

**OS FUNDAMENTOS HUMANISTAS QUE SUSTENTAM O NOME
'EDUCAÇÃO INTEGRAL' NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS**

**THE HUMANISTS FUNDAMENTALS THAT SUPPORT THE
'INTEGRAL EDUCATION' IN THE CONTEXT OF BRAZILIAN
EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES**

**LOS FUNDAMENTOS HUMANISTAS QUE SOSTENEN LA
'EDUCACIÓN INTEGRAL' EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS
PÚBLICAS EDUCATIVAS BRASILEÑAS**

Marcio Bernardino Sirino

Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor da Universidade Castelo Branco (UCB). E-mail: pedagogomarcio@gmail.com

Arthur Vianna Ferreira

Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: arthuruerjffp@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi57.57641>

Recebido em 01/02/2021

Aceito em 16/08/2021

Resumo

O presente trabalho, embasado numa perspectiva Pós-Estruturalista e Pós-Fundacionista (LOPES, 2013; VEIGA-NETO, 2012), utiliza-se da Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau (LACLAU, 2011), para problematizar os fundamentos que sustentam o 'nome' (CUNHA; LOPES, 2013) Educação Integral no bojo de políticas públicas educacionais de educação em tempo integral e/ou, mesmo, parcial. Para esta finalidade, a investigação, de cunho bibliográfico, apresenta uma reflexão sobre três visões sociais de mundo (Conservadora, Liberal e Socialista) para desbravar estes fundamentos, entendendo, numa perspectiva derridiana, a necessidade de “deslocá-los, voltá-los contra seus pressupostos” (DERRIDA, 2001, p. 30). Aposta esta que oportunizou identificar cadeias de articulação discursivas que se associam a uma visão humanista de educação na qual a 'integralidade' que nela habita contemplaria uma formação humana mais completa (COELHO, 2009), comum às três matrizes ideológicas analisadas – evidenciando, portanto, um fundamento de unicidade na forma de compreender o ser humano pela impossibilidade de pluralização das diferentes formas de ser 'humano' (XIMENES, 2000); de busca, fantasmática (GLYNOS; HOWARTH, 2018), pelo seu desenvolvimento em totalidade atrelado à falta constitutiva que a teoria lacaniana aponta e a necessidade de produzir este 'fechamento'; e, ainda, de atribuição à educação a possibilidade de “salvação” que, supostamente, daria conta do 'caos' social existente e dos processos de fragmentação impostos (CAVALIERE, 2009), entretanto, revelando, discursivamente, um humanismo não humano (BIESTA, 2017) que, diretamente, vem ancorando o nome Educação Integral em políticas e práticas, imbricadas, num tempo parcial ou ampliado.

Palavras-chave: Educação Integral; Humanismo; Teoria do Discurso.

Abstract

This research paper, based on a Post-Structuralist and Post-Foundationalist perspective (LOPES, 2013; VEIGA-NETO, 2012), uses the Ernesto Laclau's Theory of Discourse (LACLAU, 2011), to problematize the fundamentals that support the 'name' (CUNHA; LOPES, 2013) Integral Education at the educational public policies for full-time and the partial education. For this, the research, of a bibliographic nature, presents a reflection on three social views' world (Conservative, Liberal and Socialist) to explore these fundamentals, understanding, in a perspective from Derrida, the need to “displace them, turn them against their assumptions” (DERRIDA, 2001, p. 30). This bet made it possible to identify discursive articulation chains that are associated with a humanist vision of education which the 'integrality' that inhabits it would contemplate a more complete human formation (COELHO, 2009), common to the three ideological matrices analyzed – evidencing, therefore, a foundation of uniqueness in that way of understanding the human being due to the impossibility of pluralizing the different forms of being 'human' (XIMENES, 2000); search, phantasmatic (GLYNOS; HOWARTH, 2018), for development in totality linked to the constitutive absence that Lacanian theory points out and the need to produce this 'shutdown'; and, still, of attributing to education the possibility of “salvation” that, supposedly, would account for the existing social 'chaos' and the processes of fragmentation imposed (CAVALIERE, 2009). However, revealing, discursively, a non-human humanism (BIESTA, 2017), which has directly anchored the name Integral Education in policies and practices, imbricated, at a partial or extended time.

Keywords: Integral Education; Humanism; Discourse Theory.

Resumen

El presente trabajo, basado en una perspectiva postestructuralista y posfundacionista (LOPES, 2013; VEIGA-NETO, 2012), utiliza la Teoría del Discurso, de Ernesto Laclau (LACLAU, 2011), para problematizar los fundamentos que sustentan la 'nome' (CUNHA; LOPES, 2013) La educación integral en medio de las políticas públicas educativas para la educación a tiempo completo y / o incluso parcial. Para ello, la investigación, de carácter bibliográfico, presenta una reflexión sobre tres visiones sociales del mundo (Conservadora, Liberal y Socialista) para explorar estos fundamentos, entendiendo, en una perspectiva ridícula, la necesidad de “desplazarlos, convertirlos en contra de sus supuestos” (DERRIDA, 2001, p. 30). Esta apuesta permitió identificar cadenas de articulación discursiva que se asocian a una visión humanista de la educación en la que la 'integralidad' que la habita contemplaría una formación humana más completa (COELHO, 2009), común a las tres matrices ideológicas analizadas - evidenciando, por tanto, un fundamento de unicidad en la forma de entender al ser humano ante la imposibilidad de pluralizar las distintas formas de ser 'humano' (XIMENES, 2000); búsqueda, fantasmática (GLYNOS; HOWARTH, 2018), de su desarrollo en su totalidad vinculado a la carencia constitutiva que señala la teoría lacaniana y la necesidad de producir este "cierre"; y, aún, de atribuir a la educación la posibilidad de “salvación” que, supuestamente, daría cuenta del 'caos' social existente y los procesos de fragmentación impuestos (CAVALIERE, 2009), sin embargo, revelando, discursivamente, un humanismo no humano (BIESTA, 2017), que ha anclado directamente el nombre de Educación Integral en políticas y prácticas, entretreídas, en un tiempo parcial o extendido.

Palabras clave: Educación Integral; Humanismo; Teoría del discurso.

Introdução

Educação Integral vem sendo significada como um conceito em construção (CAVALIERE, 2009b), mas que, no geral, se configura na busca pela formação humana mais completa dos diferentes sujeitos (COELHO, 2009). Educação Integral, também, vem sendo compreendida como uma temática que atrelada a uma educação em tempo integral ou, mesmo, parcial vem se potencializando, na contemporaneidade, visto sua presença em dois importantes grupos de pesquisa no Brasil, a saber: o Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (NEEPHI/UNIRIO) e o grupo Territórios, Educação Integral e Cidadania, da Universidade Federal de Minas Gerais (TEIAS/UFMG). Educação Integral, ainda, vem sendo percebida como um campo, um *locus* de investigação de políticas públicas, experiências educacionais, práticas educativas, saberes docentes e fazeres cotidianos – dentre muitas possibilidades e desafios – para se produzir uma educação, supostamente, diferenciada.

Estas três possibilidades de compreensão para a Educação Integral, dentre muitas outras não apresentadas nesta reflexão, revela a disputa por significação que este "nome" apresenta. Digo 'nome' não no sentido de diminuir e/ou colocar esta construção de forma pejorativa, mas, muito pelo contrário, para evidenciar o quanto de tensão e de luta política a "Educação Integral" apresenta e que este movimento se configura numa produção discursiva, uma vez que, por meio da linguagem, novos sentidos e significados estão sendo produzidos e, neste bojo, tentam ser hegemonzados.

A compreensão de Educação Integral como um 'nome' se nos apresenta como uma possibilidade de reflexão a partir das contribuições de Cunha e Lopes (2013) quando discorreram sobre a política de ciclos de Rondonópolis/MT. Segundo as autoras, "Este nome passa a representar a expressão máxima da política quando nele se inscrevem discursos denominados científicos, argumentos progressistas, reivindicações populares ou neoliberais" (p. 838) e qualquer semelhança desta 'representação' com o movimento que ocorre a partir dos diferentes sentidos produzidos pelo 'nome' "Educação Integral" não é mera coincidência.

Neste sentido, numa perspectiva discursiva, por meio de um registro Pós-Estruturalista e Pós-Fundacionista, e, ainda, pela compreensão de Educação Integral como um 'nome', esse texto traz uma reflexão inicial sobre os fundamentos que sustentam este nome "Educação Integral".

Um panorama necessário

Para início de conversa, cabe trazermos as contribuições de Biesta (2017) quando nos apresenta que a “Linguagem da Educação” vem sendo reduzida à “Linguagem da Aprendizagem”. Uma construção que Macedo (2017) – em sua produção, *"Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo"* – também nos apresenta ao evidenciar que a educação tem sido reduzida ao ensino e ensino de algumas disciplinas/áreas de conhecimento/componentes curriculares.

Aspecto este que, na contramão da lógica supostamente de fragmentação (CAVALIERE, 2009a) e de adoção de uma perspectiva instrumental de conhecimento (LOPES; MACEDO, 2011), nos faz construir e defender a necessidade de uma educação de forma ampliada – o que se alinha, direta e/ou indiretamente, com os estudos voltados para a “Educação Integral” e sua ideia estrutural de se trabalhar as diferentes dimensões formadoras do sujeito (GUARÁ, 2006), uma a uma – aliada à busca pela formação humana mais completa, que denota um fundamento de totalidade – próprio da ciência moderna, como se, por meio da educação – e não qualquer educação, mas de uma Educação ‘Integral’ se fosse possível alcançar esta ‘completude’ e acabar com a ‘falta constitutiva’ que nos habita, ou, mesmo, minimizar, as desigualdades, produzidas discursivamente, e as mazelas que estão materializadas socialmente – por meio do ‘apagamento’ das diferenças que variados tipos de educação – para além da significada como “Integral” – possuem, pois, como dizia Paro (2009) “ou a educação é integral ou, então, não é educação” (p. 13).

A construção de Paro traz uma ideia de singularidade na compreensão do significante “Educação Integral”, quando, na verdade, não há unanimidade no que se convencionou a chamar de “Educação Integral”. Este nome se encontra numa arena de disputas e vários autores e pesquisadores discutem sobre o mesmo, podendo-nos, a partir de Coelho (2013), compreendê-los organizados em duas perspectivas, a saber: socioistórica e contemporânea.

Mas, cabe, antes de trazer à baila maior caracterização sobre estas perspectivas, ressaltar que esta divisão se dá, apenas, no plano didático, uma vez que este ‘binarismo’ não existe e que, dentro de uma determinada visão de “Educação Integral”, existe muito da outra perspectiva e que uma abordagem não possui existência se não for por meio da diferença que possui em detrimento da outra – uma compreensão necessária dos processos de diferimento (LOPES, 2014) que acontecem a todo momento, por meio das articulações discursivas.

Tendo esta clareza, damos continuidade à discussão, desenhando um cenário, no sentido derridiano, dos autores que discutem o nome “Educação Integral” nas duas

perspectivas supracitadas. Numa perspectiva socioistórica destacamos as contribuições de Cavaliere (2007; 2009b; 2014), Coelho (2009; 2013), Gadotti (2009), Maurício (2006; 2009a; 2009b), Menezes (2009), Parente (2008; 2010), Paro (1988; 1998; 2009) e a dissertação de Souza (2016). Por sua vez, numa abordagem mais contemporânea do nome “Educação Integral” se evidenciam as produções de Carvalho (2006), Gonçalves (2006), Guará (2006; 2009), Leclerc (2012), Mamede (2012), Moll (2012) e Tilton (2012).

Sobre a primeira perspectiva (significada como socioistórica), encontra-se o que muitos compreendem por formação humana integral. Advinda do pensamento moderno, esta perspectiva, cuja centralidade do processo educativo ocorre no espaço escolar, se fortalece a partir da articulação de diferentes dimensões formadoras que estruturam o ser humano em sua busca pelo conhecimento, visto a importância do conhecimento poderoso (Cf. YOUNG, 2014), bem como pelo seu ser/estar no mundo.

Referente à segunda perspectiva (significada como contemporânea), também compreendida na literatura como pós-moderna, evidencia uma concepção de educação mais ampliada – agregando-lhe diferentes possibilidades teóricas que se configuram em propostas práticas intersetoriais (MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2018) – disseminando a inserção, no espaço escolar, de outros sujeitos – além de professores – bem como de outros territórios educativos para além da escola.

No entanto, reforçamos a ideia de que esta divisão é, apenas, didática de forma a melhor diferenciar as características específicas de cada abordagem, pois, na verdade, como dito, anteriormente, esse ‘binarismo’ não existe – o que acontece são processos incessantes de diferimento que especificam cada perspectiva e fazem com que uma abordagem só exista por que a outra também possui existência, como, inclusive, Coelho & Sirino (2018) evidenciam ao destacar que “Movimentos, partidos e grupos diferenciados em ideias, formas de ação e objetivos a alcançar foram se formando, participando desse ‘caldo ideológico’ e tendo muitos deles, entre suas metas, a educação enquanto possibilidade de formação” (p. 141). Mas, isso, não quer dizer que os resultados das duas perspectivas de Educação Integral são os mesmos e/ou que sejam idênticas as consequências de suas ações materiais.

Frente a este contexto, faz-se necessário desbravarmos algumas visões sociais de mundo (Conservadora, Liberal e Socialista) que, historicamente, vêm contribuindo para a compreensão de diferentes significações para o nome “Educação Integral” e sustentado estas significações por meio de fundamentos totalizantes e humanistas – que, por vezes, se articulam e estabelecem cadeias de equivalência para a dinamização de determinadas

demandas e, noutras, se distanciam pelo processo de diferimento que, discursivamente, é produzido. Neste sentido, apresentamos, na próxima seção, uma síntese reflexiva destas três visões.

Conservadorismo, Liberalismo e Socialismo: e o nome Educação Integral com isso?

Para ampliarmos este debate sobre os fundamentos que, sociohistoricamente, vêm sustentando, o nome Educação Integral, trazemos, nesta seção, três visões sociais de mundo para enriquecer o debate. Neste sentido, o primeiro movimento realizado, foi o de extrair do minidicionário da língua portuguesa uma suposta definição dos seguintes significantes: Conservadorismo, Liberalismo e Socialismo, como dispomos no recuo a seguir, a partir de Ximenes (2000).

Conservadorismo: Atitude de apego às tradições (políticas, morais, artísticas, etc.) e de hostilidade às inovações (p. 245-246).

Liberalismo: Atitude dos que defendem a livre iniciativa, as reformas sociais graduais e a não-intervenção do Estado na economia (p. 579).

Socialismo: Conjunto de doutrinas que visam à promoção do bem coletivo e da justiça social, pela estatização dos meios de produção e a consequente distribuição equitativa da renda nacional (p. 867).

Na limitação presente em qualquer texto, com suas sucessivas traduções, estas ‘definições’ nos apresentam signos importantes para iniciarmos uma potente tentativa de desconstrução, no sentido derridiano.

Primeiramente, percebemos que este ‘apego às tradições’, característico da visão conservadora, também se apresenta na perspectiva liberal, pois quais ‘tradições’ elas ‘conservam’ para acreditar que a livre-iniciativa é uma ‘solução’ para os males da sociedade? De repente, uma ideia de que, assim como acontecia com o poderio da igreja católica no Conservadorismo, este mesmo poderio tem condições de se materializar numa lógica de ‘não intervenção do Estado’.

E, de igual forma, como não dizer que, na visão socialista, não se possuem rastros de uma suposta tradição, inclusive na busca por um ‘bem coletivo’ e uma tão sonhada ‘justiça social’? Em que medida este ‘bem’ e esta ‘justiça’ não são, também, lutas coletivas para ‘preservar’ direitos que a própria instituição religiosa possuía, mas, significado de uma forma mais ampliada e/ou diferenciada?

Dando continuidade, a lógica de ‘não intervenção do Estado na economia’, própria da visão liberal, não existia na perspectiva conservadora quando a religião imperava com seus

dogmas e intervinha na sociedade? E o mesmo se pode problematizar sobre esta presença na perspectiva socialista quando, ao defender a ‘estatização dos meios de produção’, uma vez não coadunando com determinadas imposições que o mesmo possa apresentar e, ainda, caso alguma proposta vinda deste ente federado se materialize contrária à ideologia deste movimento, será que a lógica de não intervenção não será operada?

Por fim, neste ensaio, como não dizer que no Conservadorismo e no Liberalismo não se possuía a busca por um ‘bem coletivo’ e nem por uma ‘justiça social’, próprios da perspectiva socialista? Na dimensão conservadora, a manutenção das tradições construídas estaria produzindo este ‘bem’ e esta ‘justiça’; de igual forma, inferimos, acontecer na livre iniciativa, presente no Liberalismo, pelo entendimento de que esta visão estaria contribuindo para a construção deste ‘bem’ e desta ‘justiça’.

Então, não se pode afirmar que estas três visões sociais de mundo são totalmente diferenciadas. Estabelecer este fundamento seria uma visceral ignorância, uma vez que, dependendo da articulação discursiva que se tenha, poderá identificar muito de conservador nas práticas liberais e socialistas, muito de liberal nas construções conservadoras e socialistas e, ainda, muito de socialista nas ações ditas conservadoras e liberais – exigindo-nos, portanto, pluralizar estas visões ao invés de usá-las no singular. Deslizamentos de sentidos estes que versam sobre a impossibilidade de se fixar uma relação direta entre o significante e o significado, pois cada significante está, na verdade, produzindo sentido para um outro significante – dentro de um contexto específico, repleto de contingência, precariedade e provisoriedade.

Por isso, conservador, liberal e socialista não existem sozinhos, mas na articulação discursiva que estas visões de mundo constroem, desconstroem e reconstroem no cenário político e no imaginário social – o que oportuniza, portanto, concordarmos com Coelho & Sirino (2018) sobre como, nos dias atuais, “projetos societários coexistem, se repelem, se complementam e/ou amalgamam, de acordo com a situação político-social em que se inserem” (p. 157). Neste contexto, a fim de melhor esquadrihar estes diferentes projetos societários, trazemos, a seguir, algumas pistas deixadas por Norberto Bobbio (1998).

Conservadorismo: o termo Conservadorismo designa ideias e atitudes que visam à *manutenção do sistema político existente* e dos seus modos de funcionamento, apresentando-se como contraparte das forças inovadoras (p. 242, grifos nossos).

Liberalismo: De acordo com a acepção do iluminismo francês (assumida integralmente pelo pensamento reacionário ou católico do início do século XIX) e do militarismo inglês, *Liberalismo significa individualismo*; por

individualismo entende-se, não apenas a defesa radical do indivíduo, único real protagonista da vida ética e econômica contra o Estado e a sociedade, mas também a aversão à existência de toda e qualquer sociedade intermediária entre o indivíduo e o Estado; em consequência, no mercado político, bem como no mercado econômico, o homem deve agir sozinho. Porém, em contextos sócio-institucionais diferentes, o Liberalismo enfatizou o *caráter orgânico do Estado*, último elemento sintético de uma série de associações particulares e naturais, fundamentadas no status; ou, em outras ocasiões, reivindicou a *necessidade de associações livres* (partidos, sindicatos, etc.), quer para estimular a participação política do cidadão, que o individualismo (dos proprietários) pretendia reduzir à esfera da vida particular, quer como proteção do indivíduo contra o Estado burocrático (p. 689, grifos nossos).

Socialismo: a) o *direito de propriedade* seja fortemente limitado; b) os principais recursos econômicos estejam sob o controle das *classes trabalhadoras*; c) a sua gestão tenha por objetivo *promover a igualdade social* (e não somente jurídica ou política), através da intervenção dos poderes públicos (p. 1197, grifos nossos).

Percebam que as três visões sociais de mundo, na verdade, se multiplicam, uma vez que não há, em nenhuma delas – e nem teria condições de haver, numa perspectiva discursiva – uma única significação. Então, deveríamos utilizar a construção: Conservadorismos, Liberalismos e Socialismos, no entanto, há traços muito singulares – conforme os grifados na citação, em recuo acima, que contribuem para diferenciar estas perspectivas, mas, em contrapartida, o que haveria em comum na manutenção do sistema político existente (vertente conservadora); nos processos de individualismo, com a ênfase no caráter orgânico do Estado, com a necessidade de associações livres (vertente liberal); em relação com a limitação do direito de propriedade, cujo controle estaria na classe trabalhadora a fim de se alcançar a tão sonhada igualdade social? Inferimos que seja uma dada visão de ser humano.

Estas três vertentes estabelecem cadeias de articulação quando constroem o discurso de ‘melhorismo’ para a sociedade, ou seja, por meio de diferentes frentes de compreensão, se deseja que o ser humano, em suas ideias e atitudes – tanto individuais quanto coletivas – venha a se desenvolver enquanto indivíduo e cidadão (Cf. RUSSEL, 2018), entendendo que o indivíduo se relaciona com o estar no mundo, como sendo autossuficiente enquanto que o cidadão se associa com o estar no sistema, o produzir, inserido numa comunidade e numa dada coletividade.

Este discurso não se contrasta, pois, ocorre uma relação de dependência entre o ser indivíduo e o ser cidadão – que está alinhada a uma concepção de ser humano, que as diferentes visões sociais de mundo tentam construir. Um ser humano integral? Vejamos, a seguir, por meio das contribuições de Coelho (2009) que nos ajuda, com foco na discussão

sobre os diferentes papéis da educação, historicamente, nestas três vertentes, compreender os fundamentos que nelas ancoram.

No artigo “*História(s) da educação integral*”, Coelho (2009) apresenta um panorama da educação integral a partir de “diferentes correntes do pensamento político-filosófico” (p. 83) entendendo que “visões sociais de mundo diferentes – como a conservadora, a liberal e a socialista – engendram também concepções e práticas diferentes de educação integral” (p. 84). Momento este em que, discursivamente, questionamos a autora: em que medida estas correntes diferentes produzem, conseqüentemente, concepções e práticas, também, diferentes? Será que não há um fundamento em comum que sustentam – precariamente, provisoriamente e contingencialmente – estas diferentes visões sociais de mundo?

Neste contexto, damos continuidade com a relação apresentada pela autora articulando educação integral com as diferentes matrizes ideológicas. Coelho (2009) inicia evidência que educação integral se relaciona com a busca pela “formação humana mais completa” e que não há hegemonia no que se convencionou a chamar de formação humana mais completa, sendo necessário, portanto, pinçar à tela diferentes compreensões que se alinham à este nome, como dispomos no recuo a seguir.

Paidéia grega- educação integral combinando o “todas as exigências ideais, físicas e espirituais” (JAEGER, 2001).

Revolução Francesa- educação integral relaciona à perspectiva jacobina de formação que abarca “o ser físico, o ser moral e o ser intelectual” (BOTO, 1996).

Movimento Anarquista- educação integral formada pelos ideais libertários (igualdade, liberdade e autonomia) que evidenciava a necessidade de “instrucción integral, toda la instrucción tan completa como lo requiere la fuerza intelectual del siglo” (BAKUNIN, 1979), que envolvia, concomitantemente, a dimensão “sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política”.

Brasil- educação integral se construiu por meio de diferentes movimentos, tais quais: Católicos [por meio da articulação entre as atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas]; Integralistas [pela vinculação ao nacionalismo cívico e à disciplina]; Anísio Teixeira [pela construção de um sistema público de ensino para o país, “calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde” – visando o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico do país]. (COELHO, 2009, p. 85-91).

Percebamos, na síntese apresentada, que a autora apresenta diferentes momentos sociohistóricos que, segundo sua defesa, diferem em concepções e práticas, no entanto, fizemos um exercício de reagrupamentos e percebemos que dos seis (6) movimentos apresentados no recuo acima, todos eles se articulam direta e/ou indiretamente nos seguintes blocos: *CORPO*

(física, físico, atividades físicas, disciplina, físico, saúde); *MENTE* (intelectual, intelectual, intelectuais e intelectuais); *LAZER* (artístico, esportivo, artístico, artísticas); *TRABALHO* (profissional e profissionais); e, *TRANSCENDENTALIDADE* (espiritual, moral, filosófico, político, ético-religiosos, nacionalismo-cívico, programa e desenvolvimento). Cabe sinalizar que outras articulações discursivas poderiam ter sido produzidas na elaboração destes agrupamentos e que os mesmos não são, necessariamente, estanques entre si – entendendo que a divisão foi, apenas, para ilustrar, de forma didática, diferentes blocos que ora se aproximam, ora se resvalam; ora se hibridizam e ora se segregam.

Dimensões que, percebidas, num primeiro momento, como diferenciadas, mas que se articulam em cadeias discursivas para construir o nome ‘Educação Integral’ que, de certa forma, se fundamenta numa ideia de que existe um ser humano com uma profunda falta (que, por sua vez, é constitutiva e inerente ao sujeito, de acordo com a teoria lacaniana) que precisa ser suprida por meio de diferentes dimensões formadoras, que, sendo percebidas e trabalhadas – em espaços escolares e/ou não escolares – conseguirá alcançar a tão sonhada ‘totalidade’ na formação humana – Educação Integral.

Um desejo de completude que faz com que, supostamente, diferentes matrizes ideológicas apaguem as suas diferenças e se articulem, fundamentadas num ideal de ser humano em comum que carece de uma “Educação Integral” – impossível, diga-se de passagem, para preservar todas as especificidades que caracterizam o Conservadorismo, o Liberalismo e o Socialismo.

Ponto nevrálgico este em que nos faz associar a busca, destas diferentes visões sociais de mundo, por um humano em comum. Será que o humanismo que fundamenta, discursivamente, este nome “Educação Integral” é humano? Reflexões que deixaremos para a última seção deste artigo.

Humanismo como um fundamento para o nome Educação Integral

Neste desfecho, trazemos uma reflexão sobre a visão humanista presente, enquanto fundamento, nas diferentes formas de se conceber o nome Educação Integral. Para esta finalidade, como fizemos na seção anterior, iniciamos a discussão com a significação expressa pelo Minidicionário da Língua Portuguesa; em seguida, passamos para as contribuições do Dicionário de Políticas Públicas e, por fim, encerramos este ciclo com a contribuição teórica de Gert Biesta.

Neste sentido, consultando Ximenes (2000), encontramos para o vocábulo “Humanismo”, a seguinte compreensão: “Doutrina que considera o homem como o objeto e beneficiário de seus esforços intelectuais” (p. 503). Logo de início, convém problematizarmos a visão singular de ‘homem’ significada nesta construção – o que não possibilita margem de outras formas de expressão deste ser. Neste sentido, entendendo que a *Différance* (numa perspectiva derridiana) nos caracteriza, num mundo de pluralidade de diferença, faz-se necessário discutir sobre esta visão única, singular e padronizada de ser humano.

Outro dado importante que se nos apresenta é a ideia de ‘objeto’, anulando os processos de subjetivação que nos constituem e pressupondo uma relação direta entre o ‘ser homem’ e o que se espera deste ser homem na sociedade – quase como se o ‘ser homem’ fosse uma ‘coisa’ a ser dada, além, ainda, da perspectiva dos ‘benefícios’ dos esforços intelectuais que denotam uma ideia de que o homem sozinho, assumindo a forma singular de ‘ser homem’, imposta discursivamente, nesta sociedade, e, também, investindo, sozinho, numa dimensão formadora específica (cognitiva) se perceberá ‘humano’ e terá garantida a sua inscrição social.

Para enriquecer este debate, trazemos as contribuições do Dicionário de Políticas Públicas, organizado por Castro; Gontijo; Amabile (2012) que, no verbete “Humanismo”, produzido por Mônica Eulália da Silva, resgata rastros de sentidos, apresentados acima no que tange à dimensão individualista deste ‘homem’.

Humanismo: [...] tanto a civilização grega quanto as sociedades medievais organizavam-se a partir de estruturas hierárquicas e holistas, o que impedia, assim, a presença de uma *perspectiva individualista*, voltada para o próprio homem. A valorização do todo coletivo sustentado pelo discurso teocêntrico, que fundamentou a sociedade ocidental até a Idade Média, relegava o *desejo individual*, bem como o homem, a um lugar secundário. (SILVA, 2012, p. 255)

Percebam que o discurso religioso da coletividade vinha sendo costurado nas civilizações antigas, construindo, assim, um ideal de ser humano – holístico, ou, por que não dizer, ‘integral’. No entanto, a perspectiva ‘humanista’, por sua vez, vem romper com esta visão, percebida como religiosa, e angariar produções discursivas outras para fazer hegemonizar uma ideia de que há valor nos processos individuais e que, por meio da razão, promove-se uma, suposta, ‘valorização’ do homem em sua dimensão ‘humana’, significando, assim, uma forma diferenciada de se compreender a ‘integralidade’ que no homem habita –

bases, relacionadas com o ‘cogito’ (penso, logo existo) – que veio fundamentando a visão humanista e potencializando formas singulares e individuais de ser ‘homem’ socialmente.

Neste sentido, trazemos as contribuições de Biesta (2017) que vem tencionando o que significa ser humano, a definição de humanidade e o que se faz necessário para se levar uma “vida humana”. Em sua obra “Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano”, Gert Biesta nos traz estas problematizações e a compreensão de que “certa definição do que significa ser humano é usada para excluir alguns seres do âmbito da interação humana” (p. 15) – o que nos faz associar com a significação do minidicionário (considerando o homem como objeto, substancialmente ‘singular’) e com o discurso humanista apresentado por Mônica da Silva (ratificando a necessidade de processos individualizantes, ditos ‘racionais’).

Obviamente, qualquer ser humano que não se ‘encaixe’ nesta perspectiva ‘humana’ de humanismo, fica excluído, como bem sinalizou Biesta (2012) – ou seja, há uma forma de ser humano, discursivamente construída, e ancorada em fundamentos humanistas, que faz com que aqueles que não se encaixam nesta ‘forma’ percam a própria significação de humano.

Essa perspectiva ‘humanista’ vem evidenciando uma suposta ‘essência’ humana, fruto da própria ‘natureza’ do ser humano e distanciando a compreensão de diferentes modos de ser humano, ao ‘coisificar’ a humanidade que, no ‘humano’, habita. Em detrimento desta perspectiva, Biesta (2012), com base em Levinas (1981) traz a ideia de que “o humanismo tem de ser denunciado... porque não é suficientemente humano” (p. 21) – o que nos possibilita indagar: *Se as diferentes matrizes filosóficas que sustentam o nome “Educação Integral” têm, como fundamento, o humanismo – e uma visão única de homem ideal e portador de uma essência humana, que deve ser trabalhada para dar conta da sua, suposta, integralidade – seria possível chegar à significação de que a Educação Integral não é humana?*

Essa questão se mantém em aberto e não cabe, nesse momento, responde-la. Ao apresenta-la, busca-se contribuir para a problematização dos fundamentos que operam o nome “educação Integral” presente nos diversos documentos oficiais no país. Esse termo vem produzindo cadeias de equivalências entre as diferentes perspectivas político-filosóficas (conservadora, Liberal e Socialista). Ao mesmo tempo, servem para hegemonizar uma determinada visão de ser humano que será público-alvo da Educação Integram e(m) Tempo Integral, ou até mesmo, parcial.

Considerações finais

Ao final da discussão apresentada por esse artigo faz-se necessário apresentar algumas inferências trazidas na discussão sobre o nome “Educação Integral” presente nos documentos e políticas educacionais brasileiras. Não é incomum encontrarmos, quando se fala de Educação Integral, a apresentação de determinado ‘perfil’ de estudantes; ‘perfil’ de profissional; ‘perfil’ de trabalho pedagógico e, ainda mais, ‘perfil’ de concepção de educação.

Estes diferentes ‘perfis’ vêm construindo, ao longo dos tempos, um padrão de ser humano que – em espaços escolares e/ou não escolares – se quer formatar, anulando a diferença, que constitui os homens. Essa é uma forma de se impor socialmente uma visão que não condiz com o humanismo que fundamenta diferentes matrizes filosóficas e articula diferentes visões sociais de mundo.

Ao problematizar o nome “Educação Integral, esse artigo ressalta a importância de pensarmos sobre os fundamentos humanistas que o ancora, mostrando algumas pistas significativas sobre a luta política (des)humana que vem sendo forjada em busca da manutenção de um ‘perfil’ de ser ‘humano’ reconhecido como social por um determinado grupo social que detém o poder de organizar as políticas educacionais brasileira. Embora, os ‘perfis’ pretendidos por esses documentos não condizem com a realidade educacionais vivida pelos sujeitos envolvidos com a educação no contexto brasileiro.

Ou seja, por mais que, filosoficamente, possamos construir três visões de mundo diferentes – o conservadorismo, sobre a manutenção do sistema; o liberalismo, com a liberdade das associações livres; e, o socialismo, a administração do particular pelo bem-estar do todo social –, estes estão organizados a partir de um mesmo fundamento. Nesse caso, a diversidade de pensamento e reflexão que deveria caracterizar a existência das três correntes filosóficas é falaciosa. E, por isso, não se pode dizer que o mais característico do humano – que é a diversidade – seja contemplada como primazia entre essas visões de mundo que organizam as políticas educacionais.

Dessa forma, podemos entender, até o presente momento, que o humanismo, exaltado pelos sujeitos que organizam o conceito de Educação, seja integral ou parcial, na verdade é um “não humanismo”. Esse fato se demonstra no sentido de que todas as políticas educacionais são formatadas por uma visão prévia de humanismo que produzem uma cadeia de equivalências que buscam apagar – mesmo que provisoriamente – as diferenças humanas e, fazendo prevalecer, mesmo que de forma ilusória, uma única essência de ser humano.

O que se transforma mais preocupante nesse processo é que as políticas educacionais – e a própria atividade pedagógica – seja pensada a partir desse prisma: a partir da fantasia do resgate de uma única forma humana que fosse completa e integral para todos os seres humanos. Ou seja, ignorando as suas diferenças socioistóricas.

Enfim, diante dessa realidade podemos nos questionar se realmente quando falamos de Educação Integral estamos pensando em que tipo de ser humano? O formatado pelo humanismo ‘não humano’ que apaga as diferenças? Ou a formação integral de um sujeito que se faz na ação da história que o mantêm na constante dinâmica da vida caracterizada pelos pares dialéticos e contraditórias da própria existência humana? Essas perguntas ficarão em aberto e são parte – integral – de uma reflexão que não termina, nem aqui e nem agora, sobre Educação Integral.

Referências

BAKUNIN, M. **La instrucción integral**. Barcelona: José Olañeta Editor, 1979.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica 2017.

BOBBIO, N. **Dicionário de política**. 11^a ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOTO, C. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CARVALHO, M. do C. B de. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, 2006.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação e Sociedade**. V. 35, n.129, Campinas, out./dez.2014.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n. 80, p.51- 63, abr., 2009a.

CAVALIERE, A. M. Notas sobre o conceito de educação integral. In. COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. (Org.) **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009b/.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

COELHO, L. M. C. da C. **Educação Integral: história, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2013.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. Brasília: **Em Aberto**, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

COELHO, L. M. C. da C.; SIRINO, M. B. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, GESTÃO DO TEMPO INTEGRAL E PROJETO(S) DE SOCIEDADE: um debate (mais do que) atual. In.: FERREIRA, A.G; BERNADO, E. da S; MENEZES, J. S da S. (Orgs.). **Políticas e Gestão em Educação em Tempo Integral**. Curitiba: CRV, 2018.

CUNHA, E. V. R. da; LOPES, A. C. Organização curricular em áreas do conhecimento: o nome da política curricular de ciclos em Rondonópolis-MT. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.03 set./dez. 2013.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, 2006.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n. 80, p.65- 81, abr. 2009.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In. LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. de. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. Ainda é possível um currículo político? In.: LOPES, A. C.; ALBA, A. de (Orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. 1.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

MACEDO, E.. MAS A ESCOLA NÃO TEM QUE ENSINAR? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez., 2017.

MAMEDE, I. A integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades. In: MOLL, J. (Org). **Caminhos da Educação integral no Brasil**. Porto Alegre, Penso, 2012.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n. 80, p.15-31, abr. 2009a.

- MAURÍCIO, L. V. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, p. 57-67, 2006.
- MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempos, escola. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b.
- MENEZES, J. S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.) **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro, DP et Alii, 2009.
- MENEZES, J. S. S; DINIZ JÚNIOR, C. A. A intersectorialidade no Programa Mais Educação: focalização em grupos sociais vulneráveis. In.: FERREIRA, A.G; BERNADO, E. da S; MENEZES, J. S da S. (Orgs.). **Políticas e Gestão em Educação em Tempo Integral**. Curitiba: CRV, 2018.
- MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- PARENTE, C. da M. D. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.02, p.135-156, 2010.
- PARENTE, C. da M. D. Nos tempos de escola: das discussões sobre antecipação e ampliação da escolarização ao direito à educação. **Revista de Educação**. São Paulo, v. 11, n. 12, 2008.
- PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.
- PARO, V. H. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1998.
- PARO, V. H. et alii. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cad. Pesq.** São Paulo (65): 11-20, maio, 1988.
- SILVA, M. E. da. Humanismo. In.: CASTRO, C. L. F. de; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. de N. (Orgs.). **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.
- SOUSA, G. J. A. de. **Educação integral: percursos e ideais sobre a formação humana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016.
- RUSSEL, B. **Educação e ordem social**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.
- TITTON, M. B. P. PACHECO, S. M. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação integral no Brasil**. Porto Alegre, Penso, 2012.
- XIMENES, S. **Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: Ediouro, 2000.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p.190-202, jan./mar., 2014.