedade.

4.5. Formação e semiformação (des)integrada: discutindo a questão da indústria cultural e a educação

4.5.1 Educação crítica: a indústria cultural como manifestação da razão instrumental

Para Adorno há uma relação direta entre o domínio do capital e a indústria cultural. O termo se refere ao domínio da racionalidade técnica no âmbito dos bens culturais produzidos em série e de forma padronizada, organizados e distribuídos como se fossem obras estéticas com o objetivo de tornar as pessoas em meros consumidores do sistema no capitalismo: “A racionalidade técnica é a racionalidade da própria dominação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100). A originalidade do termo desvela e substitui a corrente e perigosa ideia de “cultura de massa” como expressão ideológica utilizada para justificar as diferenças entre a cultura da elite e as culturas populares, assim como, a diversidade de bens culturais padronizados e repassados ao público pelo rádio, televisão e cinema com o objetivo de homogeneizar a opinião pública para que compreenda como sendo uma manifestação natural das próprias massas canalizadas e ampliadas pelos meios de comunicação social.

Em *The Culture Industry: selected essays on mass culture* (1991)³⁹, Adorno ressalta que o termo “indústria” agregado a ideia de “cultura” não deve ser entendido no seu sentido literal, mas no que se refere à ideologia de dominação do sistema econômico que usa os meios de comunicação para padronizar, uniformizar, iludir, reificar, de forma racionalizada com o uso da técnica, do poder de influência, pela distribuição e veiculação de conteúdos massificadores evitando a todo custo o pensamento crítico.

No prefácio da obra *Dialética do Esclarecimento* (1947), o termo “indústria cultural” aparece como um fragmento filosófico cuja finalidade o próprio Adorno (1985, p. 15, grifo nosso) se propõe a explicar:

39 Cf. Adorno (1991, p. 101): “Thus, the expression 'industry' is not to be taken too literally. It refers to the standardization of the thing itself - such as that of the Western, familiar to every movie-goer - and to the rationalization of distribution techniques, but not strictly to the production process”. A obra *The Culture Industry: selected essays on mass culture*, publicada pela editora britânica Routledge não foi traduzida, mas se encontra disponível *on-line* em inglês para o leitor em nossas referências.

O segmento sobre a "indústria cultural" mostra a regressão do esclarecimento à ideologia, que encontra no cinema e no rádio sua expressão mais influente. O esclarecimento consiste aí, sobretudo, no cálculo da eficácia e na técnica de produção e difusão. Em conformidade com seu verdadeiro conteúdo, a ideologia se esgota na idolatria daquilo que existe e do poder pelo qual a técnica é controlada. No tratamento dessa contradição, a indústria cultural é levada mais a sério do que gostaria. Mas como a invocação de seu próprio carácter comercial, de sua profissão de uma verdade atenuada, há muito se tornou uma evasiva com a qual ela tenta furtar-se à responsabilidade pela mentira que difunde, *nossa análise atém-se à pretensão, objetivamente inerente aos produtos, de serem obras estéticas e, por isso mesmo, uma configuração da verdade. Ela revela, na nulidade dessa pretensão, o carácter maligno do social.*

Apesar do limite do fragmento e da finalidade estabelecida por Adorno em meados da década de 1940 quando o escreveu, segundo Rüdiger (1998, p. 17), a indústria cultural se constitui atualmente enquanto crítica filosófico-sociológica uma corrente de estudo que se abriu para ser investigada em sentido amplo e em sentido restrito. Em sentido amplo, constitui-se em uma reflexão conceitual, teórica ou prática, sobre o processo de mercadorização da cultura e dos meios de comunicação social como intenta o ensaio engenhoso de Adorno e Horkheimer. Em sentido restrito, é um estudo que analisa de forma sistemática em uma ou mais áreas do saber os efeitos e as consequências do processo de produção cultural na contemporaneidade marcada pelo capitalismo neoliberal.

A esta pesquisa interessa fundir alguns aspectos dos dois sentidos: em sentido amplo, interessa-nos compreender as principais ideias de Adorno e Horkheimer sobre a temática da indústria cultural e, em sentido restrito, relacioná-la a formação cultural, a educação integral e a escola no que se refere ao seu papel na sociedade, bem como, o que educandos e educadores podem dela se utilizar no processo de construção de uma educação crítico-emancipatória.

A indústria cultural esconde a força econômica e política do capital em aparentes necessidades de consumo fomentadas pela enxurrada ininterrupta das propagandas para aquisição de produtos que manifestam sua dominação econômico-cultural no que é considerado como valor fetichizado e se instala como costume/moral, e sendo aplaudido como consenso político, fruto da intensificação da influência midiática que vem aumentando com o fenômeno da globalização (SILVA FILHO, 2007). Não se constitui um processo de evolução da técnica, mas do seu importante papel na economia mundial. Com ela, a indústria cultural, é possível anestesiar a consciência individual diante das contradições sociais escamoteadas pelos anúncios cada vez mais frequentes de despreziosas distrações consideradas insólitas e,

simultaneamente, mascaradas e repetitivas dos apelos dos meios de comunicação social em todos os setores e camadas sociais.

Ironicamente, Adorno e Horkheimer (1985, p. 100-101), como exemplo da dominação da indústria cultural, comparam o surgimento e o uso do telefone e do rádio: aquele poderia ser considerado como meio de comunicação adequado aos ideais liberais por primar pela individualidade, pois permitiu, ao menos, ao indivíduo sentir-se sujeito ao manifestar sua voz com a ilusão de se fazer ouvir por outrem; já este, sob o véu democrático de veicular a informação, tornou todos igualmente ouvintes entregando-os autoritariamente – ou seja, sem que os ouvintes tenham mecanismos de defesa em proporção semelhante – para os programas radiofônicos, iguais uns aos outros, sob a falsa escolha de diferentes estações – como alusão à diversidade da mesma forma de padronização. A ideologia veiculada esconde-se no brinde dos patrocinadores provenientes dos mais diversos e poderosos setores da indústria do aço, do petróleo, da eletricidade e da química que, às escuras, decidem o que deve ser incessantemente comunicado com as bandeiras atrativas de seus produtos para convencer e convergir as massas aos seus interesses comerciais e políticos.

A aparente unidade de discurso no rádio, na televisão e no cinema, sob a necessidade de informar, e de igualdade de oportunidades de acesso aos bens culturais é mais uma distinta característica da indústria cultural que mapeia e hierarquiza os consumidores de acordo com seu poder de compra, com sua classe social, mas uniformiza pelos meios de comunicação, em imagens e sons, os costumes, os valores da classe dominante como ideal a ser seguido e alcançado pela sociedade de consumo.

A indústria cultural ocupa-se do homem em seu tempo livre, em seu lazer, mas, também, do seu tempo de trabalho. A cultura já é administrada sendo quase impossível escapar de sua influência rotineira: “[...] ocupa os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noitinha, até a chegada do relógio do ponto, na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que devem se ocupar durante o dia [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 108). É a indústria da diversão como necessidade produzida que concilia falsamente arte como se fosse um ato educativo público, veiculado, transformada em distração grotesca e em conteúdos repetitivos como negócio para alimentar as multidões.

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

No intercurso das duas grandes guerras mundiais, aumentou o emparelhamento entre o capital liberal, o mercado e a indústria cultural controlados em maior parte pelos países ricos donde provêm a tecnologia e os conteúdos do cinema, do rádio, da televisão, das revistas, etc. sob a manobrável balança da lei da oferta e da procura a favor dos dominantes:

Os consumidores são os trabalhadores e os empregados, os lavradores e os pequenos burgueses. A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido. (ADORNO; HORKMEIMER, 1985, p. 110).

A constatação de que “[...] a indústria cultural permanece a indústria da diversão” (ADORNO; HORKMEIMER, 1985, p. 110), é uma alusão à dominação dos sentidos sob a bandeira da hilaridade e de outras produções de gêneros artísticos que os meios de comunicação recorrem para convencer e formar comportamentos desejados pela sociedade administrada que somente à luz da psicanálise social podem ser explicados: o prazer com a violência infligida ao personagem e sua naturalização na realidade; a fuga do cotidiano como chamado à diversão e a experiência atrativa contraposto ao esmagamento do indivíduo frente ao modelo social de vida moderna e sua inútil resistência em escapar a rotinização no trabalho, aplacados tão-somente como autoafirmação com o humor, a humilhação ou a ridicularização de quem lhe acorrenta o tempo e impõe obediência em nome do assalariamento; a exposição repetida em todos os ambientes e de todas as formas do objeto de desejo é sempre promessa não cumprida, não sublimada como o prazer sexual que se torna vitrine de excitação, de erotização vendida na justa medida da censura entre a pornografia e o puritanismo; o culto ao corpo e aos padrões de beleza impostos como modelos para homens e mulheres supostamente alcançáveis com a aquisição de produtos e promessas irrealizáveis; a renúncia de si e a satisfação da vida com a realização momentânea, o imediato, como forma de sublimação da felicidade é mais uma mentira veiculada.

O que proposital e falsamente se confunde com a aparência de arte na indústria cultural é imposto às pessoas como ouvintes/telespectadores com o seguinte objetivo:

Oferecer-lhes algo e ao mesmo tempo privá-las disso [...]. A diversão favorece a resignação, que nela quer se esquecer. Livre de toda restrição, o entretenimento não seria a mera antítese da arte, mas o extremo que a toca. [...] O logro, pois, não está em que a indústria cultural proponha diversões, mas no fato de que ela estraga o prazer com o envolvimento de seu tino comercial nos clichês ideológicos da cultura em vias de se liquidar a si mesma. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 117-118).

Na reorganização do mundo após II Guerra Mundial pelo capital, observamos que o estreitamento da relação negócio e cultura, entre a expansão liberal e o progresso cultural só podem ser entendidos em um alinhamento da mercadorização da cultura ou como fetiche da mercadoria na concepção marxiana, sendo o papel da indústria cultural planejar, produzir, dirigir e disciplinar os consumidores a divertir-se, ou seja, a consumir o bem cultural sem pensar na dominação que ele exerce: “Divertir-se significa estar de acordo. [...] Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119).

Portanto, a indústria cultural é número. É a ideologia disfarçada no cálculo da probabilidade conformista que escalona a sociedade hierarquicamente pelo valor econômico, pelo individualismo em que

Só um pode tirar a sorte grande, só um pode se tornar célebre, e mesmo se todos têm a mesma probabilidade, esta é para cada um tão mínima que é melhor riscá-la de vez e regozijar-se com a felicidade do outro[...]. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 121).

A probabilidade está na indução das pesquisas de seleção arbitrária de casos para formar a opinião pública representando a média. A divisão social da indústria cultural corresponde a dois grupos: os clientes e os empregados. Na ideologia, estes fazem a racionalidade planejada e técnica; enquanto aqueles participam na ilusão do livre arbítrio, da escolha empírica da vida privada. O que têm em comum? Ambos são objetos da indústria cultural, afirmam Adorno e Horkheimer (1985, p. 121).

Ainda como número, a ideologia da indústria cultural não erra quanto ao registro da previdência social: nenhum pode reclamar por comida ou do trabalho e deve produzir incansavelmente competindo ao Estado fazer a divisão, sendo que

enquanto os trabalhadores que movimentam a economia e produzem o alimento da riqueza, os burgueses como chefes econômicos dele se apropriam e lhes devolvem como alimento a ideologia ilusória do sucesso a qualquer custo relativizando as relações de produção e tendo a escola como o degrau inicial rumo à competitiva vitória profissional. Nela a individualidade e a liberdade são meras ilusões diluídas na padronização e nos estereótipos criados para harmonizar o particular e o universal na sociedade competitiva e marcada pelos sistemas de controle social e econômico. Por ser burguesa, a sociedade só permite a individuação se for na busca de fins privados ou de assumir a identidade do herói como exemplo de destaque a ser seguido. Ser o vencedor, o primeiro lugar é uma tarefa ensaiada já na mais tenra idade no espaço escolar e no imaginário familiar.

A educação emancipatória deve manter-se alerta quanto a utilização da arte como mercadoria pela indústria cultural. Não tanto em relação ao seu caráter mercantil como apropriação indevida da burguesia e sua reprodução como cópia, mas a violação do seu caráter de autonomia e inutilidade, isto é, por ser singular e, simultaneamente, universal a obra de arte não pertence ao seu protetor, ao seu autor, mas a todos que buscam nela sentido, e, também, não é criada para um fim utilitário no mundo das coisas. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 130), no mundo capitalista, a arte e o artista que outrora não pertenciam ao mercado, mas serviam a educação do espírito cultural, embora ficassem à mercê dos patronos, dos mecenas, sujeitos à vontade deles, agora fazem parte da estrutura econômica como meras mercadorias culturais de reposição. Na lógica capitalista, a obra de arte perdeu seu valor inestimável como bem cultural apreciado pela humanidade para o valor de troca. O apreciador é um consumidor e a obra de arte na avaliação social é tomada como um fetiche, como um *souvenir*, uma cópia barata de uma memória cujo significado foi perdido.

A associação das obras de arte e do entretenimento aos meios de comunicação social não tendem apenas ao lucro das grandes corporações, tornam-se *slogans* políticos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 132). Entre os exemplos históricos inescrupulosos estão os bombardeios diários de mensagens radiofônicas dos partidos nazifascistas. O culto à personalidade seja de estadistas como Hitler ou Mussolini, e mais recentemente, de artistas e políticos renomados mediados pelos meios de comunicação e associados às empresas patrocinadoras de produtos comercializados e de campanhas políticas são práticas corriqueiras da indústria

cultural no processo de convencimento, de padronização de comportamentos, de seleção de valores morais com fins políticos e econômicos. As obras de arte, os programas de diversão, o cinema, a televisão, o rádio, as revistas, etc. são mecanismos de controle e coerção das massas sem o uso da força na direção dos interesses do capital.

Para Adorno e Horkheimer (1989, p. 134), a cultura tornou-se uma mercadoria paradoxal. No contexto do capitalismo tardio, ela se confunde de tal modo com a publicidade que seu valor de uso e seu valor de troca são justificados somente por razões econômicas e de interesses políticos. É o que de fato anuncia a publicidade tornando-se pela repetição e pelas mais diversas estratégias a autoridade de mensuração e consolidação do valor, de tal modo que a ideia, o produto ou serviço que por ela não passar será considerado estranho, suspeito. A publicidade faz com que o significado, o valor e o próprio bem cultural se tornem ou façam parte de correntes ideológicas que aprisionam os consumidores às grandes corporações, prometendo, por outro lado, retorno garantido dos investimentos financeiros embutidos no que ela transforma em objeto de desejo do público.

A rua, o jardim, a parede de um prédio ou de uma escola, a paisagem, a arquitetura são espaços culturais, não mais da arte como expressão do belo ou das ideias de educação e emancipação, mas do que deve ser bem de consumo. Segundo Santos (2006), em sua maioria, os espaços culturais (onde habitamos, nos movemos, aprendemos e convivemos) já são espaços privados ou ainda que públicos revelam a racionalidade do domínio do capital sendo cada vez mais destruídos ou destituídos por ele⁴⁰. As gigantescas favelas existentes em todo o território nacional, os espaços ambientais destruídos pelo descaso e pela sede de lucro são denúncias a céu aberto do poder do capital e de como a indústria cultural consegue naturalizar a pobreza como exploração do homem e a destruição do espaço como exploração do ambiente, ambas constituem situações de barbárie.

Nos documentos do governo brasileiro sobre educação integral e escola de tempo integral (BRASIL 2009a; 2009c), o espaço cultural (não-escolar) é adotado como categoria formativa baseada na *Carta de Barcelona* (1990), de tomar a cidade

40 Cf. Santos (2006, p. 15): “A noção de racionalidade do espaço [...] também emerge das condições do mundo contemporâneo, mostrando como a marcha do capitalismo, além de ensejar a difusão da racionalidade hegemônica nos diversos aspectos da vida econômica, social, política e cultural, conduz, igualmente, a que tal racionalidade se instale na própria constituição do território”.

onde a escola se encontra como *Cidade Educadora*, como espaço educativo ou territórios culturais onde educandos e educadores em parceria com as instituições locais estendem o tempo educativo a outros espaços do em torno. Sob o véu de conviver com o diferente, com os diferentes rostos e espaços, não há nos referidos documentos uma abordagem educacional crítica que pode contribuir para aprendizagem social e política para que o espaço seja visto em sua relação com as forças dominantes do capital e da influência da indústria cultural.

Aos educadores e educandos a quem cabe em última instância a reflexão do saber no espaço escolar e não-escolar, tanto a categoria da indústria cultural, da sociedade administrada, bem como, a proposta da educação crítica como contradição e resistência aos valores e a reprodução do capital são elementos de transformação da prática pedagógica em educação emancipatória propostos por Adorno. Ela, por sua vez, deve dialeticamente refletir o espaço, presencial ou virtual, como espaço político, dialógico, de percepção da contradição, de descolonização da ideologia do capital, de humanização. No debate radiofônico intitulado *Educação e Emancipação* (1969), em Hessen, na Alemanha, refletindo a necessidade de se dar maior participação aos estudantes para escolha objetiva de seu currículo e nas decisões institucionais, sobre a educação emancipatória no espaço escolar e não-escolar, e envolvendo a indústria cultural, Adorno afirma:

[...] tudo ainda se dá excessivamente no âmbito institucional, sobretudo da escola. [...] diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes e que se proceda de maneira semelhante para imunizá-los contra determinados programas [...]. Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência da emancipação é o *mundus vult decipi*⁴¹ em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. (ADORNO, 2012, p. 182-183).

A educação crítico-emancipatória, seja no espaço escolar ou não-escolar, é uma via segura de desmistificação da indústria cultural e de rompimento com a barbárie. Mas, para nosso autor, o despertar da consciência pela educação, sobretudo

41 Provérbio latino (*Mundus vult decipi, ergo decipiatur!*) atribuído ao escritor romano Titus Petronius (27-66 d.C.): “O mundo quer ser enganado: portanto, que seja enganado!”.

pelo árduo trabalho dos educadores no espaço escolar, ainda que visto como esclarecimento já que nos encontramos em uma democracia e seu efeito seria reconhecido na comunidade, deve contar e resistir a reação daqueles que fazem o *lobby* em nome da indústria cultural com uma contrapropaganda ideológica, unilateral, para impedir qualquer tentativa de emancipação (ADORNO, 2012, p. 183-184). Outro exemplo que podemos encontrar no pensamento adorniano de enfrentamento da alienação com a educação crítica é a utilização dos meios de comunicação pela educação escolar como a televisão ou, atualmente, as novas mídias que seriam consideradas por Adorno benéficas do ponto de vista pedagógico, se utilizadas criticamente. Ele alertou noutro debate radiofônico, *Televisão e Formação* (1963), aos educadores e educandos para o caráter deformativo e da semiformação⁴² enquanto aparelho da indústria cultural, pois esconde a verdade, deturpa a crítica, espalha a ideologia e enaltece sutilmente no espaço da formação cultural os valores e interesses da sociedade do capital:

Como sociólogo da educação, preocupei-me mais com os efeitos de transmissão [dos meios de comunicação social] sem objetivo educacional explícito, principalmente encenações televisivas. É necessário esclarecer bem esta questão [...] não sou contra a televisão em si, tal como repetidamente querem fazer crer [...]. Entretanto, suspeito muito do uso que se faz em grande escala da televisão, na medida em que creio que em grande parte das formas em que se apresenta, ela seguramente contribui para divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos espectadores. (ADORNO, 2012, p. 76-77).

Tomando como exemplo a televisão e baseado em estudos e pesquisas realizadas no período em que estive nos EUA, no qual desenvolveu o estudo *How to look at television?* (1940), Adorno (2012, p. 79-80) reafirma a importância da educação escolar formar a consciência com aptidões críticas para a questão da grande mídia como ideologia e da influência dos meios de comunicação de massa que atuam ininterruptamente para incutir a falsa consciência e o ocultamento da realidade, além de um conjunto de valores assumidos como verdades dogmáticas pela maioria, especialmente, crianças e jovens sem que haja nenhuma reação explícita daqueles que são os responsáveis por sua educação: “[...] são politicamente muito mais prejudiciais do que jamais foi qualquer programa político” (ADORNO, 2012, p. 81).

42 Quanto ao significado da categoria sociológica da semiformação no pensamento de Adorno, ela se encontra explicitada no item seguinte e relacionada à educação.

4.5.2 Educação crítica: a questão da semiformação e a práxis pedagógica

A reflexão da temática da educação nos diversos escritos de Adorno está relacionada à sua crítica ao projeto de sociedade em curso pelo capitalismo e a crise ou a decadência na cultura. Portanto, não só reconhece uma concepção liberal-educacional existente na práxis pedagógica, no século XX, na relação cultura e sociedade, como a relaciona ao problema da dominação social reproduzida na formação cultural mediada pela indústria cultural e pela semiformação: “[...] Adorno aponta uma concepção de educação e uma reivindicação para a escola: a educação deve resgatar seu potencial de desenvolvimento de consciência e de subjetividade, a educação deve ser uma educação para a não dominação” (VILELA, 2006, p. 47). No ensaio *Theorie der Halbbildung* (1959), ou teoria da semiformação⁴³, ele discute a análise sociológica do sistema escolar. Apesar de longa, a citação a seguir traduz a profundidade da questão sobre a crise na educação, no capitalismo tardio:

A solução daquilo que, hoje, se configura como crise educacional não é algo a ser tributado como de responsabilidade das disciplinas pedagógicas, que indubitavelmente se ocupam com ela, muito menos de uma sociologia especializada, a saber, uma sociologia da educação. Todos os sintomas da decadência da educação, percebidos nos mais diferentes lugares, também nos segmentos daqueles que foram muito bem escolarizados, não se esgotam nas evidências, de longa data, da insuficiência do sistema escolar e dos métodos de ensino. *Reformas pedagógicas isoladas, como sempre têm ocorrido, não resolvem os problemas e, seus resultados têm, até mesmo contribuído para a deterioração do ensino*, uma vez que abrandam as exigências que devem ser feitas às pessoas em processo de escolarização. Da mesma forma, reflexões e pesquisas isoladas visando desvendar os fatores sociais que influenciam a educação, sobre as funções sociais atuais do sistema de ensino para os diferentes setores da sociedade, ou sobre quais competências sociais competem à educação, não ajudam a combater a crise. Nessas formas de entendimento e enfrentamento da crise da educação tem sido excluído o seu tratamento como categoria social concreta, como momento particular do processo social em todas as suas relações. O que é realidade como educação, que se sedimentou, [...] é uma forma evidente, utilitarista e negativa de formação das pessoas, é resultado do processo social na sociedade concreta e é neste processo que deve ser entendida. *Essa educação não passa de um falso processo de socialização que se transformou, em verdade, numa semiformação, numa generalização do*

43 Alguns autores e edições portuguesas e espanholas traduzem Teoria da Semicultura, o que a nosso ver não corresponde aos escritos educacionais de Adorno. Optamos pela tradução de semiformação de acordo com Suarez (2005), Vilela (2006) e Maar (2012). Tanto é possível no alemão *halb* (meio, metade, incompleto, não integral ou não pleno) e *bildung* no sentido geral que seria equivalente a *Kultur* (cultura) e no sentido educacional como formação, processo de desenvolvimento da subjetividade no espaço escolar e não escolar (SUAREZ, 2005). Como a centralidade das teses de Adorno em *Theorie der Halbbildung* correspondem a formação cultural no âmbito educacional, no que se refere à formação para a criticidade, a autonomia, a emancipação, portanto, a semiformação é o termo que melhor corresponde ao fenômeno da educação deformada pelo capitalismo para fins específicos na sociedade burguesa veementemente denunciada por Adorno.

espírito de alienação. (ADORNO, 1979, p. 93 *apud* VILELA, 2006, p. 46-47, grifo nosso).

Apropriando-nos da crítica de Adorno, podemos perguntar se a atual reforma na educação brasileira que adota a ideia de educação integral no programa *Mais Educação* – e no modelo de ensino para fundamentar um novo projeto de escola em tempo integral baseada no escolanovismo, nas ideias e modelos de escolas em tempo integral de Anísio Teixeira, de Darcy Ribeiro (BRASIL, 2009a) – não são apenas reformas pedagógicas das metodologias de ensino que deixam de abordar questões como a educação dual, a relação educação e capitalismo neoliberal e a missão social e política da escola e a adoção de uma educação emancipatória. Mesmo com o esclarecimento, segundo Adorno (2005, p. 2), e com o excesso de informação circulante, a educação como semiformação é a consciência dominante. Se a formação é apropriação subjetiva da cultura, a semiformação é uma tentativa de representação da sociedade burguesa impor seu modo de vida, mas com um alerta da Teoria crítica “[...] já não se pode pensar que a sociedade burguesa represente a humanidade” (ADORNO, 2005, p. 2). Nesse sentido, Vilela (2005, p. 45) a firma que “A educação vigente é uma semiformação, na medida em que, na sociedade industrial capitalista, o indivíduo foi destruído e só prevalece a massa, o coletivo, o tudo igual”.

Na análise sobre cultura no século XX, Adorno ressalta que os movimentos revolucionários que tentaram difundir o conceito de cultura como liberdade fracassaram e sua ação no mundo lhe rendeu preconceitos e tabus como os sistemas autoritários sob o véu do socialismo em alguns países do Leste Europeu. A reflexão filosófica da metafísica que tratou a cultura como uma autarquia, um espírito de liberdade que se manifestava na história como estabeleceu o pensamento hegeliano, tornou-se impotente e não considerou a concreticidade do real, a vida material dos homens impedindo em seu sistema fechado a realização da dimensão negativa da dialética (ADORNO, 2009). E os responsáveis de distribuir os bens do espírito aos homens, como o Estado e as instâncias de formação cultural não só absorveram a ideologia burguesa como absolutizaram os bens culturais de tal modo que os dissociaram de sua finalidade emancipadora; e, a formação, dissociada dos problemas sociais, da visão crítica da realidade, acabou por se tornar em semiformação (ADORNO, 2005, p. 3).

Adorno reconhece o duplo caráter da formação: a educação para a adaptação como necessidade de interação, de socialização e transmissão dos

conhecimentos e experiências de uma geração à outra e, nesse sentido, tal formação deveria ser voltada à dimensão da educação para a autonomia do sujeito, para sua libertação do que não é digno da humanidade; e a educação como semiformação por meio da qual o ser digno do homem é negado na sociedade administrada no capitalismo tardio por mais que se tenha acesso a informação.

Historicamente, a educação a que a classe trabalhadora teve acesso é a educação para a adaptação com fins claros de conter as explosões por justiça, as contestações e as organizações sociais de enfrentamento do modelo de sociedade burguesa. O propósito da formação destinada à maioria na sociedade administrada tem o propósito de “[...] obter a domesticação do animal homem mediante sua adaptação interpares e resguardar o que lhe vinha da natureza, que se submete à pressão da decrépita ordem criada pelo homem” (ADORNO, 2005, p. 3). O que sobressai como consequência desse modelo cultural formativo é a agressão como identificação com o agressor expressas nas formas de autoritarismos, de repressão, de desigualdade social, de indiferença, isolamento e outras neuroses captadas pelas lentes da psicanálise.

A formação da classe burguesa também é uma formação deformada, alienada pela indústria cultural. Ela é a categoria mediadora da ideologia capitalista que atinge a todos, mesmo os que tiveram acesso a uma educação considerada culta, erudita, pois, em Adorno, é o trabalho e não a educação a categoria central das relações sociais e a base sobre a qual se levanta as demais estruturas da sociedade que veiculam o projeto de sociedade estabelecido pela classe dominante como se fosse democraticamente um projeto de todos.

A indústria cultural para manter o modo de produção capitalista e difundir seu espírito utiliza as instâncias de formação cultural como a escola, os jornais ou o noticiário para produzir sujeitos alienados por meio da semiformação que inviabiliza a criticidade, o reconhecimento do processo de dominação do capital, “[...] e o próprio espírito [da cultura] se converte em fetiche, do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia” (ADORNO, 2005, p. 4). Logo, a formação para a adaptação no capitalismo se torna regressiva:

A sociedade inteiramente adaptada é o que na história do espírito demonstra esse conceito: mera história natural darwinista, que premia a *survival of the fittest* [sobrevivência do mais adaptado]. — Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas — sejam elas do espírito ou da natureza, de soberania ou de adaptação —, cada uma delas, isolada,

se coloca em contradição com o que ela visa, e se entrega à ideologia e promove uma formação regressiva. (ADORNO, 2005, p. 3, grifo do autor).

Em uma comparação com a formação na Idade Média, Adorno afirma a necessidade da formação cultural com suas características e tipos sociais, a primazia do saber teológico utilizado para manter as classes sociais da nobreza e do clero, sendo, dialeticamente modificada com a instauração da realidade da sociedade burguesa, com seus novos saberes e estamentos sociais. No advento da modernidade, a própria formação tornou-se objeto de reflexão, consciência de si para consolidar a sociedade burguesa e, de fato, não reproduziu o modelo tradicional, mas emancipou-se dele. Contudo, o ideal da sociedade burguesa de homens e mulheres livres e iguais não se realizou, sendo a formação desviada de seu fim, de sua função real de libertar o homem, como anunciado no programa do Esclarecimento.

A formação cultural deveria atender, preparar e emancipar o indivíduo como condição implícita de desenvolvimento da nova sociedade, tornando-o, segundo a proposta kantiana, autônomo no pensar, livre da tutela de outrem, cumprindo, eticamente a fluidez do espírito da cultura da categoria do universal para o particular e do particular para o universal:

[...] quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. Contraditoriamente, no entanto, sua relação com uma práxis ulterior apresentou-se como degradação a algo heterônomo, como percepção de vantagens de uma irresolvida *bellum omnium contra omnes* [guerra de todos contra todos]. (ADORNO, 2005, p. 4, tradução da expressão latina nossa).

Se na formação social há implícita a finalidade do tipo de homem que a sociedade deseja formar, assim como é compartilhada tal ideia nas demais instâncias de socialização como a escola que estabelece os fins da educação no projeto político pedagógico ou o sindicato ou uma associação que informa seus fins nos documentos de sua fundação, prevalece na sociedade contemporânea a ideia de formar o sujeito racional e livre para uma sociedade racional e livre; todavia, no modelo liberal, não é o que ocorre, pois as diferenças econômicas e a divisão de classes apontam justamente para o contrário por mais que se afirme a existência da lei, a garantia formal dos direitos fundamentais do homem; letra morta para o capital. O direcionamento da formação escolar, profissional, social etc. é apenas para uma dimensão da racionalidade: a utilitarista-procedimental.

Tomando as bases do Capital, de Marx, e a condição histórica do proletariado na Revolução Industrial, Adorno analisa previamente que a nascente

burguesia quando tomou o poder político na Inglaterra do século XVII e na França do século XVIII, estava economicamente mais desenvolvida e consciente de seu papel político. Ela promoveu a formação cultural adequada para sua classe que permitiu o burguês desempenhar suas funções econômicas e administrativas como empresário e emancipar a burguesia e consolidar seu modelo de sociedade. Por força da ideologia burguesa, as teorias socialistas que se preocuparam em despertar a consciência do proletariado não obtiveram o mesmo êxito. A ação concentrou-se na objetividade da situação econômica perfeitamente perceptível e não no espírito formativo que a classe proletária carecia.

O domínio monopolizador da formação cultural pela burguesia impediu que os trabalhadores tivessem acesso ao mínimo de educação, muito menos a uma educação crítica que pudesse emancipá-los ou ao ócio necessário para alimentar o espírito, privilégio desfrutado apenas pela elite. A desumanização instalada no processo produtivo negou aos trabalhadores a formação necessária à compreensão da realidade. Todos os esforços empregados pelo proletariado em promover uma formação de consciência de classe que Adorno identificou com a “educação popular” – de modo análogo a dos grupos socialistas do século XIX e XX – mantinha, segundo nosso autor, a ilusão de que a formação, isolada e por si mesma, faria com que os trabalhadores revertessem o processo de exclusão sociocultural e econômica, mas não obteve êxito, pois a indústria cultural atingiu até os lugares mais remotos e tradicionais como as zonas rurais para incutir os valores, as leis, as relações de produção e o modo de vida alienado da sociedade burguesa:

O campo foi conquistado espiritualmente pela indústria cultural [...]. No lugar da autoridade da Bíblia, se instaura a do domínio dos esportes, da televisão e das ‘histórias reais’, que se apóiam na pretensão de literalidade [...]. (ADORNO, 2005, p. 5).

Diante da semiformação, e das adversidades do poder político e econômico que devem enfrentar os trabalhadores, de modo algum Adorno abandona a necessidade da educação crítica, mas a recomenda com veemência: “Para enfrentá-lo, seria urgente uma política cultural socialmente reflexiva — e, ainda assim, pouco seria central no que diz respeito à semiformação cultural” (ADORNO, 2005, p. 6). A escola, seja ou não em tempo integral, não pode interessar-se somente pelo saber técnico-profissional, pela formação de habilidades e competências (teoria do capital humano), pois se constitui em semiformação uma vez que ideologicamente abdica da

dimensão emancipatória da razão. Nesse sentido, Adorno (2005, p. 6) dá o seguinte exemplo:

Um profissional que conserta rádios ou é mecânico de automóveis é considerado inculto, dentro dos critérios tradicionais e, no entanto, precisa, no cotidiano de sua profissão, dominar muitos conhecimentos e destrezas que não poderia adquirir se lhe faltasse todo o saber matemático e das ciências da natureza que, aliás, e como já demonstrou Thorstein Veblen⁴⁴, está muito mais ao alcance da classe inferior do que a arrogância acadêmica reconhece.

A apropriação dos bens culturais na perspectiva da educação crítico-emancipatória defendida por Adorno não se limita apenas ao acesso a educação de qualidade nos padrões liberais, com escolas estruturadas, professores, equipamentos, recursos e livros, pois nela se esconde a ideologia burguesa que impede o processo de formação real. É fundamental a mudança de mentalidade dos educadores e educandos diante da difusão dos bens culturais, do modo como são transmitidos e de sua finalidade político-social. Segundo Adorno, é notório que milhões de pessoas que antes não sabiam da existência e não tinham acesso aos bens culturais e agora estejam inundados por eles, ainda continuem precariamente preparados para entender os processos materiais da produção e das relações sociais. Na formação cultural que recebem não há uma educação verdadeiramente para a autonomia, ela é permitida na medida em que não revele a ideologia burguesa e esconda sob o véu da integração social a cisão das classes sociais:

A diferença sempre crescente entre o poder e a impotência sociais nega aos impotentes — e tendencialmente também aos poderosos — os pressupostos reais para a autonomia que o conceito de formação cultural ideologicamente conserva. (ADORNO, 2005, p. 6).

Com a indústria cultural há um nivelamento aparente das classes sociais pela propagação do desejo exacerbado de consumo e pela semiformação. As classes detentoras do poder econômico e mesmo as classes médias que usufruem de bens culturais se tornam a prova e os porta-vozes para as massas das classes baixas que a integração social é universalmente possível e de que, com o passar do tempo, com a melhoria das condições de educação para todos, teremos uma sociedade justa e igualitária. Para Adorno, nem amenizando todo o exagero das teorias especulativas

44 Thorstein Veblen (1857-1929), economista e sociólogo estadunidense da Universidade de Chicago. Em sua obra *The Theory of the Leisure Class* (1899) critica a ostentação da elite diante da exploração dos trabalhadores e de suas condições de estudo e trabalho e da divisão de classes na sociedade americana. Disponível em inglês, em site, conforme nossas referências.

nem com todo o aparato das pesquisas empíricas e as estatísticas das ciências sociais a ideologia tende a admitir as contradições como mostram os fatos, ela tende, sim, a simplificá-los, deixando-os inassimiláveis cientificamente.

Embora seja possível alegar exagero a assertiva da universalidade da semiformação, pois ainda há “[...] inúmeros trabalhadores, pequenos empregados e outros grupos, graças à sua consciência de classe ainda viva, embora debilitada, não caiam nas malhas da semiformação” (ADORNO, 2005, p. 7), sua abrangência de dominação pela indústria cultural é tal que se impõe quase sem resistência independentemente das estatísticas e da validação científica. Mas, a saída para os trabalhadores, longe de prescindir da formação cultural, depende da educação que resgate: o potencial emancipatório da teoria social crítica; os valores da educação popular; e a práxis pedagógica capaz de despertar a consciência social e política das falácias e das contradições do capital ainda que o Estado utilize as escolas como aparelho ideológico do sistema produtivo.

Considerar o potencial da educação crítico-emancipatório proposta por Adorno no modelo de educação integral e sua inserção na práxis pedagógica é uma forma de enfrentamento da semiformação uma vez que na sociedade capitalista o sujeito encontra-se desprotegido, destituído de liberdade real, cercado de estruturas econômico-sociais heteronômicas. Nela, a formação tem sido alienação, mercadoria, porque o princípio do sistema é a troca, a coisificação, e o resultado a deformação ou a semiformação totalitária, universalizante. Ao contrário, para Adorno, a verdadeira formação pressupõe condições para o exercício da autonomia e da liberdade. Não pode ser privilégio de alguns ou se manter na esfera do esforço subjetivo, nem ser confundida com desenvolvimento de habilidades ou domínio social da natureza, mas é preciso organização e luta política para obtê-la e não permitir que a única opção seja a educação liberal: “Sucessora da antiga falta de liberdade não é possível que mais decaia, no entanto, não se realiza como liberdade meramente subjetiva, enquanto persistam as condições que objetivamente a negam” (ADORNO, 2005, p. 10).

Baseado no pensamento marxiano, Adorno observa que no capitalismo tardio há um descompasso entre o acelerado desenvolvimento da infraestrutura econômica da sociedade em relação a lentidão da superestrutura, e no que se refere à formação cultural, provoca pela estratégica ação da indústria cultural um retrocesso na consciência. Pode-se constatar com o desenvolvimento das forças produtivas materiais a elevação do nível de vida, mas tal melhoria não se manifesta como

benéfica nos bens espirituais, não transforma a educação em formação para a autonomia: “Dizer que a técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente no bem da formação, pois assim todos podem chegar ao cultural, é uma ideologia comercial pseudodemocrática” (ADORNO, 2005, p. 12).

Adorno não se refere ao aumento do número de instituições de ensino público, de materiais educativos, da contratação de professores, o que é notório; mas, esse aumento, não se converte em formação social da consciência. Ao contrário, pela força da ação estratégica da semiformação tais “[...] elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação” (ADORNO, 2005, p. 13). Assim, na educação formal, o capitalismo exige do Estado que as diretrizes educacionais limitem a educação crítica ao patamar da educação cidadã, aos ideais liberais e a preparação para o mercado de trabalho, como explicitamos no capítulo anterior desta pesquisa, mostrando a influência neoliberal atual nas políticas educacionais brasileiras e dos demais países latino-americanos. Para o capital o sistema de ensino tem o objetivo primordial de abastecer o mercado com um contingente elevado de trabalhadores para disputar competitivamente por um número reduzido de vagas de trabalho em um cenário mundial de desemprego estrutural (CHESNAIS, 2008).

O fenômeno da semiformação ocorre principalmente durante a formação que os trabalhadores recebem nas instituições de ensino que pouco questionam as estruturas de dominação da sociedade ou, devido a rigidez do currículo formativo, praticamente não têm acesso aos saberes e experiências sobre a relação trabalho e educação na perspectiva crítica. Somente ela é que lhes permite uma consciência de classe para organizar-se social e politicamente para se opor ao projeto de sociedade neoliberal e suas estratégias de precarização do trabalho. Para Adorno, a sociedade capitalista administra a ambiguidade de promover a educação que é direito de todos e cada vez mais exigida pelo mercado na forma de qualificação profissional e, simultaneamente, exigida também pelos cidadãos como direito fundamental, mas não pode permitir que ela se transforme em esclarecimento ético-político, em razão emancipatória.

A saída para classe dominante, desde os tempos da pedagogia tradicional e que agora se reveste da pedagogia nova – sobretudo no início do século XXI com o conceito de educação integral – é a despolitização da educação, de seus conteúdos e práticas transformadoras, e a implantação de uma prática pedagógica cientificista,

conteudista e de métodos renovados (escolanovismo) não-críticos que não alterem em nada a infraestrutura da sociedade (SAVIANI, 2008).

Adorno alerta também aos educadores e educandos sobre o papel da indústria cultural na reprodução dos conteúdos dos livros educativos e de entretenimento, das obras clássicas, artísticas e filosóficas, e demais bens espirituais imprescindíveis que recebemos das gerações anteriores para serem utilizados na formação cultural. Aqui poderíamos vislumbrar uma oportunidade de ampliar a consciência crítica com difusão dos saberes de concepção educacional socialista, por exemplo, mas mesmo dispondo de tantos recursos tecnológicos isso não ocorre facilmente, devido a semiformação (ADORNO, 2005, 12-15).

Munidos de um repertório ideológico social-democrata em nome do acesso, distribuição e socialização do maior número de informações, os bens culturais são deformados no que se refere a manter sua riqueza histórico-filosófica original, bem como, a preparação acadêmica adequada daqueles que são responsáveis de ministrá-los, pois, em nome da comercialização, são generalizados, adulterados por empresas que não têm o compromisso real com a formação cultural e a emancipação, mas com as vendas em massa guiados pela lei da oferta e da procura sem critérios e sem a devida autoridade científica comprovada que possa garantir a profundidade do patrimônio ou bem cultural que se está destinando às novas gerações. Adorno recorre a exemplos na música, na pintura, nas obras filosóficas, nas descobertas científicas ou pseudocientíficas que se transformam em objetos de consumo e não do saber cultural crítico-humanístico (ADORNO, 1985; 2005; 2012).

O trecho a seguir, apesar de longo, traduz a dura crítica adorniana à formação dos educadores e aos materiais culturais deformados pela semiformação reforçando a necessidade da educação crítica como pressuposto de qualquer modelo de educação, principalmente aquela educação integral, proposta pelo governo brasileiro, para o espaço escolar e não-escolar. Nesse sentido, Adorno (2005, p. 13, grifo do autor) diz que:

Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação. Assim, para um novato que se utiliza da ética de Espinosa sem conhecê-la em conexão com a doutrina cartesiana de substância e com as dificuldades da mediação entre a *res extensa* e a *res cogitans*, as definições com que começa esta obra assumem certa opacidade dogmática e um caráter de arbitrariedade confusa, que se desfazem somente quando se entende a concepção e a dinâmica do racionalismo juntamente com o papel que as definições desempenham nele. O iniciante ingênuo não saberá o que intentam tais definições, nem quais

títulos legais lhes são inerentes, e as abandonará como um discurso confuso — e com tal juízo, índice de orgulho subalterno, talvez passe a se defender contra toda a classe de filosofia —, ou, sob a autoridade de um nome famoso, as usará *telles quelles*⁴⁵. É o que ocorre, por exemplo, nos manuscritos dos amadores que pensam sobre o sentido do mundo e que colocam em fantasmagórica circulação citações dos chamados grandes pensadores em apoio a seus incompetentes escritos. E as introduções históricas e as interpretações que afastam do contato direto com as obras e de seus fundamentos dificilmente acrescentarão àquelas definições o valor e o lugar devidos na consciência de quem se entrega à dita "ética" sem estar familiarizado com a problemática específica com a qual Espinosa está em diálogo. As conseqüências são a confusão e o obscurantismo, e, pior ainda, uma relação cega com os produtos culturais não percebidos como tais, a qual obscurece o espírito a que esses produtos culturais dariam expressão viva. Tudo isso, sem dúvida, está em contradição flagrante com a intenção de uma filosofia que, com ou sem justiça, somente reconhecia como fonte última do conhecimento o imediatamente intuitivo. Algo semelhante acontece com todos os filósofos e com o conjunto da arte. A idéia de que as pessoas dotadas de gênio e talento façam suas obras por si mesmas e que estas sejam facilmente compreensíveis não passa de entulho de uma estética baseada no culto do gênio. É uma concepção enganosa. Nada do que, de fato, se chame formação poderá ser apreendido sem pressupostos.

A semiformação tem como tendência, além da alienação, o que Adorno chama de narcisismo coletivo (ADORNO, 2005, p. 15). A indústria cultural tanto produz como fomenta uma gigantesca quantidade de informações e a necessidade de se estar bem informado e fornece os mais diversos cardápios de interpretação da realidade como espelhos quebrados nos quais, não importa o pedaço que se pegue, o indivíduo sempre vê a si mesmo. Essa tendência se alimenta da ilusão de que a excelência na formação cultural pertence a um grupo de privilegiados que gozam do poder de usufruir da cultura, de terem estudado nos melhores colégios, de pertencerem a renomadas famílias, o que aparentemente lhes garante autoridade e condições de estar a par de tudo como se a semiformação não estivesse ali formando semicultos. Explicam Bandeira e Oliveira (2012, p. 230, grifo dos autores):

[...] não importa *ser*, importa simplesmente *parecer ser*. O indivíduo semiculto é aquele que demonstra estar sempre bem informado, a par de tudo o que supostamente acontece, porém de uma forma superficial e acrítica, sem nunca conseguir relacionar os fatos entre si de forma a produzir uma opinião crítica sobre os assuntos em questão. Sob uma apenas aparente democratização da formação cultural, são distribuídos em massa pela indústria revistas que mesclam fatos culturais com artigos de consumo ou resumos de ciências e obras literárias que estimulam a ignorância que pretendem ocultar.

Tal é a teoria burguesa cujo objetivo obscuro é banir da educação o pensamento crítico, última ameaça à sua hegemonia, e instalar definitivamente, nos

45 A expressão, em francês, significa "tal qual".

espaços educativos, um conformismo permanente com as mais diversas técnicas de adaptação ao progresso: de mercadorização do ensino; de formação de habilidades e competências na lógica da teoria do capital humano; de conteúdos de ensino destituídos de criticidade; e, de novas metodologias de ensino-aprendizagem desvinculadas da dimensão sociopolítica-emancipatória. Para se evitar o potencial totalitário e destrutivo da semiformação cultural no processo educativo, seja na educação básica ou superior, seja na relação educador-educando, escola e comunidade, é que podemos afirmar com Adorno (2005, p. 18): “Impõe-se, nesta atual hora histórica, a reflexão sobre a formação cultural”.

4.5.3 Educação integral: práxis pedagógica e a formação dos professores na educação emancipatória

Adorno ao criticar o sistema de avaliação de candidatos a professor do ensino superior na Alemanha, critica também a centralização do processo de seleção na especialidade do(a) formador(a)/educador(a) como preocupação fundamental de escolha, ao invés de se avaliar com esmero a reflexão intelectual do candidato, sua autonomia no pensar, sua criticidade em relação à sua visão de homem e de sociedade.⁴⁶ A maturidade intelectual, os fundamentos filosófico-científicos de sua práxis educativa devem mostrar, ao menos, se ele é capaz de romper com o conformismo, com a adaptação aos estereótipos do mundo vigente, sob o risco de se ter formadores/educadores que fortalecem as ideologias que governam a consciência de formandos/educandos: “Nesta aliança entre a ausência pura e simples de reflexão intelectual e o estereótipo da visão de mundo oficialista delineia-se uma conformação dotada de afinidades totalitárias” (ADORNO, 2012, p. 62). O totalitarismo a que se refere nosso autor não pode ser compreendido apenas como retorno aos regimes autoritários, mas as implicações políticas a que está submetido o(a) educador(a)/formador(a) por atuar diretamente com a formação cultural de seus

46 Adorno se refere ao contexto do processo de seleção de professores para o ensino superior, na Alemanha, na década de 1960, mas suas contribuições ainda são importantes no sentido de se pensar os desafios da educação e a formação cultural crítica daqueles que são os responsáveis diretos pelos educandos no espaço escolar, sobretudo, diante das exigências atuais do capital de que tenham uma formação meramente técnica, despolitizada, o que é justamente a contraproposta do pensamento adorniano (VILELA, 2006; BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012).

educandos e contribuir com a reprodução da sociedade, com o modelo autoritário do capital disfarçado nos regimes democráticos.

A manutenção e a reprodução da sociedade administrada é alienação que a consciência crítica procura compreender com o saber dialético e libertar-se a todo custo de suas formas de dominação. Além da indústria cultural e da semiformação, uma delas é a supervalorização do saber específico ao estilo científico-positivista que isola o objeto do conhecimento das contradições das relações sociais e das implicações sociopolíticas que afetam a vida cotidiana dos que vivem do trabalho e que buscam o saber escolar como forma de libertar-se das condições de opressão e melhorar de vida. Para Adorno, a ausência de conexão entre o saber específico do(a) educador(a) e o saber geral-filosófico-político representa a quebra do movimento dialético entre o trabalho educativo e a ação política da instituição e de seu projeto de sociedade; a consequência, é obvio, favorece ao capital: a escola/universidade como instância de autonomia do pensar distancia-se do objetivo da emancipação humana e se presta a reprodução do sistema atrelada aos interesses econômicos.

A formação cultural corresponde ao compromisso ético do(a) educador(a) em desenvolver no(a) educando(a) a capacidade de relacionar o saber específico da aprendizagem proposta ao contexto de sua vivência na sociedade com todas as contradições que ela apresenta. Do contrário, a aprendizagem específica é um conhecimento isolado, aplicável em situações estáticas quando a vida é dinâmica, processual, contraditória. Seja na educação superior ou na educação básica, o estudo de um objeto específico não tem um fim em si mesmo nem tão pouco em sua aplicabilidade imediata. A aprendizagem ocorre quando o educando é capaz de observar aquele objeto e compreendê-lo na rede de constelações dos saberes básicos de sua formação cultural, em seu contexto histórico, em função do projeto de sociedade que ele pode ou não dar continuidade, conforme sua consciência.

Assim, quando ensinamos uma criança a plantar uma semente e a observar seu crescimento, ou quando ensinamos hábitos de saúde a um adolescente ou sobre os efeitos da extração desenfreada do solo ou a analisar gráficos de economia, o objetivo não é apenas desenvolver uma habilidade ou competência a ser aplicada na natureza ou na sociedade; o propósito último da aprendizagem é corroborar com uma visão de homem e de sociedade não alienada, mas emancipadora, e compete a(o) educador(a) a conexão dialética entre o saber específico e a realidade contraditória em que vivemos e o tipo de sociedade que se planeja politicamente construir. Só com

a educação crítico-emancipatória ou a formação cultural crítica é que podemos enfrentar a semiformação, os saberes descontextualizados e os saberes especializados desconexos dialeticamente da realidade contraditória, sendo o compromisso maior de educadores e educandos a construção de um projeto alternativo de sociedade ao modelo capitalista vigente.

Reconhece Adorno que a formação do espírito crítico dos professores é cada vez mais necessária, diante do avanço da semiformação, uma tarefa que não pode ser alcançada simplesmente com a frequência dos educadores aos cursos oficiais formativos (formação superior/formação continuada). A tarefa da formação crítico-emancipatória que deveria ser cumprida pela via pública de formação, com todo o apoio dos recursos e estruturas do Estado, está migrando para a esfera pessoal. Lamentavelmente, trata-se, em tempos do capital tardio alienador, de uma conquista “[...] adquirida mediante esforço espontâneo e interesse [do educador], não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo ‘cultura geral’” (ADORNO, 2012, 64).

Por mais que afirme respeitar a liberdade de pensamento e de expressão na democracia e suas formas de autonomia como nas universidades e nos demais espaços educativos ou através dos meios de comunicação, o capitalismo não tem nenhum interesse em promover o esclarecimento, o avanço da Teoria Crítica (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Contudo, Adorno insiste na resistência em se promover a formação cultural desde a infância como uma atitude de amor a humanidade e de se evitar uma repetição da barbárie; essa atitude é ação educativa constante, especialmente, daqueles que se propõem a ensinar:

Se não fosse pelo meu temor em ser interpretado equivocadamente como sentimental, eu diria que para haver formação cultural se requer amor; e o defeito certamente se refere à capacidade de amar. Instruções sobre como isto pode ser mudado são precárias. Em geral, a definição decisiva a respeito se situa numa fase precoce do desenvolvimento infantil. (ADORNO, 2012, p. 64).

De acordo com Silva Filho (2006, p. 129), no pensamento adorniano o enfrentamento do desamor e de suas consequências como a violência, a indiferença, a discriminação, a barbárie, devem começar na primeira infância com a educação emancipatória, pois essas deformações que percebemos na vida adulta ocorreram no desenvolvimento da criança alimentadas pela influência das estruturas sociais

fetichizadas e quanto mais cedo se iniciar o processo de conscientização crítica mais chances de termos novas gerações capazes de construir um mundo mais humano.

Outra preocupação em relação à formação cultural dos educadores se refere à preparação quanto a linguagem como meio de comunicação do(a) formador(a), como capacidade escrita e falada de reflexão rigorosa que deve ser uma característica de excelência naqueles que se ocupam do ofício de ensinar, de elevar a consciência de quem educa e de quem é educado por meio da leitura, das representações do mundo, do discurso e do diálogo científico. Para Adorno, as dificuldades na formação dos educadores vêm desde a educação básica, da carência de uma preparação adequada por parte daqueles que não têm acesso a boas escolas, ou provêm de regiões distantes dos centros formativos, de zonas agrárias isoladas. O desprestígio da profissão de professor é apontado pelo autor como um fator crescente que tem afastado bons espíritos críticos da educação e atraído aqueles que, desprovidos de competências apropriadas, acabam sendo também vítimas da semiformação só que com o agravante de escolher atuar na área da educação, de serem educadores sem criticidade e despreparados para lidar com educandos em fase de formação (ADORNO, 2012, 64-69).

A formação filosófica, política, crítica recebido pelos educadores nas universidades não tem sido suficiente para a difusão da educação emancipatória devido em parte ao conceito de ciência como método positivista que prevalece na educação. A ciência que no Esclarecimento aparece como uma forma de emancipação das superstições, dos dogmas, do saber teológico, da metafísica, converteu-se, segundo Adorno (2012, p. 70):

[...] em uma nova forma de heteronomia, de um modo que chega a provocar arrepios. As pessoas acreditam estar salvas quando se orientam conforme regras científicas, obedecem a um ritual científico, se cercam de ciência. A aprovação científica converteu-se em substituto da reflexão intelectual do fatural, de que a ciência deveria se constituir. A couraça oculta a ferida. A consciência coisificada coloca a ciência como procedimento entre si própria e a experiência vivida.

A questão não é o domínio exacerbado das regras científicas na universidade e de sua utilização por parte dos educadores com os formandos ou do uso do método científico na metodologia de ensino dos professores da educação básica e, sim, quando ela se torna instrumento da ideologia, ação pedagógica ritualística e substitui a liberdade, o pensamento crítico, a autonomia intelectual ou não prepara adequadamente os formadores para compreender a totalidade

dialeticamente. Quando desvinculada da realidade, dos problemas socioeconômicos, da situação política e social pela qual passam educandos e educadores, o conhecimento tende a isolar-se em conteúdos fetichizados que não se efetivam nem libertam, não se transformam em prática emancipatória no ambiente educacional: a consciência é coisificada e se mantém restrita a si mesma, à superficialidade da realidade (ADORNO, 2012, p. 69). Permanece na sociedade a visão de que o papel do professor é transmitir os conteúdos científicos de sua especialidade e do aluno aprendê-los isoladamente, o que constitui o cientificismo pedagógico denunciado por Adorno ainda hoje existente em nossas escolas.

Em *Tabus acerca do Magistério* (1965), Adorno aprofunda a questão das representações conscientes e inconscientes sobre o papel dos educadores na sociedade, principalmente a rejeição dos educandos que tomam de certo modo a educação como cerceamento da liberdade ou interdição psíquica, no qual prevalecem preconceitos psicológicos e sociais, que repercutem na comunidade escolar como forças reais que impedem a formação cultural crítica no espaço escolar. Apesar de sua inquestionável importância, a imagem principal da profissão do magistério na sociedade é a de ser uma “profissão de fome”, principalmente “[...] quando comparado com outras profissões como advogado ou médico [...]” (ADORNO, p. 98). Essa realidade denunciada por Adorno ainda persiste em nossos dias, bem como a diferença salarial e de prestígio entre o professor universitário e o professor da educação básica que o nosso autor faz questão de ressaltar como exemplos de problemas pouco investigados nas ciências humanas e abordados genericamente nas pretensas reformas educacionais do Estado em seus sistemas de ensino que não se traduzem na melhoria das condições materiais de vida do professor.

Na análise psicanalítica de Adorno, há várias representações do professor que ainda prevalecem nas relações sociais, a saber: o professor como escriba ou aquele que domina as letras, mas sem poder de influência social como o jurista ou o advogado; o herdeiro do monge como homem das letras, porém submisso e último da hierarquia eclesiástica e replicador do poder religioso; o preceptor serviçal do burguês que educa a elite, todavia sem nunca obter ou usufruir da riqueza; de déspota dos minguados limites do território escolar e dos alunos subjugados no curto tempo escolar pela força da palavra e das penosas tarefas extraclasse.

No capitalismo tardio, embora tenha diminuído a imagem de disciplinador autoritário que castiga o mais fraco, prevalece a representação do professor como um

vendedor de conhecimentos, sobretudo, consolidada no modelo de educação norte-americana, que tem que fazer valer seu tempo (horas/aula) em uma relação de valor de troca com seus alunos. Os mecanismos de defesa para obrigar o educando a comportar-se, a cumprir as atividades, a participar, a obedecer, também se modernizaram. A palmatória e outras formas de punições transformaram-se em um aparente *fair play*, em um jogo de regras limpas – como o é, na força da lei, todo contrato entre empregador e empregado –, no qual a relação de aprendizagem é medida e recompensada em notas, ou símbolos numéricos dos rendimentos financeiros, do dinheiro, que configuram uma avaliação classificatória, excludente, diferentemente da proposta de uma consciência coletiva atingida pela autorreflexão crítica dos envolvidos no processo educativo dialógico e emancipatório. De acordo com Adorno (2012, p. 105-106):

A sociedade permanece baseada na força física, conseguindo impor suas determinações quando é necessário somente mediante a violência física, por mais remota que seja esta possibilidade na pretensa vida normal. Da mesma maneira as disposições da chamada integração civilizatória que, conforme a concepção geral, deveriam ser providenciadas pela educação, podem ser realizadas nas condições vigentes ainda hoje apenas com o suporte da violência física.

Trata-se em última instância da força exercida pelo Estado para aparentemente manter a ordem estabelecida ou para convencer, coagir. De modo semelhante, as forças de coação, punição ou exclusão no espaço escolar e a própria escola como entidade disciplinadora, moralizante, conteudista, fábrica de profissionais disciplinados, pragmáticos, aptos a concorrer e a vencer a maioria que não se dedicou, é um reflexo permanente da sociedade burguesa. Nela o professor é o agente replicador do modelo social para adequar os educandos à situação da vida real nos intramuros da escola.

O modelo educacional liberal impele o professor a um *unfairness* ou uma desonestidade na relação educador-educando mediada pelo conhecimento que é apenas mercadoria de troca no contexto de um conjunto de regras pedagógicas estabelecidas no ambiente escolar gerando o que Adorno reconhece ser na sociologia uma *déformation professionnelle*.⁴⁷ Ou seja, é absolutamente necessário, mas não reconhecido e desprezado na hierarquia social. Libertar a consciência pelo conhecimento é a finalidade do seu trabalho, contudo, ironicamente, acaba por

47 A expressão em francês *déformation professionnelle* utilizado por Adorno (2012, p. 109), significa “deformação profissional”.

escravizar seus alunos e manter funcionando a máquina opressora e reproduzindo a sociedade que almeja transformar:

[...] para o desenvolvimento individual dos homens a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social [...]. O agente dessa alienação é a autoridade do professor, e a resposta a ela é a apreensão negativa da imagem do professor. (ADORNO, 2012, p. 109).

Diante das contradições do modelo de educação vigente e do papel do professor na práxis pedagógica, encontramos no pensamento adorniano o caminho de se pensar dialética e psicanaliticamente a relação escola e sociedade, como aprendizagem constante do processo reflexivo de educar. À questão: “o que fazer?” (ADORNO, 2012, p. 113), como enfrentamento do complexo de problemas que envolve a formação do professor e sua atuação no espaço escolar, Adorno, considerando-se extremamente desautorizado a soluções imediatas ou pretensões sistemáticas com resultados maiores, recomenda o esclarecimento como ação crítica do professor e o diálogo com pais, alunos, colegas de trabalho e com a comunidade sobre os problemas que golpeiam a escola e a sua profissão no sentido de fortalecer o pensamento crítico, a prática democrática diante das ideologias e das práticas de autoritarismo que prejudicam os objetivos educacionais.

A formação crítica do professor é um tema que para Adorno merece profunda reflexão desde a formação unilateral que recebe na universidade às formas de opressão e hostilidade que sofre das hierarquias administrativas no espaço escolar que impedem seu trabalho científico. A luta pelo fortalecimento e a consolidação da práxis social e democrática no espaço escolar e não-escolar é uma ação política do educador e do educando como agentes de transformação das estruturas sociais. A atuação deles na relação escola e sociedade deve ser para além dos interesses do capital. Pois, segundo Adorno, o inconsequente modelo de sociedade burguesa arrastou a humanidade para a barbárie de duas guerras mundiais, e o atual modelo de (de)formação cultural, como retrocesso, e a escola que nele se configura, vêm gerando na sociedade novas sombras de opressão. Daí porque, segundo Adorno, se faz urgente a desbarbarização. Diz ele (2012, p. 117):

A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O *pathos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que ela

se conscientiza disto [...]. Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo.

Diante do exposto, finalizaremos esse capítulo chamando a atenção para a barbárie em que se encontra o mundo hoje sob nova roupagem em relação ao tempo de Adorno. Portanto, considerando as sombras de violência e desigualdade social do capitalismo neoliberal que se seguem nesse início do século XXI, permanece atual, para educandos e educadores, a recomendação de Adorno sobre a desbarbarização como um dos principais objetivos da finalidade da escola em nossos dias.

5 À GUIA DE CONCLUSÃO: O REFERENCIAL ADORNIANO PARA CONSOLIDAÇÃO DA DIMENSÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A retomada no início do século XXI da ideia de educação integral e de escola em tempo integral, nos documentos do governo brasileiro, têm como base o escolanovismo e as experiências das escolas-parques de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro. A construção do seu conceito, considerado ainda em formação, mescla elementos da tradição greco-romano sobre formação cultural e elementos da formação intelectual, física, moral, religiosa e do mundo do trabalho que foram desenvolvidas ao longo do período medieval e moderno com a valorização da escola como novo espaço de formação da cidadania e preparação para o mundo do trabalho. No entanto, esse ideário foi se consolidando somente na teoria e não na prática da política educacional burguesa e das atuais diretrizes do capitalismo neoliberal.

Autores como Coelho (2009a), Cavaliere (2002; 2012), Gadotti (2009), Moll (2012), dentre outros, buscam ampliar no cenário brasileiro as reflexões sobre educação integral para transcender as concepções redutoras que abordam aspectos simplesmente unilaterais como o aspecto cognitivo, ou afetivo, ou moral, ou técnico-profissional, etc. Ao contrário, tais autores visam contemplar a pessoa em sua inteligibilidade com interação das dimensões biopsicossocial, da cognição, do afeto, da ética, da moralidade, da cidadania e do mundo do trabalho. Defendem que a educação integral se destina, principalmente, a escola pública e só pode ser assimilada com a efetivação de um currículo intertransdisciplinar, intertranscultural e socioambiental, com atuação no espaço não-escolar em rede, em conectividade, com mobilização social de educandos e educadores em regime de colaboração, no município de origem da escola, de forma intersetorial, tendo a cidade como espaço de educação interativa e de intercâmbio, como extensão informal da escola onde todos são convidados a participar de sua construção.

A temática da educação integral perpassa muitos dos principais documentos que orientam a política educacional brasileira como proposta de política pública atual, especialmente para justificar a ampliação do tempo de permanência na escola. O maior exemplo é o programa *Mais Educação* lançado pelo governo federal, em 2007, com o objetivo de levar a educação integral inicialmente a 60.000 escolas

públicas em todo o país até 2014 em parceria com estados e municípios (BRASIL, 2007b; 2009a; 2009b; 2009c).

A proposta do programa se limita ao âmbito das mudanças dos aspectos pedagógicos com a implantação das atividades como currículo complementar, no turno contrário, gerenciados pela iniciativa de alguns agentes públicos (municipais e estaduais), no ideal de educação integral entendido como tempo integral, conforme aprovado no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014). Nele é previsto, na forma de metas para os próximos 10 (dez) anos, o aumento gradual do tempo de permanência na escola, o aumento dos recursos financeiros, a diversificação holística das atividades e do currículo na busca da qualidade do ensino com um discurso educativo-transformador e aparente criticidade sem considerar, todavia, em seus aspectos político-históricos e filosóficos, a pseudoconcreticidade que envolve a escola pública: a dualidade estrutural do ensino desde os tempos da República Velha (1889-1930) marcada pela divisão social de classe, pela situação de pobreza e extrema pobreza dos educandos e suas famílias, pelo descaso dos agentes públicos e pelos interesses das classes detentoras do poder econômico e político no cenário brasileiro.

Embora a política de educação integral brasileira proponha um conjunto de atividades pedagógicas, no turno contrário, com a perspectiva de favorecer uma formação integral, está muito longe, contudo, de se tornar uma política pública compulsória, de Estado, para as crianças e adolescentes das escolas públicas. Baseado no histórico de lutas dos movimentos sociais, compreendemos que a educação integral e a escola de tempo integral e integrada à comunidade, e a implantação de programas como o programa *Mais Educação*, são conceitos diferenciados e tentativas de responder as reivindicações dos trabalhadores e de suas famílias, dos educandos e educadores, que não aceitam mais a precariedade do ensino público.

Portanto, apesar de propor a educação de qualidade como meta principal através da escola em tempo integral, no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), não há menção ao conceito de educação integral, mas tão somente se coloca o termo escola de tempo integral como referência à formação em múltiplas dimensões por meio do ensino escolar que foi elaborado, discutido e aprovado por diversos segmentos e instâncias públicos e privados da educação brasileira sob as diretrizes das políticas neoliberais para a América Latina.

Além de não reconhecer a dualidade no ensino como marco histórico da educação brasileira, também não há menção ou referência nos documentos governamentais, apontados nesta pesquisa, sobre a ação das políticas neoliberais na educação brasileira; embora a atuação do Banco Mundial e de outras agências internacionais tenham se intensificado no Brasil desde o início dos anos 1990. Concordando com Cardozo (2008) e Sousa *et al.* (2008), afirmamos tratar-se de uma estratégia escamoteada da ação invasiva do neoliberalismo que vem orientado o MEC e as políticas educacionais brasileiras para o modelo de produção flexível do capital, baseados na teoria do capital humano, sem uma perspectiva efetivamente emancipatória.

Os três documentos consecutivos da Série *Mais Educação*: - *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território* (2009); - *Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral – caderno para professores e diretores de escolas* (2009); e *Manual Operacional da Educação Integral* (2013) complementam o programa com as orientações aos sistemas estaduais e municipais de educação e com os esclarecimentos à sociedade civil. Neles está implícita a menção à pobreza como um dos fatores principais do atraso educacional brasileiro. Tal concepção é costurada como fator histórico de vulnerabilidade e risco social que remonta às gerações passadas, à ciclos intergeracionais de pobreza e não aos ciclos de crise do capital, sendo a solução, para a desigualdade social, a oferta de políticas redistributivas de renda e a educação integral como sinônimo de qualidade para geração de empregos e justiça social.

Pressupõe-se também que a educação integral, como atual proposta formativa do governo brasileiro, de contemplar múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, é entendida como uma educação de qualidade, seguindo os padrões neoliberais dos países capitalistas desenvolvidos, e visam promover a autonomia e a criticidade do educando, como apontam os documentos oficiais⁴⁸, sendo ela própria uma educação crítica. Observamos ao longo do trabalho que se sua finalidade é preparar o educando para exercer a cidadania, atuar no mundo do

48 Cf. C.F. de 1988, art. 205 e 214 (BRASIL, 2016a); L.D.B. nº 9.394/96, art. 21. Da educação escolar (básica e superior) e art. 35, inciso III: “III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2016b, p. 13); e, P.N.E. art. 1º., especialmente os incisos III, IV e V que abordam sobre a superação de todas as formas de desigualdade social e erradicação de todas as formas de discriminação, e ênfase na promoção cidadania e no mundo do trabalho (BRASIL, 2014, p. 32).

trabalho e participar da vida social e política, o objetivo real da educação integral deveria ser a emancipação humana e não apenas a emancipação individual como propõe o modelo educacional liberal presente nos documentos oficiais.

Consideramos que, na atual relação educação e sociedade, educandos e educadores têm liberdade e consciência para construir, no ambiente educativo, o projeto político que pode dar continuidade, em sua práxis pedagógica, ao modelo capitalista vigente ou pensar um modelo alternativo. Do contrário, o exercício da liberdade, da autonomia e da criticidade tão apreciados nos regimes democráticos seriam violados em sua integralidade tanto de direito como de fato – o que já vem ocorrendo, diria Adorno (2012), desde os primórdios da sociedade burguesa.

A pesquisa apontou que o ideal de uma educação integral remete à educação grega na antiguidade e se consolidou, na modernidade, com a ideia de uma escola pública, gratuita, laica e universal proclamada pelo movimento do Esclarecimento. Embora tenha prevalecido em nossos dias a concepção educacional liberal, seja na vertente da pedagogia tradicional ou da pedagogia nova (escolanovismo), tivemos sinais de uma dimensão emancipatória, que contempla a formação ética e crítica da educação, nas concepções pedagógicas da educação socialista com a perspectiva de formar o homem para o esclarecimento e a autonomia no sentido de transformar a sociedade capitalista como é o exemplo da educação russa ensaiada por Pistrak e Makarenko, cuja base é o materialismo histórico de Karl Marx.

No pensamento marxiano, encontramos o conceito de formação omnilateral que contempla tanto as dimensões que constituem a especificidade do homem, seu desenvolvimento intelectual, físico, psicossocial, afetivo, cultural-artístico, tecnológico, político, etc., como também sua capacidade de compreender, na perspectiva histórico-dialética, o processo de alienação, sua relação social com o trabalho, e um projeto de superação da divisão social de classes na sociedade burguesa. A educação omnilateral se opõe à formação unilateral burguesa, abrange a emancipação da pessoa em todos os seus sentidos e um projeto de sociedade alternativo ao capitalismo. Essa dimensão emancipatória, que procuramos aprofundar em Adorno, é basilar para o projeto de educação integral brasileiro para que educandos e educadores possam compreender o processo de dominação a que está submetida à classe trabalhadora e para que a educação não seja vista apenas no

plano de sua imediatividade, limitando-se a atender as demandas do modelo produtivo vigente.

Na formação omnilateral, predomina o caráter positivo do trabalho enquanto categoria fundante do ser social. Podemos concluir, como exemplos práticos de sua dimensão positiva, baseados no modelo de educação socialista, sobretudo em Pistrak e Makarenko e, no Brasil, com Paulo Freire e Saviani, que o trabalho deve ser inserido na educação escolar não apenas como instrumento de qualificação profissional do educando, mas também e principalmente como formação humana e ainda para que ele entenda os processos que envolvem a formação das classes sociais, a divisão social do trabalho, o sistema produtivo, a propriedade privada, a fetichização da mercadoria, a exploração do trabalhador, a mais-valia, as relações de poder, etc.

É preciso que educandos e educadores questionem até que ponto a proposta de educação integral atende a essa formação omnilateral ou se ela reflete apenas a formação unilateral da concepção liberal de educação que limita a educação integral a uma perspectiva de cidadania burguesa e de preparação para o mercado de trabalho, ou seja, educação como reprodução da sociedade vigente, sem uma perspectiva crítica de transformar o modelo capitalista. Na perspectiva da formação omnilateral marxiana, seja no espaço escolar ou não-escolar, a educação tem o compromisso ético com a autonomia do educando e do educador, tornando-se mediação de conscientização para libertá-los da situação de opressão a partir do contexto em que vivem.

Reconhecemos, como exemplos, no contexto brasileiro, as pedagogias de resistência e de perspectiva crítica como a pedagogia freiriana, inspirada no movimento de educação popular; a pedagogia crítico-social dos conteúdos, de Saviani; a ação dos movimentos sociais relacionadas à educação indígena, à educação quilombola, ao movimento afro-brasileiro, ao movimento dos sem terra, etc. Todos eles constituem-se em alternativas de uma nova compreensão da práxis pedagógica no espaço escolar e para além dos muros da escola como espaços de práticas culturais emancipatórias. Convergem para uma práxis pedagógica em quatro frentes: a) de uma escola em movimento que dá centralidade aos sujeitos; b) de uma escola como movimento que acolhe a diversidade étnico-cultural; c) de uma escola em movimento que dialoga criticamente com o território; e d) de uma escola como

movimento ético-crítico comprometida com a transformação social do atual modelo de sociedade capitalista neoliberal.

Já a formação integral proposta no âmbito escolar pelo movimento escolanovista e que agora é retomada pelo governo brasileiro, ela se constitui simplesmente um movimento reformista que se opõe à pedagogia tradicional. No entanto, ressaltamos que o escolanovismo insere uma riqueza de elementos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem que podem também complementar a educação de qualidade e que, de fato, nunca foram negados pela educação socialista, como por exemplo: a percepção de múltiplos olhares, a pesquisa, o trabalho de grupo, a problematização, a análise e a reflexão compartilhada, o conhecimento obtido com experiências reproduzidas no espaço escolar e em aulas extraescolares, a interação com a comunidade e, principalmente, a prática da democracia na vivência escolar.

Destacamos, contudo, que a prática da democracia no âmbito escolar, conforme a proposta escolanovista, não é suficiente para uma educação crítica, porque não contempla a centralidade dos problemas das relações sociais. Carece de uma postura histórico-social na forma de uma práxis pedagógica orientada por uma teoria social crítica que deve ser discutida, democraticamente, por educandos e educadores, em cada realidade local, na forma de um projeto político alternativo ao modelo capitalista.

A democracia liberal é, na sociedade capitalista, condição de atuação da própria classe hegemônica que se apropria do Estado; pois o exercício pedagógico de democracia na escola, como outras práticas político-transformadoras, só são permitidas desde que não sejam uma ameaça à ordem e ao progresso do sistema capitalista e à sua base de sustentação, qual seja, a propriedade privada, o trabalho alienado e a divisão social de classes. Na atual perspectiva neoliberal, na qual a possibilidade de privatizar todo ou algum nível do ensino público nunca pode ser descartada, além da educação ser considerada um negócio rentável em todos os níveis do saber, especialmente na educação básica. A pesquisa apontou que o capitalismo necessita tanto da educação como sistema permanente de reprodução do seu quadro social-profissional, quanto dos educadores como agentes morais do seu modelo de cidadania aparentemente democrático.

Observamos que o Regime Militar brasileiro (1964-1985), além de aprofundar a dualidade no ensino e utilizar a escola como aparato ideológico para

fortalecer a educação moral e cívica e o ideal de cidadania burguesa, provocou também o crescimento significativo da educação técnico-profissionalizante com as promessas de emprego e de melhoria de vida da classe trabalhadora que, de fato, não se confirmaram. Com o advento do período democrático no Brasil, da globalização e da nova ordem econômica neoliberal, fortalecem-se novamente, em vez de uma educação crítica e emancipatória, os discursos de reformas das políticas educacionais com foco na formação técnico-profissional e cidadã, de acordo com a teoria do capital humano e do modelo de produção flexível.

No atual cenário brasileiro do governo de exceção do presidente Michel Temer (2016-2018), podemos citar como exemplos recentes do alinhamento às diretrizes neoliberais e à manipulação da democracia, para atender os interesses do capital, a Proposta de Emenda à Constituição - PEC nº 55/2016, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (CF nº 1988), para instituir o Novo Regime Fiscal e que visa congelar por 20 anos os gastos e investimentos públicos, sobretudo na área social, destacando saúde e educação; e a MP 746/2016 que trata da Reforma do Ensino Médio. Corroboramos com Mézáros (2008) que embora a educação, sobretudo a educação formal, não seja a força ideologicamente primordial que consolida a manutenção do sistema do capital, e que nem por si só seja capaz de fornecer uma alternativa emancipadora radical, ela deve romper, a partir dos seus limites institucionalizados, tanto com a conformação com a lógica do capital, como com a transmissão de valores de reprodução do sistema capitalista. Mais do que nunca educandos e educadores devem lutar por uma educação ético-crítico-transformadora.

Embora reconheçamos que seja difícil escolas públicas adotarem uma educação de concepção socialista, nada impede que educandos e educadores decidam democraticamente optar por um projeto político alternativo ao modelo de educação liberal que não tem nenhuma finalidade política centrada nos interesses dos trabalhadores. Portanto, sem a perspectiva de uma educação crítico-emancipatória, a educação integral que desponta nesse início do século XXI, no Brasil, como modelo de formação cultural, acaba por se tornar mais uma tendência reprodutivista uma vez que não aborda em sua práxis social processos de transformação da sociedade capitalista. Por isso, pensar a educação integral em sua dimensão emancipatória é uma tarefa urgente e exige uma perspectiva crítica para educandos e educadores, o que exatamente nos possibilitou o pensamento adorniano.

No último capítulo desta pesquisa, ressaltamos a participação de Adorno na Escola de Frankfurt e a estrutura fundante do seu pensamento que é o materialismo histórico e o método dialético como base da práxis social transformadora e de explicação das contradições da sociedade contemporânea, o que revelou a atualidade do pensamento marxiano. Vimos que, por esse viés, Adorno tratou dos fenômenos provocados pelo capitalismo como a formação do homem unilateral, a reificação e a ação alienante da indústria cultural e da semiformação. Estes dois últimos são conceitos específicos do seu pensamento, desenvolvidos como categorias associadas ao capital que devem ser enfrentados pela educação emancipatória na práxis pedagógica de qualquer proposta de educação integral seja no espaço escolar ou não-escolar. Daí a sua importância de análise na relação trabalho-educação como processo de emancipação na perspectiva crítica em relação ao capitalismo.

Salientamos que a racionalidade, como fenômeno da modernidade, possui duas dimensões, a saber: a razão emancipatória e a razão instrumental. Porém, a sociedade burguesa rejeitou a razão emancipatória para manter a razão instrumental a serviço do capital por conta do seu caráter procedimental, utilitarista, anistórico, acrítico e de aparente neutralidade sociopolítica e por pretender, no âmbito das ciências particulares, explicar o real (natureza e sociedade) na perspectiva do positivismo com um *modus operandi* indiferente à situação de exploração dos trabalhadores e da barbárie que o capitalismo produziu.

Denunciamos, de acordo com essa perspectiva em Adorno, que a racionalidade instrumental é adotada pela concepção educacional burguesa e incorporada à prática escolar, ao funcionamento da escola e aos métodos de ensino. A escola pragmática, tecnicista e marcada pela dualidade escolar, pela obediência cega, pela administração e hierarquia rígidas, semelhantes ao modelo empresarial, e pela metodologia cientificista do positivismo, na forma de uma pedagogia tradicional ou renovada como o escolanovismo, são formas históricas de consolidação da escola burguesa.

Para Adorno, ainda que a escola não esteja na centralidade do processo de transformação da sociedade, compete a ela, em sua práxis pedagógica, dentro de suas possibilidades ainda que limitadas, o processo educativo para o esclarecimento, para a autonomia, e para o enfrentamento da racionalidade instrumental, exercendo uma educação crítica e emancipatória desde a infância com as formas mais diversas

de superação do autoritarismo, da adaptação social cega, e do conformismo no espaço escolar e não-escolar.

No pensamento adorniano, a perspectiva psicanalítica no contexto da teoria social marxiana é considerada como abordagem necessária à formação dos educadores para se entender os fenômenos relacionados à subjetividade, sobretudo ao aumento dos problemas psicossociais em nosso tempo como a adesão passiva às formas de autoritarismo, de coerção e de controle social, de discriminação, de indiferença, de isolamento, e de violência existentes na sociedade administrada. Em parte, esses problemas são camuflados na prática escolar e reproduzidos na formação cultural. Para Adorno, já que está implícito em qualquer modelo de educação o projeto de sociedade que se deseja manter ou transformar, a dimensão crítico-emancipatória da formação humana exige o compromisso, de educandos e educadores, em discutir e romper com os tabus que envolvem a educação e contribuir com a mudança das formas alienadoras estabelecidas pelo capital que destroem a subjetividade humana.

A dimensão ética da educação emancipatória, por exemplo, como base do processo de transformação da sociedade, rejeita qualquer forma de autoritarismo e alienação, tornando-se uma mediação necessária entre educação e liberdade. Ela tem no pensamento kantiano a convocação ao pensamento esclarecido, ao movimento da razão para libertar o homem da menoridade, da tutela de outrem, com o objetivo de promover sua autonomia diante da ignorância e de tantas formas de opressão e barbárie, diante de um mundo contraditório que já desenvolveu todas as condições materiais de uma vida digna para a humanidade, mas que permanece na agravante situação de desigualdade social mantida pelo sistema capitalista.

Todavia, sem negar os avanços e benefícios materiais advindos da ciência e da tecnologia, Adorno alerta que com a consolidação do modelo de produção capitalista, estabeleceram-se, contra a ética da autonomia kantiana, formas heterônimas de impedir o exercício do pensar crítico. Ou seja, forças de indução e coação mediadas pelos inúmeros canais e instâncias, em especial a escola, que moldam o comportamento, a consciência do sujeito de modo que absorvem a ordem estabelecida como natural; o que constitui um elemento contrário à educação para a autonomia. A educação integral deve incluir a formação crítica na prática escolar desde a infância no cotidiano das aulas, na participação da comunidade, nas ações educativas, revelando as contradições das relações sociais no trabalho e no lazer,

resistindo com elementos pedagógicos de conscientização e organização política que visem democratizar e libertar criticamente a sociedade.

No pensamento adorniano, podemos dizer que emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade, autonomia no pensar e se refere, em parte, à capacidade de pensar criticamente a realidade no exercício da liberdade. Contudo, estranhamente, no atual contexto dos movimentos democráticos em que a autonomia só pode ser pensada tendo em vista a emancipação humana, a sociedade capitalista a restringe, mediada inclusive pela escola, ao aspecto individualista como habilidade pessoal, competência intelectual que deve garantir ao sujeito, no mercado de trabalho, uma posição na pirâmide social como principal objetivo de sua formação escolar.

Educar, em Adorno, seria o mesmo que em Kant: ensinar a pensar. Portanto, esta é a principal tarefa da educação e, no pensamento adorniano, ela está atrelada à missão social e política da escola em sua práxis social organizada pelos agentes institucionais como a família, os educadores, a comunidade, os sindicatos, etc. para resistir e ser sinal de oposição à lógica reprodutivista dos valores do capital; sendo, pois, inviável à emancipação qualquer formação para uma autonomia de cunho individualista como pretende a concepção educacional burguesa.

Discutindo a questão da indústria cultural e da semiformação, a pesquisa aponta que a educação emancipatória contribui para romper com os processos de fetichização que escondem a força econômica e política do capital e que visam anestesiar a consciência individual diante das contradições sociais mascaradas pelos meios de comunicação social em todos os setores e camadas da sociedade. A estratégia da semiformação, ou formação cultural não-crítica, é privar o homem do pensamento crítico e ideologicamente mediar os processos educativos e instâncias formativas (como as universidades e as escolas) colonizando para o capital todos os territórios culturais e espaços da vida.

É possível compreender, em Adorno, que a sociedade capitalista administra e convive com a ambiguidade de promover a educação como necessidade de qualificação profissional dos trabalhadores e direito inalienável cada vez mais exigido pelos cidadãos e, simultaneamente, impedir que ela se transforme em educação crítica, em esclarecimento ético-político da emancipação humana. Salientamos que, no cenário brasileiro, a estratégia de inibição da dimensão crítica da educação tem sido, desde os tempos da pedagogia tradicional do começo do século

XX, patrocinar a educação tecnicista, despolitizar conteúdos e desarticular práticas transformadoras da sociedade capitalista e implantar, em nome do progresso e da aparente democracia, uma educação nova, isto é, com conteúdos e métodos de ensino renovados, considerados científicos e participativos, mas que na realidade se revelam não-críticos e mantenedores do sistema, o que constitui um alerta ao(s) modelo(s) de educação integral.

A concepção de educação emancipatória, no pensamento adorniano, também contribui com a formação dos educadores, sobretudo com o enfrentamento da semiformação desde a educação básica ao ensino superior, nos cursos de graduação e de formação continuada, alertando-nos para o risco crescente da supervalorização da formação técnica, especializada, dissociada do pensamento crítico e da construção de um projeto formativo e alternativo a sociedade capitalista.

Adorno reconhece que preparar o educador e o educando na perspectiva da educação emancipatória tem se tornado um desafio quase que pessoal dos educadores críticos, que tem exigido esforço e amor a profissão e a humanidade, pois a estrutura formativa está comprometida com o modelo científico positivista que quase em nada se relaciona com as contradições sociais e os problemas político-econômicos vivenciados pelos educandos em sua cotidianidade.

Refletimos, na perspectiva marxiana e psicanalítica do pensamento adorniano, sobre as representações que se têm construído da escola e do professor nas relações sociais. Estas servem para encaminhar processos de mudança sobre os modelos autoritários e reprodutivistas que as reformas educacionais ensaiam em nome do Estado e difundem nos sistemas de ensino para garantir o atendimento às demandas do capital produtivo. Todavia, ressaltamos ser cada vez mais urgente a práxis pedagógica crítica, um modo de contribuir na formação integral para a emancipação humana.

Em Adorno, portanto, a educação integral pode ser analisada como formação cultural (*Bildung*), em sentido abrangente. Contudo, deve considerar sua relação com o trabalho como categoria fundante das relações sociais e o enfrentamento de todas formas de desumanização produzidas pelo capital, pois envolve o homem como sujeito histórico da práxis social e política com a finalidade de atingir a emancipação humana. Em sentido estrito, podemos entender a formação cultural como a educação institucionalizada, o que exige de educandos e educadores a postura crítica de romper com os valores individualistas, competitivos e consumistas

da sociedade burguesa reproduzidos na escola como finalidade oculta do capital. De uma forma ou de outra, não pode faltar a educação o compromisso com a emancipação humana e um projeto alternativo ao modelo capitalista, uma vez que o projeto liberal-burguês abandonou qualquer possibilidade de uma razão emancipatória.

O capitalismo direcionou a sociedade a uma falsa ideia de progresso e reduziu a educação à adaptação social cega, à preparação para a vida profissional, e à cidadania nos moldes liberais de regimes democráticos manipulados pela indústria cultural e pela semiformação. A falsa ideia de progresso é composta de uma falsa ideia de uma teleologia na história como se, linearmente, o desenvolvimento científico-tecnológico e econômico que a humanidade atingiu fosse a realização da liberdade do homem em nosso tempo. Só a educação emancipatória em sua perspectiva político-filosófica pode contribuir para que a educação integral forme sujeitos críticos para compreender as contradições históricas e políticas e sejam eticamente comprometidos com um projeto novo de sociedade com vistas a superação da sociedade administrada cuja finalidade é o controle, a coerção e a prática de políticas compensatórias por meio de uma tênue cidadania e representatividade democrático-eleitoral.

A dominação da indústria cultural é o modo pelo qual o capital uniformiza as imagens, os sons, os costumes, os valores da classe hegemônica com uma influência cotidiana ocupando todos os sentidos do homem e os espaços do trabalho, do lazer. O próprio tempo livre se torna prolongamento da ideologia capitalista. Há uma falsa conciliação entre arte e distração para alimentar as multidões. Todos se tornam ouvintes/telespectadores, capturados em sua individualidade e com sua liberdade padronizada, estereotipada em modelos de consumo. Adorno suspeita que para além da aprendizagem escolar, os programas de diversão, o cinema, o rádio, a televisão, as revistas, etc., são formadores de opinião e mecanismos de deformação da personalidade.

Os espaços públicos e os espaços educativos também são capturados pela força da indústria cultural com a publicidade e o domínio da propaganda veiculados pelos meios de comunicação e pagos pelas grandes corporações, tornando os ambientes destituídos de qualquer caráter humanista e emancipatório. A competição, a violência, o individualismo, os preconceitos, o consumo desenfreado, a indiferença, são experiências de dor naturalizadas nos ambientes de trabalho e na escola,

sintomas que as lentes da psicanálise reconhecem como neuroses de uma sociedade administrada que convive com a opulência de alguns e a miséria da maioria e propaga o sucesso pessoal como caminho da felicidade.

Para Adorno, só o despertar da consciência pela educação crítico-emancipatória pode contribuir para a mudança de mentalidade. Reconhece no árduo trabalho dos educadores a possibilidade de resistência ao *lobby* da indústria cultural. O esclarecimento é o uso do saber dialógico e dialético com todas as formas de organização social e política e recursos didático-pedagógicos disponíveis, no espaço escolar e não-escolar, para desmistificar as verdades dogmáticas impostas pelos veículos de comunicação social à maioria e desvendar o ocultamento da realidade pela ideologia do capital.

Com a indústria cultural, a semiformação é também a responsável pela crise no sistema educacional. Para Adorno, as reformas pedagógicas isoladas, como têm ocorrido, não resolvem, mas agravam a deterioração da crise na educação que deve ser vista como categoria social concreta e momento particular no tecido das relações sociais. A semiformação é a generalização do espírito da alienação, é a consciência dominante como tentativa de representação da sociedade burguesa impor seus valores e seu modo de vida considerados como absolutos e que devem ser enfrentados pela educação emancipatória.

A formação cultural como o conjunto de bens do espírito repassados de uma geração à outra através dos processos de adaptação, interação e socialização, por conhecimentos e experiências, servem para educar o sujeito autônomo com tudo o que é digno da humanidade. E, ao contrário, do que se possa imaginar, a quantidade de informação circulante, o modo de vida propagado pelo capital, não é senão o modelo da burguesia que se mantém no poder político do Estado e pela indústria cultural disseminando formas de autoritarismo, repressão, desigualdade social, isolamento e também formas de agressão e barbárie replicadas nos processos formativos. Embora se propague que vivemos em uma sociedade democrática, liberal e sob a égide da lei, a racionalidade instrumental desumaniza e o capitalismo segue mantendo seu projeto de divisão social das classes como uma situação não histórica, mas natural.

Adorno, longe de qualquer desistência, reforça a necessidade de uma formação integral baseada na educação crítica e na organização urgente dos trabalhadores e de uma política cultural socialmente reflexiva. A educação para a

autonomia ou a apropriação dos bens culturais na perspectiva da educação crítico-emancipatória, não pode ser confundida com o acesso à educação nos padrões liberais, com escolas bem estruturadas, com equipamentos sofisticados, recursos e professores. É imprescindível a mudança de mentalidade dos educandos e educadores, diante dos bens culturais, com o resgate do potencial emancipatório da teoria social crítica mesmo diante das contradições do capital e do uso pelo Estado das escolas como aparelho ideológico do sistema produtivo. Inserir esse potencial da educação crítico-emancipatória no modelo de educação integral e na práxis pedagógica é uma forma de enfrentamento da semiformação.

Na sociedade capitalista, embora seja cercado de bens, o sujeito encontra-se desprotegido, destituído de liberdade real e cercado por estruturas sociais, políticas e econômicas heteronômicas que lhe conduzem uma vida alienada, coisificada e deformada pelo fenômeno da semiformação. Os trabalhadores recebem essa formação, principalmente nas instituições de ensino, mesmo os dotados de condição financeira e que frequentaram os melhores colégios, também são vítimas da semiformação. Portanto, nem os capitalistas escapam ao processo cultural da semiformação e da alienação, por mais que tenham acesso a informação. A educação crítica é a dimensão da formação cultural fundamental que questiona as estruturas de dominação da sociedade e promove a ação política como movimento da razão emancipatória.

O propósito da teoria burguesa, segundo Adorno, é banir da educação o pensamento crítico, último obstáculo à sua hegemonia, e instalar definitivamente, nos espaços educativos, um conformismo permanente com as mais diversas técnicas de adaptação ao progresso capitalista. As formas de privatização e mercadorização do ensino; a formação de competências na lógica do capital humano; as metodologias e práticas de ensino-aprendizagem desvinculadas do seu caráter social e político, são exemplos do potencial destrutivo da semiformação cultural que ameaça educandos e educadores, principalmente no Brasil.

Uma das formas de enfrentar a semiformação, no espaço escolar, é a reflexão sobre a formação do professor que é uma preocupação constante no pensamento de Adorno. Ele recomenda que a formação do professor deve ser alicerçada nos fundamentos filosóficos e científicos que lhe proporcionem maturidade intelectual e uma práxis educativa capaz de romper com o conformismo e a adaptação aos estereótipos da sociedade burguesa que governam a consciência dos educandos.

O processo de ensino-aprendizagem não pode ficar reduzido ao desenvolvimento de habilidades e competências como finalidade principal do ato educativo. Educar tem como finalidade a autonomia e corroborar no educando a visão de homem e sociedade na perspectiva emancipatória com a conexão dialética entre o saber específico desenvolvido em sala e a realidade contraditória.

É necessário pensar a formação emancipatória do educador desde o início do seu curso superior, cada vez mais ameaçado pela semiformação. Adorno alerta que a formação filosófica, política e crítica não tem sido suficiente nas universidades devido, em parte, ao método positivista que prevalece na educação. Mesmo no ensino superior, vigora a ideia do papel do professor como transmissor de conteúdos específicos desvinculados da realidade, o que se repete na educação básica como cientificismo pedagógico alimentado pela avaliação quantitativa das instituições educacionais.

Considerando a inquestionável importância do professor, salientamos as representações inconscientes e conscientes sobre o papel do educador. Uma delas é que se trata de uma profissão desprestigiada se comparada ao direito e à medicina, por exemplo, principalmente quando se refere aos professores da educação básica, que possuem péssima remuneração e geralmente essa situação, segundo Adorno, não é modificada nas reformas educacionais. Particularmente, no Brasil essa realidade é ainda pior, pois a remuneração tende a afastar cada vez mais os candidatos ao magistério. Destacamos na pesquisa que a educação integral deve ser para o educando e também para o educador, oferecendo-lhe todas as condições para um trabalho digno.

Formar o professor como agente ou educador moralizador e, simultaneamente, importante, mas sem *status* social relevante, é uma ação estratégica do capital que concebe a escola como uma entidade disciplinadora, moralizante, conteudista, fábrica de profissionais pragmáticos aptos a competir. O educador figura então, na análise psicanalítica de Adorno, desde os tempos medievais, como um escriba, um monge, um modelador de personalidade, o que faz dele um agente submisso às autoridades do Estado e do poder econômico que são replicadores do modelo social de adequação do educando ao mundo do capital. As formas silenciosas de opressão e hostilidade, que sofre das hierarquias administrativas, também impedem seu trabalho científico e sua missão de educar para a emancipação.

Consideramos, por fim, nesta pesquisa, que a formação cultural no pensamento adorniano é marcada significativamente pela educação crítico-emancipatória e, por sua vez, ela se constitui uma dimensão essencial da educação integral cujo objetivo, na relação escola e sociedade, deve estar para além dos interesses do capital. Fortalecer a práxis social e democrática no espaço escolar é uma ação-reflexão filosófico-política constante que envolve educandos e educadores no processo de transformação das estruturas sociais para um projeto de sociedade alternativo ao modelo capitalista. Diante dos desafios que a educação enfrenta no atual cenário brasileiro com a alienação, a razão instrumental, a indústria cultural e a semiformação, a educação crítica é, na perspectiva adorniana, mediação segura no processo de desbarbarização da humanidade; é esclarecimento e autonomia para uma formação completa, integral, do gênero humano.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **The Culture Industry**: selected essays on mass culture. Londres, Routledge, 1991. Disponível em: < http://www.imagomundi.com.br/filo/adorno_culture_industry.pdf >. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. **Teoria da semicultura**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira com colaboração de Bruno Pucci e Cláudia Moura Abreu. *In: Primeira Versão*, Porto Velho, vol. 13, n. 191, ano 4, p. 1-19, ago. 2005. Disponível em: < http://www.imagomundi.com.br/filo/adorno_culture_industry.pdf >. Acesso em: 19 nov. 2015.

_____. **Dialética negativa**. Tradução Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2009.

_____. O que significa elaborar o passado. *In: Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 1. ed. 7. reimpressão, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2012, p. 29-50.

_____. A filosofia e os professores. *In: Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 1. ed. 7. reimpressão, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2012, p. 51-74.

_____. Televisão e formação. *In: Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 1. ed. 7. reimpressão, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2012, p. 75-96.

_____. Tabus acerca do magistério. *In: Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 1. ed. 7. reimpressão, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2012, p. 97-118.

_____. Educação após Auschwitz. *In: Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 1. ed. 7. reimpressão, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2012, p. 119-138.

_____. Educação – para quê? *In:* _____ **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 1. ed. 7. reimpressão, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2012, p. 139-154.

_____. A educação contra a barbárie. *In:* _____ **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 1. ed. 7. reimpressão, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2012, p. 155-168.

_____. Educação e emancipação. *In:* _____ **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 1. ed. 7. reimpressão, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2012, p. 169-186.

_____. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 1. ed. 7. reimpressão, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2012.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. **Educação cidadã**: educação integral – fundamentos e práticas. São Paulo: Ed. Inst. Paulo Freire, 2010. (Col. Educação Cidadã 6).

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de junto e digno viver. *In:* MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. **Pobreza e currículo**: uma complexa articulação. Módulo IV. Brasília-DF: MEC/SECADI, 2015. Disponível em: <<http://epds.ufpi.br/new-login.html>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Ed. Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BAKUNIN, M. **La instrucción integral**. Tradução de Claudio Lozano. Barcelona: Calamus Scriptorius, 1979.

BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educación – Examen del Banco Mundial. Washington, 1995. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rended/PDF/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BANDEIRA, B. S.; OLIVEIRA, A. da Rosa. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. *In: Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11636>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

BARROSO, R. E.C. A psicologia na pedagogia da Escola Nova da década de 1920. *In: CAVALVANTE, M. J. M.; BEZERRA, J. A. B et al. (Org.). História da Educação: instituições, protagonismos e práticas*. Fortaleza: LCR, 2005.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitalista em France**. Paris: François Maspero, 1971.

BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito de História (1940). *In: _____*. **Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232. Disponível em: <<https://psicanalisepolitica.files.wordpress.com/2014/10/obras-escolhidas-vol-1-magia-e-tc3a9cnica-arte-e-polc3adtica.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

BRAGA, O. Jackson. **Educação, racionalidade e emancipação em Habermas: implicações e contribuições do agir comunicativo na cultura organizacional escolar**. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação,

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21775>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

BRAGA, Océlio Jackson; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. **Trabalho e Educação: licenciatura em educação profissional, científica e tecnológica**. Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. Fortaleza: UAB/ IFCE, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília-DF: MEC, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília-DF: MEC, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24/04/2007**. Brasília-DF: MEC, 2007b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília-DF: MEC, SECAD, 2009a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília-DF: MEC, SECAD, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral - caderno para professores e diretores de escolas**.

Brasília-DF: MEC, SECAD, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA EXECUTIVA. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior de 2009** – resumo técnico. Brasília: MEC, INEP, 2010. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/documentos/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 28.08.2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília-DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. [Estatuto da criança e do adolescente (1990)]. **Estatuto da criança e do adolescente: 25 anos**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. Edição comemorativa. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/agencia/infograficos-html5/estatuto_crianca/estatuto_crianca_adolescente_25anos_edcomemorativa.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar da educação básica 2014** – resumo técnico. Brasília: MEC, INEP, 2015b. Disponível em: <

http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher_6AhJ/content/matriculas-em-educacao-integral-apresentam-crescimento-de-41-2>. Acesso em: 30.06.2016.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 91, de 18 de fevereiro de 2016a. Brasília-DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 22 ago. 2015.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, atualizada até 08 de junho de 2016b. 12 ed. Brasília-DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016b. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

BRESOLIN, Keberson. Autonomia *versus* heteronomia: o princípio da moral em Kant e Levinas. **Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 166-183, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/2211/pdf_179>. Acesso em: 10 jun. 2016.

CARDOZO, M. J. P. Barros. A integração entre a formação geral e a formação profissional: desafios e perspectivas. *In*: SOUSA, A. S. *et al.* (Org.). **Trabalho, filosofia e educação no espectro da modernidade tardia**. Fortaleza: Ed. UFC, 2007.

_____. A produção flexível e a formação do trabalhador: o modelo da competência e o discurso da empregabilidade. *In*: SOUSA, A. de Abreu *et al.* (Org.). **Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: Ed. Senac Ceará, 2008.

_____. Educação integral: pressupostos para a formação omnilateral dos sujeitos e para estabelecer a nova sociabilidade. *In*: SOUSA, A. de Abreu; ARRAIS NETO, E. de Araújo; OLIVEIRA, E. Gomes de (Org.). **Interfaces do mundo do trabalho: educação, práxis social e formação dos trabalhadores**. Curitiba: Ed. CRV, 2016.

CARTA DE BARCELONA. **Rede Brasileira de Cidades Educadoras**. Barcelona: [s.n.], 1990. Disponível em: <<http://www.cidadeseducadorasdobrasil.palegre.com.br/template/template.asp/proj=10>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

CASTRO, A. de; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

CAVALARI, R. F. **Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil**. Bauru-SP: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, p. 51-63, 2009. Disponível em: <http://maxima.art.br/inicio/arquivo/Texto_-_Ana_Maria_Cavaliere.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, vol. 20, n. 46, p. 249-259, mai/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

CHAGAS, M. A. M. das; VIEIRA, R. J.; SOUZA, S. S. C. 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**. Penso: São Paulo, 2012.

CHESNAIS, François. Mundialização do capital e jogo da lei da população inerente ao capitalismo. *In*: SOUSA, A. de Abreu *et al* (Org.). **TRABALHO, CAPITAL MUNDIAL E FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES**. Ceará: Ed. UFC. 2008.

COELHO, L. M. C. da Costa. História da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009a. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis-RJ: DP et Alii, 2009b.

CONDORCET. **Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano y otros textos**. Trad. de Francisco González Aramburo. México: Fondo de cultura económica, 1997.

DALAROSA, A. Ângelo. Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade. *In*: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

DANTAS, Gilson. **Trotsky e os soviéticos**: antes e depois da Revolução Russa. São Paulo: [s.n.] Departamento de História da FFLCH-USP, 2007.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1975.

_____. **Sociologia, educação e moral**. Porto: Rés Editora, 1984.

_____. **Da divisão social do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O suicídio**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **L'éducation morale** (Cours de sociologie dispensé à la Sorbonne en 1902-1903). Quebec: [s.n.], 2008. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_morale/education_morale.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2015.

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FILONOV, G. N. (Org.). **Anton Makarenko**. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Tradução de Celso do Prado Ferraz de Carvalho e Miguel Henrique Russo. Recife: Ed. Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4657.pdf>>. Acesso em: 30 de abr. 2016.

FOURIER, Charles. **El falanterio**. 2. ed. Cibernética. Captura y diseño, Chantal López y Omar Cortés. 2006. Disponível em: <<http://www.antorcha.net/biblioteca-virtual/filosofia/falnterio/caratula.html>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Luis Carlos. In: PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich (Org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIAS, R. E. Introdução. *In:* ____ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FRIGOTTO, Gaudênio. **Educação e a crise do capitalismo**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001

_____. Educação omnilateral. *In:* CALDART, R. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <<http://dicionario%20de%20Educacao%20do%20Campo.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2015.

FRIGOTTO, G.; FRANCO, M. C.; RAMOS, M. (Org.). **O ensino médio integrado**. Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Escola cidadã**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação integral no Brasil**: inovações em Processo. São Paulo: Ed. IPF, 2009.

_____. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *In:* CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NA APRENDIZAGEM, 1, 2013, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: PMF, 2013, p. 1-18. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

GHIRALDELLI JR., P. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

GIL, M. **Caminhos da inclusão**: a história da formação profissional de pessoas com deficiência no SENAI/SP. São Paulo: Ed. SENAI-SP, 2012.

GILES, T. R. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.

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. São Paulo: Penso, 2012.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da educação**: fundamentos teóricos, aplicações à prática pedagógica. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1995.

GUARÁ, Isa Maria F, Rosa. “É imprescindível educar integralmente”. *In*: **Educação integral**. Cadernos Cenpec, São Paulo, nº 2, p. 15-24, segundo semestre de 2006. Disponível em: < file:///D:/Jackson/Documents/Tese_2016.1/3%20-%20Cap.%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Integral%20e%20Escola%20em%20Tempo%20Integral/%C3%89%20imprescindivel%20educar%20integralmente%20-%20Guar%C3%A1%202006.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

HEGEL, G. W. F. **Princípios da filosofia do direito**. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HORKHEIMER, Max. **Teoría Crítica**. 1 ed. 3ª reimp. Buenos Aires: Amorrortu, 2003. Disponível em: <http://datateca.unad.edu.co/contenidos/404011/UNIAD_2_LA_CULTURA_COMO_PROCESO_SOCIAL/HORKHEIMER_MAX._Teoria_Critica.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.

JACOMELI, M. R. Martins. A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 39, p. 76-90, set. 2010. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04_39.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é o “Esclarecimento”? (*Aufklärung*). In: _____. **Textos seletos**. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Edição Bilingue. Petrópolis: Ed. Vozes, 1974.

_____. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 5. ed. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 2006.

KRÜGER, Valdelucia. O Plano Nacional de Qualificação Profissional (PQP) no âmbito restrito das políticas públicas. In: **TRABALHO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA**. Curitiba: Ed. UTFPR. 2010. cap. 4, p. 129-150.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

LEITE, L. H. A. **ESCOLA**: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza. Módulo III. Brasília-DF: MEC/SECADI, 2015. Disponível em: <<http://epds.ufpi.br/new-login.html>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, M. J. C. Neoliberalismo e educação. **Studia Diversa**. João Pessoa-Pb, CCAE-UFPB, Vol. 1, n. 1, p. 44-61, out. 2007.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **Origens da educação pública**: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. Disponível em: < http://www.biblioteca.sumare.edu.br/vinculos/PDF_OBRAS/3307_miolo.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. Trad. Nelson Coutinho; Mario Duayer; Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. *In*: ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 1. ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2012. p. 11-28.

MACHADO, L. R. de Sousa. **Educação e divisão do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1982.

MAKARENKO, A. S. **Poema Pedagógico**. Tradução Tatiane Belinky. São Paulo: Editora 34, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Contemporânea).

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas-SP: Ed. Alínea, 2007.

MARCUSE, Herbert. **Novas fontes para a fundamentação do materialismo histórico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

_____. **A Ideologia da Sociedade Industrial – O Homem Unidimensional**. Tradução de Giasone Rebuá. 5ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. *In*: GHIRALDELLI JR, Paulo (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3037>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

MARTINS, Ângela M. Souza. A educação libertária na primeira república. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas-SP: Gráfica FE, HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_102.html>. Acesso em: 01 dez. 2015.

MARX, Karl. **O capital**: crítica de economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tomo II. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de José Barata-Moura e Francisco Melo. 2. ed. Lisboa: Ed. Avante, 1997.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 5. ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

MARTIN, Jay. **La imaginación Dialéctica: una historia de la Escuela de Frankfurt e o instituto del investigacion (1923-1950)**. Traducion Juan Carlos Curutchet. Madrid: Taurus, 1989.

MATOS, Olgária C. F. **A Escola de Frankfurt**: luzes e sombras do Iluminismo. 3 ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1995. (Coleção Logos).

MATUI, Jiron. **Construtivismo**. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa [on-line]**, São Paulo-SP, vol. 1, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

MENDEL, E. **O capitalismo tardio**. Tradução de Carlos Eduardo Silveira Matos, Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os economistas).

MÉSZÁROS, I. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. São Paulo: Penso, 2012.

MORAES, L. C. Silveira de. A formação profissional em nível técnico no contexto da política educacional dos anos 90 – compreendendo os seus impactos a partir dos sujeitos que a vivenciam. *In: Educação profissional: análise contextualizada*. Ceará: Ed. UFC. 2005. cap. 6, p. 115-144.

NOBRE LOPES, Fátima Maria. **Lukács: estranhamento, ética e formação humana**. 2006. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; ARRAIS NETO, Enéas de Araújo; SOUSA, Antonia de Abreu. O Banco Mundial no chão da escola. *In: SOUSA, A. de Abreu et al. (Org.). Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores*. Fortaleza: Ed. UFC. 2008.

PERIUS, Oneide. **Esclarecimento e dialética negativa: sobre o além-do-conceito em Theodor Adorno**. 2006. 113 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. *In: _____ et al. (Org.). A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: UFSCAR, 1998.

_____. Teoria Crítica e Educação: contribuições da Teoria Crítica para a formação do professor. **Comunicações**: Caderno do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIMEP, Piracicaba, ano 07, n. 2, p. 1-22, 2000. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~bpucchi/teoria-critica-e-educacao.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RELATÓRIO BANCO MUNDIAL: Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda, DEZ/2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7290-achieving-worldPdf&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 dez. 2015.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de História. Passo Fundo: UPF, 2005.

RÜDIGER, F. A Escola de Frankfurt e a trajetória da crítica à indústria cultural. **Estudos de Sociologia**, São Paulo-SP, vol. 3, n. 4, p. 16-29, 1998. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/903/767>>. Acesso em: 13 dez. 2015.

SANTOS, A. de Fátima dos. A teoria do capital intelectual legitimando o conformismo psicofísico do trabalhador de “novo tipo”. *In: SOUSA, A. de Abreu et al. (Org.). Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores*. Fortaleza: Ed. UFC, 2008.

SANTOS, F. A. dos; SOARES, M. L. de Amorim. Cidade educadora Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **QUAESTIO**: Revista de Estudos em Educação, Sorocaba-SP, vol. 11, n. 2, p. 177-194, nov. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. reimp. São Paulo: Ed. USP, 2006. (Coleção Milton Santos).

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas-SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, A. Alves *et al.* O pensamento de Anton Makarenko acerca da educação. *In*: SOUSA, A. de Abreu; ARRAIS NETO, E. de Araújo; OLIVEIRA, E. Gomes de (Org.). **Interfaces do mundo do trabalho**: educação, práxis social e formação dos trabalhadores. Curitiba: Ed. CRV, 2016.

SILVA FILHO, Aduino Lopes da. **História, razão instrumental e educação emancipatória**. 2007. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SILVEIRA, Zuleide Simas. **Contradições entre capital e trabalho**: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico. 2007. 294 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/zuleides_ilveira07.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

SOUSA, Antonia de Abreu. Hayek e Friedman: a defesa de um novo liberalismo. *In*: ARRAIS NETO, Enéas de Araújo; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; GURGEL, Carlos Magno *et al.* (Org.). **Educação e modernização conservadora**. Fortaleza: Ed. UFC, 2006.

SOUSA, A. de Abreu *et al.* (Org.). **Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: Ed. UFC. 2008.

SUAREZ, Rosana. Notas sobre o conceito de *Bildung* (formação cultural). **Kriterion: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/kr/v46n112/v46n112a05.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2015.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista de Educação**. Lisboa: Ed. Estampa, 1976.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>>. Acesso em: 13 mai. 2016.

TOMMASI, L; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

_____. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. Educação e ontologia marxiana. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 135-145, abr. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art10_41e.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, L; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VEBLEN, Thorstein. **Theory of the Leisure Class**. New York: Dover Publications, 1994. Disponível em: <<http://moglen.law.columbia.edu/LCS/theoryleisureclass.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

VILELA, Rita A. Teixeira. A teoria crítica da educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares.

Relatório Final de Pesquisa 2004-2006. Belo Horizonte: PUC-MG, 2006. Disponível em: < http://www.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20120828100151.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

VIVIAN, Danise. **O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral:** uma relação entre “temos todo tempo do mundo” e “não temos tempo a perder”. 2015. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico e civilização capitalista.** Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2001.

_____. **Após o liberalismo:** em busca da reconstrução do mundo. Petrópolis: Vozes, 2002.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt:** história, desenvolvimento teórico, significação política. Tradução de Lilyane Deroche-Gurgel. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

WORLDBANK. 2003. **Brasil justo, sustentável e competitivo:** contribuições para o debate. Washington, DC, 2003. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1185895645304/4044168-1186404259243/17FuIIPort.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

_____. 2005. **Relatório Anua do Banco Mundial 2005.** Washington, DC, 2005. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/INTANNREP2K5/Resources/1397293-1127325073491/51563_Portuguese.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2015.

ZOTTI, S. A. Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira.** Campinas-SP: Gráfica FE, HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_102.html>. Acesso em: 28 dez. 2015.

APÊNDICE - Cronologia da Vida e Obra de Theodor W. Adorno
Baseado no livro Educação e Emancipação (2012)

- 1903 Nasce Adorno em Frankfurt am Main, em 11 de setembro.
- 1924 Conclui o Doutorado na Universidade de Frankfurt sobre “A transcendência da coisa e do noemático na fenomenologia de Husserl.
- 1931 Recebe o título de Livre-docência na Universidade de Frankfurt: Kierkegaard: A construção do estético.
- 1934 Adorno migra para Oxford com receio da guerra iminente.
- 1938 Mudança para Nova York.
- 1941/1947 Muda para Los Angeles, onde elabora com Max Horkheimer da *Dialética do esclarecimento – fragmentos filosóficos*.
- 1949 Retorno a Frankfurt. A filosofia da nova música.
- 1951 Publica *Mínima Moralia*
- 1952 Ensaio sobre Wagner.
- 1955 Prismas. Crítica cultural e social.
- 1956 Dissonâncias – a música no mundo administrado; Metacrítica da teoria do conhecimento – Estudos sobre Husserl e as antinomias fenomenológicas.
- 1957 Aspectos da filosofia de Hegel.
- 1958 Notas de literatura – I
- 1959 Klangfiguren – Figurações tonais. Escritos musicais.
- 1960 Mahler. Uma fisionomia musical.
- 1961 Notas de literatura – II.
- 1962 Introdução à sociologia da música – Doze ensaios teóricos; Sociológica - II. Palestras e discursos de Horkheimer e Adorno
- 1963 Três estudos sobre Hegel.
 Engriffe – Intervenções – Nove modelos críticos.
 O fiel korrepetidor – Escritos para a prática musical.
 Quasi una fantasia – Escritos musicais – II.
- 1964 Moments musicaux; ensaios 1928-1962.
 O jargão da autenticidade – Sobre a ideologia alemã.
- 1965 Notas de literatura – III.
- 1966 Publica *Dialética Negativa*.

- Ohne Leitbild – Sem modelo ideal.
- 1969 6 de agosto: morre em Visp, perto de Zermatt, no catão de Wallis, Suíça.
Stichworte – Motes – Modelos críticos II.
- 1970 Escritos - vol. 7: Teoria estética.
Educação e emancipação.
Sobre Walter Benjamin.
Escritos - vol. 5: Metacrítica da teoria do Conhecimento: Três estudos
sobre Hegel.
Escritos - vol. 13: Monografias musicais: Walter, Benjamin, Berg.
- 1972 Escritos - vol. 8: Escritos sociológicos I.
- 1973 Escritos - vol. 1: Primeiros escritos filosóficos.
Escritos - vol. 6: A dialética negativa.
Escritos - vol. 14: Dissonâncias; Introdução à sociologia da música.
- 1974 Escritos - vol. 11: Notas de literatura.
- 1975 Escritos - vol. 9: Escritos de sociologia – II.
Escritos - vol 12: Filosofia da nova música.
- 1976 Escritos - vol. 10: Crítica cultural e sociedade; Prismas; Ohne Leitbild.
Escritos - vol. 15: A composição para o cinema/ o fiel correpetitor.
- 1978 Escritos - vol. 16: Escritos musicais – I-III; Figurações tonais; Quasi una
fantasia; Apêndice: escritos musicais III.