



Educação Integral: contribuições epistemológicas para a construção do conceito

Patricia Freitas

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Brasil

RESUMO

O presente estudo analisa as contribuições epistemológicas para a construção do conceito de Educação Integral da antiguidade até o séc. XIX. Para tal, inicialmente serão apresentadas algumas considerações a respeito do conceito de epistemologia e a seguir um levantamento, acerca do conceito de Educação Integral a partir das concepções de formação do homem expressas na história da humanidade. O estudo segue um aporte epistemológico a partir de diferentes obras e autores, explicitando os avanços e recuos da constituição a respeito do conceito de Educação Integral. Além disso, a partir do gráfico que sintetiza a obra de Severino (2007), demarcamos o nível de contribuição em cada período ou teórico na elaboração das análises realizadas. Da análise histórica empreendida podemos inferir que as concepções de formação de homem apresentadas eram representações de diferentes contextos ontológicos econômicos e sociais, e que essas concepções, mesmo com maior ou menor intensidade, e mesmo que não denominassem educação integral, contribuíram para a consolidação do conceito que utilizamos hoje.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologia. Educação Integral. Formação do homem.

INTEGRAL EDUCATION: EPISTEMOLOGICAL CONTRIBUTIONS TO CONCEPT CONSTRUCTION

ABSTRACT

The present study analyzes the epistemological contributions to the construction of the concept of Integral Education from antiquity to the 19th century. To this end, initially some considerations will be presented about the concept of epistemology and then a survey about the concept of Integral Education from the conceptions of human formation expressed in the history of humanity. The study follows an epistemological contribution from different works and authors, explaining the advances and setbacks of the constitution regarding the concept of Integral Education. Furthermore, based on the graph that summarizes Severino's work (2007), we demarcated the level of contribution in each period or theoretical in the elaboration of the analyzes carried out. From the historical analysis undertaken, we can infer that the conceptions of human formation presented were representations of different economic and social ontological contexts, and that these conceptions, even with greater or lesser intensity, and even

if they did not call integral education, contributed to the consolidation of the concept that we use today.

KEY WORDS: Epistemology. Integral Education. Human Training.

EDUCACIÓN INTEGRAL: APORTES EPISTEMOLÓGICOS A LA CONSTRUCCIÓN DE CONCEPTOS

RESUMEN

El presente estudio analiza los aportes epistemológicos a la construcción del concepto de Educación Integral desde la antigüedad hasta el siglo XIX. Para ello, inicialmente se presentarán algunas consideraciones sobre el concepto de epistemología y luego un relevamiento sobre el concepto de Educación Integral a partir de las concepciones de formación humana expresadas en la historia de la humanidad. El estudio sigue un aporte epistemológico de diferentes obras y autores, explicando los avances y retrocesos de la constitución respecto al concepto de Educación Integral. Además, con base en el gráfico que resume el trabajo de Severino (2007), delimitamos el nivel de aporte en cada período o teórico en la elaboración de los análisis realizados. Del análisis histórico realizado, podemos inferir que las concepciones de formación humana presentadas fueron representaciones de diferentes contextos ontológicos económicos y sociales, y que estas concepciones, aún con mayor o menor intensidad, y aunque no se denominaron educación integral, contribuyeron a la consolidación del concepto que usamos hoy.

PALABRAS CLAVE: Epistemología. Educación Integral. Formación del hombre.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de Educação Integral, em alguns estudos e até mesmos em algumas políticas educacionais, está reduzido na denominação da ampliação de tempo de permanência das crianças na escola, ou seja, se refere a escola de tempo integral. Tal relação, pode ser explicada, pela ânsia em atender a legislação educacional vigente que prevê a formação educacional fundamental em escolas de tempo integral, progressivamente ampliando o período de permanência do aluno na escola de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), esta orientação é reafirmada no Plano Nacional de Educação, Lei 13005/14, em sua meta 06 que estabelece a oferta de Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica, até o 2024. (BRASIL, 1996; 2014).

A concepção que a associa à formação integral do homem parece perder a centralidade das preocupações da educação. É importante resgatar à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas,

corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade (GUARÁ, 2006).

Essa discussão está configurada, tanto nos debates dos meios acadêmicos e segmentos da sociedade civil organizada, como nas políticas públicas educacionais dos cotidianos das escolas, em tentativas de corroborar na estruturação de uma escola em tempo integral que objetive a formação do homem em sua integralidade.

Cavaliere (2002, p. 250), afirma que “o tema *educação integral* é vasto. Muitas vertentes poderiam ser trilhadas na exploração do mesmo”. Optamos, nos limites deste estudo, em analisar as contribuições epistemológicas para a construção do conceito de Educação Integral da antiguidade até o séc. XIX. Para tal, inicialmente serão apresentadas algumas considerações a respeito do conceito de epistemologia e a seguir um levantamento, acerca do conceito de Educação Integral a partir das concepções de formação do homem expressas na história da humanidade.

2 EPISTEMOLOGIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A produção de conhecimento apresentou diferentes concepções através dos tempos, no período dos grandes filósofos gregos até o séc. XVI foi influenciada por questões metafísicas e teológicas, por muito tempo ficou à mercê da influência da Igreja. No período iluminista, séc. XVII, surgem outros questionamentos sobre os saberes e suas verdades, preocupando-se não apenas com os procedimentos de conduzir a descobertas de conhecimento, mas também com a idoneidade de justificar esse novo saber como verdadeiro. Por isso, que estudiosos da epistemologia demarcam o sec. XVII como o seu surgimento.

Epistemologia para Constanon (2007, p 06), pode ser definida etimologicamente como discurso racional (logos) da ciência (episteme): “A palavra grega episteme pode ser traduzida por conhecimento estabelecido, conhecimento seguro. A palavra grega logos, dona de várias acepções, pode ser aqui traduzida por “teoria racional”. Para Japiassu (1979, p. 24), ela se caracteriza pelo “estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências”. Contudo, é preciso ressaltar que “o conceito de epistemologia não tem uma significação rigorosa e unívoca, com um conteúdo definitivo e aceito por todos os que se interrogam como se constitui uma teoria científica”. (JAPIASSU, 1979, p. 38)

Sánchez Gamboa (2010), explica que conceito de epistemologia significa o estudo da natureza do conhecimento, a sua justificação e seus limites, essas três dimensões são representadas pelas controvérsias filosóficas acerca da possibilidade, das fontes, da essência e dos critérios de validade de um conhecimento sistemático que por ter o imperativo de explicitar

e justificar os métodos, ou seus caminhos e formas da elaboração dos seus resultados se diferenciam dos saberes fundados nas tradições e no senso comum e na razão mítica e nas religiões.

Badaró (2005, p.49) argumenta que sua conceituação pode ser utilizada em duas abordagens: “uma para indicar o estudo da origem e do valor do conhecimento humano em geral” e outra “para significar o estudo das ciências”.

Nestas perspectivas, fica evidente que a epistemologia não possui uma definição única, porém as que foram apresentadas convergem na estruturação e validação dos conhecimentos produzidos. Japiassu (1979), esclarece que independente da concepção de epistemologia, a verdade é que ela não pode e nem pretende impor dogmas. Seu papel é o de estudar a estrutura dos conhecimentos científicos e tentar pesquisar as leis reais de produção desses conhecimentos, tanto do ponto de vista lógico, quanto dos pontos de vista linguístico, sociológico e ideológico. Daí seu caráter interdisciplinar. E, como as ciências nascem e evoluem em circunstâncias históricas bem determinadas, cabe à epistemologia perguntar-se a respeito das relações existentes entre elas, a Ciência e a sociedade, e a Ciência e as instituições científicas.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO INTEGRAL DO HOMEM

Para compreender a produção de conhecimento acerca do conceito de Educação Integral é necessário (re)visitar aspectos históricos e filosóficos, pois ela se encontra presente em vários períodos da história da educação e da formação do homem. Ao refletir sobre os pensamentos que formularam dos processos educativos da antiguidade e que influenciaram os conceitos presentes nas escolas ocidentais dos últimos séculos, é necessário um olhar que compreenda os aspectos sociais e políticos que foram constituindo as sociedades ao longo de nossa história.

É relevante ressaltar, que este ensaio procura compreender os avanços e recuos conceituais do termo Educação Integrais da antiguidade até o século XIX, com referência no que se entende pela organização de processos educativos que visam o desenvolvimento dos seres humanos em todas as suas dimensões – cognitiva, ética, estética, física, afetiva, social, ou seja, que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, mas também na compreensão de um sujeito histórico, que também é um sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações sociais –, considerando assim, seu desenvolvimento biopsicossocial (GONÇALVES, 2006).

Para Sousa (2016), o pensamento sobre uma formação mais ampla do homem, como cidadão, atravessa séculos e causa divergências por onde foi concebido, e é na Grécia antiga que nasce a história do que é o ser humano hoje, e foi quando pela primeira vez pensou-se uma educação que estimulasse a formação humana em diversas potencialidades. Ao voltarmos nossos olhos para a Antiguidade, encontramos a *Paideia*¹ grega que, consubstanciando aquela formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou *educação integral* – formação do corpo e do espírito (SILVA, 2018 p. 20).

A mesma autora, afirma que para compreender a relação o conceito grego de *Paideia* e a questão da formação integral, é necessário regressar à educação aristocrática dos tempos homéricos:

Naquele tempo, ela corresponderia aos métodos utilizados para assegurar a transmissão às sucessivas gerações daqueles valores considerados essenciais – morais e religiosos principalmente – que servem de fundamento à sociedade. No grego, o vocábulo *paideia* se caracteriza por um duplo modo de emprego: como substantivo de ação e como característica final (produto, resultado) de um processo verbal. No primeiro caso pode-se encará-la como processo educacional em evolução (ação), e no segundo, como educação, já no sentido amplo de *formação* (SILVA, 2018, p. 20).

Essa formação tinha sua base no desenvolvimento de sua *arete*² Os poemas homéricos explicam que *areté* era um conjunto de características físicas, espirituais e morais que poderiam ser desenvolvidas para conseguir atingir a perspectiva de formação do “homem ideal” da Grécia antiga. Nesses poemas também fica explícito que tais características só poderiam ser desenvolvidos pela aristocracia, “a *areté* é o atributo próprio de nobreza” (JAEGER, 2013, p. 24).

Cambi (1999), explica que os testemunhos expressos em a *Ilíada* e a *Odisseia*³, revelam sedimentos do estilo de vida social e econômico, mas também são retratados a busca por uma sociedade menos brutal e mais racional que se estruturam a partir de valores de força e persuasão, da excelência física e espiritual, das armas e da palavra. Processo que atrela corpo e espírito, que prevê uma formação do homem integral. Para Jaeger (2013), a *Ilíada* é o

¹ O ideal educativo grego aparece como Paideia, formação geral que tem por tarefa construir o homem como homem e como cidadão. Platão define Paideia da seguinte forma "(...) a essência de toda a verdadeira educação ou Paideia é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento" (cit. in Jaeger, 1995: 147)

² O conceito que originalmente exprime o ideal educativo grego é o de arete (arete). Originalmente formulado e explicitado nos poemas homéricos, a arete é aí entendida como um atributo próprio da nobreza, um conjunto de qualidades físicas, espirituais e morais tais como a bravura, a coragem, a força, a destreza, a eloquência, a capacidade de persuasão, numa palavra, a heroicidade (JAEGER, 1995).

³ Poemas de Homero é considerado o autor de duas das principais obras da antiguidade: os poemas *Ilíada* e *Odisseia*. Ambos são fontes importantes para conhecer o povo grego antigo. Suas obras trazem detalhes do comportamento, da cultura, da religião, dos fatos históricos, da mitologia, da educação e de diversos aspectos da sociedade grega (MOSSÉ, 2004).

testemunho da elevada consciência educadora da nobreza grega primitiva:

Mostra como o velho conceito guerreiro da *areté* já não bastava aos poetas de uma época mais juvenil, mas **trazia uma nova imagem do Homem perfeito, para o qual ao lado da ação estava a nobreza do espírito, e só na união de ambas se encontrava o verdadeiro objetivo**. E é altamente significativo que seja o velho Fênix, educador de Aquiles, o herói-protótipo dos gregos, quem exprime esse ideal. Numa hora decisiva, Fênix recorda ao jovem o fim para que foi educado: *'Para ambas as coisas: proferir palavras e realizar ações'*. (JAEGER, 2013, p. 28, grifo nosso).

Neste sentido, os gregos viram nesses versos a mais antiga formulação do ideal de formação grego, no seu esforço para abranger a totalidade do humano (JAEGER, 2013, p.28). A compreensão de formação de um “homem ideal” foi tendo sua objetividade alterada ao longo da história e o conceito de *areté*, apesar de ter estado intimamente ligado à questão educativa, com o decorrer da história este ideal também sofreu alterações com as mudanças sociais (SOUSA, 2016).

Alguns movimentos educacionais posteriores resultaram da demanda destas mudanças sociais, em que a preparação do homem, não era mais apenas para a vida militar, mas também para a participação na vida pública. “O empenho em ensinar a *areté* política é a imediata expressão da mudança fundamental que se opera na essência do Estado” (JAEGER, 2013, p. 241). E, foi nesta nova maneira pensar o processo e o fim dos processos de formação que surgiu o movimento de educação *sofístico*⁴. Protágoras, um dos mais importantes sofistas, por exemplo, defende que a educação política é genuinamente universal, e ela forma o homem para atuar no Estado, e essa formação ela precisa ser integral, pois “o homem é a medida *de todas as coisas*”. Então, “o problema da *areté* humana é agora estudado com extraordinária intensidade do ponto de vista da educação. O homem “tal como deve ser” é o grande tema da época e a meta de todos os esforços dos sofistas” (JAEGER, 2013, p.326).

Silva (2018) explica que foi com os Sofistas surge o “ternário pedagógico” de vocação, instrução e exercício, com os quais a realização da *aretê* passa a se constituir sobre as bases intelectuais. A sua instrução formal, abarcando o estudo da gramática, da retórica, da dialética e a transmissão do conhecimento enciclopédico, completa o *trivium*. A estes, mais tarde, acresce-se o *quadrivium*, ou seja, a aritmética, a geometria, a música e a astronomia.

Jaeger (2013), explicar ainda, que ao lado da formação meramente formal do

⁴ Relativo aos sofistas correspondem aos filósofos que pertenceram à “Escola Sofística” (IV e V a.C.). Composta por um grupo de sábios e eruditos itinerantes, eles dominavam técnicas de retórica e discurso, e estavam interessados em divulgar seus conhecimentos em troca do pagamento de taxa pelos estudantes ou aprendizes (SILVA,2018).

entendimento, existiu igualmente nos sofistas uma educação formal no mais alto sentido da palavra, a que a estruturação do entendimento e da linguagem partia da totalidade das forças espirituais. Quem representa melhor este movimento é Protágoras. O autor ainda expõe que a poesia e a música eram para ele as principais forças modeladoras da alma, ao lado da gramática, da retórica e da dialética, e que é na política e na ética mergulham as raízes de uma das formas de educação sofística. A qual, se distingue da formal e da enciclopédica, porque já não considera o homem abstratamente, mas sim, como membro da sociedade.

É dessa maneira que coloca a educação em sólida ligação com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da *areté* humana. Também sob essa forma é educação espiritual; simplesmente, o espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal, ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais (JAEGER, 2013, p. 341).

No entanto, apesar de defenderem uma educação que estive relacionada com as questões sócias e expressarem o desejo de educar todos, se faz necessário registrar que “desde o começo a finalidade do movimento educacional comandado pelos sofistas não era a educação do povo, mas a dos chefes. No fundo não era senão uma nova forma da educação dos nobres” (JAEGER, 2013, p.339).

Segundo Sousa (2016), é também com a *sofística* que o Estado grego entra em crise, bem como a própria educação, pois à compreensão do Estado como um grande organizador educacional; e ao mesmo tempo, como participe da luta pelo poder, constitui um desequilíbrio nas formas de sua própria organização. O Estado foi materializando-se em uma conjuntura de constante tensão entre os polos: educação e poder.

Diante desta conjuntura, reinos e territórios independentes constituíam a organização sociopolítica do Estado. Depois da *polis*, esse território tornou-se um aglomerado de *poleis*, das quais Esparta e Atenas se destacaram (MOURA, 2014), e permitem pensar sobre a relação entre educação e poder, por sua predominância educativa de cidade –estado. Pois, cada uma seguiu caminhos distintos em relação aos métodos e práticas de educação, devido ao objetivo que queriam atingir. Atenas opta, segundo Cambi (1999), por um modelo mais democrático, de uma democracia com modelos educativos que visavam um tipo de formação cultural e aberta, que valorizava o indivíduo e suas capacidades de construção do seu próprio mundo interior e social. Conforme destaca Moura (2014), Esparta sobressaiu com inovação porque, ao criar o Estado, o fez pela primeira vez de modo original, representando uma verdadeira fonte e força educadora. O Estado espartano esboçava uma política educacional relacionada ao projeto societário desejado e idealizado segundo seus interesses. Para isso usava as três instituições

básicas: a família, a escola e a sociedade, ou seja, o contexto sócio histórico e existencial de cada indivíduo. O objetivo era que essa educação integral levasse “este indivíduo a uma formação que o conformasse ao ideal desejado de homem: o cidadão – o homem que, devidamente formado, assumiria seus compromissos e deveres como membro da sociedade se doaria totalmente ao Estado, a ponto de lhe dar a vida” (MOURA, 2014, p.20).

Os relatos sobre a prática educativa espartana, permitem vê-la como experiência de *educação integral em tempo integral*, vislumbram essa afirmativa Moura (2014), Silva (2018) e Sousa (2016). As ações integradas da família, da escola e da sociedade permitiam o desenvolvimento do corpo e do espírito para um fim maior, para atuar na *polis*, pois ela significa para seus cidadãos o fim último de sua existência; é ela que os possibilitam ser homens (MARROU, 1990).

Retomando a educação em Atenas, Moura (2014, p. 22) pontua que:

Igualmente, a educação em Atenas não descuidava da educação física, mas enfatizava o aspecto intelectual, visando uma melhor participação nos interesses referentes à cidade [...]. É provável que essa concepção de educação ateniense, que enfatizava a autonomia do indivíduo relativa ao Estado, traduza os primórdios de um sistema educacional de que a tradição ocidental se nutriria como referência; também pode-se perceber na experiência educacional ateniense os germes da noção de educação integral na época atual.

Pode afirmar-se então, que os processos educativos praticados nas duas *polies* gregas possuem características fundantes do conceito de educação integral. Ao retomar o conceito defendido, no início deste texto, de sob o viés biopsicossocial, é necessário considerar, que a educação da época acompanhava as demandas de vida social, de desenvolvimento da mente (espírito) e do corpo.

Porém, Moura (2014) destaca que é apenas no séc. IV a. C. que se percebe na experiência educacional ateniense traços da *educação integral* que concebemos hoje, pois enfatizava a autonomia do indivíduo relativa ao Estado. Larroyo (1982), descreve que em Atenas, surgiu também um ideal da formação completa do homem, tanto a educação física quanto a intelectual foram entendidas como igualmente importantes. Com efeito, a formação educacional ateniense previa cuidar do corpo e do intelecto, da ética e da moral. O contexto da época para Jaerger (2013) era a época clássica da *Paideia*, a Grécia está sob a hegemonia de Atenas, com toda a grandeza política, com a arquitetura imortalizada e com o esplêndido florescimento que a Cidade-Estado experimentou. Esta é a época de Sócrates e Platão.

O ideal de formação do homem completo demarca outro período da história grega, o

helenismo⁵, que inicia em 323 a. C., com a morte de Alexandre Magno e perdura até 30 a. C. com a tomada do Egito pelos romanos. Cambi (1999, p. 94) defende que o movimento helenístico, “é uma grande época da cultura que chega a maturidade em torno de uma crise (da relação entre indivíduo e o Estado), e de crescimento (ao mesmo tempo científico e humanístico) da cultura [...]”. O autor ainda explica que dois fatores possibilitaram ganhos relevantes no período helenista, um deles foi o declínio de Atenas, que permitiu a Alexandria, Pérgamo e Antioquia se despontarem e, também, tornarem-se centros culturais importantes. Por outro lado, houve uma preocupação com a constituição mais científica da cultura que levou ao crescimento de vários ramos do saber (filosofia, ciência física, história, geometria, astronomia, matemática, botânica e zoologia) e que o tornou mais complexo e enciclopédico, como aponta Moura (2014).

Tal movimento, reafirma a ideia de homem completo, pois para suprir às demandas desses novos tempos e novas aspirações, a *Paideia* grega foi reformulada para se tornar a *enkyklios Paideia*, que representou o saber a ser exigido do homem culto Moura (2014). Segundo Cambi (1999, p. 96), o homem completo “[...] moralmente desenvolvido, que não seja só um técnico, mas justamente um homem nutrido de cultura, antes de tudo, literária e hábil no uso da palavra, consciente da tradição e que se faz ‘pessoa’, sujeito dotado de caráter”.

No entanto, a perspectiva da formação do homem completo não se traduz linearmente em educação integral como a entendemos hoje, este pensamento, apresenta aproximações pertinentes ao desenvolvimento histórico do conceito, por imbricar discussões a respeito da formação humana ampla e do desenvolvimento de múltiplas potencialidades na formação do cidadão. Neste sentido, Lazarini (2007, p. 12-13) destaca ainda que:

[..] o conceito de *paidéia* supera [...] sua vinculação limitada à instrução da criança. É quando o termo aparece como educação integral: a formação do corpo pela ginástica, da mente pela filosofia e pelas ciências e da moral e dos sentimentos pela música e pelas artes. Foi então que os gregos realizaram a síntese entre educação e cultura: deram enorme valor à arte, à literatura, às ciências e à filosofia. [...] A *paidéia* vem a significar a cultura, entendida não no sentido ativo, preparatório de educação, mas no sentido perfectivo da palavra: o estado de um espírito plenamente desenvolvido, tendo desabrochado todas as suas virtualidades, o estado do homem tornado verdadeiramente homem. Aplica-se à vida adulta, à formação e à cultura, à sociedade e ao universo espiritual da condição humana.

⁵ O termo helenismo designa um período histórico que se iniciou com a morte de Alexandre Magno, em 323 a. C., e se estendeu até a conquista do Egito pelos romanos, em 30 a. C. Dois fatores importantes marcaram esse período: a política – com a criação de vários reinos desdobrados do império alexandrino – e a cultura – oportunidade de disseminar a civilização grega no território vasto de seu império (LARROYO, 1982).

Ainda lembrando que, tal formação plena, carrega em seu bojo aspectos sociais, históricos e políticas de uma sociedade aristocrática e escravocrata. O modelo de educação grego atravessou os séculos sem ser esquecido, e apesar de ainda nos servir de referencial na construção do conceito de educação integral, e necessário superar alguns pontos, principalmente no que se refere ao direito de educação para todos.

As compreensões de *paideia*, expostas até o momento, embora perspectivassem a formação de um “Homem ideal” ou “integral”, num processo de educação plena, elas se demonstraram sempre restritivas, ou seja, foram direcionadas a determinados grupos sociais, como afirma Sousa (2016). Portanto, todas elas, e cada uma a seu modo, demonstram a conservação de determinadas conjunturas sociais.

Posterior a esta discussão, a *Paideia* romana, denominada como *humanitas*, a qual se difere das anteriores. Por se tratar de uma cultura predominantemente humanística e, sobretudo, cosmopolita e universal, buscando aquilo que caracteriza o homem, em todos os tempos e lugares. É uma concepção que não se restringe ao ideal de homem sábio, mas se estende à formação do homem virtuoso, como ser moral, político e literário (CAMBI, 1999).

Moura (2014), aponta que dentre as peculiaridades que diferiam gregos e romanos, incluía-se a tendência dos primeiros a ritmar a vida e suas ações, segundo a busca do racional, do intelectual, do subjetivo, da contemplação e do deleite estético; enquanto os romanos levavam suas vidas, segundo o ritmo da prática, do útil, do eficaz. Luzuriaga (1984, p. 58-59) apresenta pontos que caracterizam divergências na cultura e educação:

1^a) No humano, a valorização da ação, da vontade, sobre a reflexão e a contemplação. 2^a) No político, a acentuação do poder, do afã de domínio, de império. 3^a) No social, a afirmação do individual e da vida familiar, ante ou junto ao Estado. 4^a) Na cultura, falta de uma filosofia, de investigação desinteressada, mas, em compensação, criação das normas jurídicas, do direito. 5^a) Na educação, acentuação do poder volitivo do hábito e do exercício, com atitude realista, ante a intelectual e idealista grega. 6^a) A necessidade do estudo individual, psicológico do aluno. 7^a) A consideração da vida familiar, e sobretudo do pai, no exercício da educação. 8^a) Não obstante isso, em época mais avançada, a criação do primeiro sistema de educação estatal, estendida a educação para fora de Roma aos confins o Império.

Tais características de vertentes utilitaristas, aliadas a ações educativas para a vida no campo e ao declínio do Império Romano possibilitou, mesmo que incipiente, uma ampliação da educação cristã. De acordo com Monroe (1988, p. 91):

O grande mérito da adaptação romana tinha sido sua íntima relação com as necessidades práticas de vida política e institucional. [...] Quando a importância prática de uma educação prática se perde, nada mais fica. [...] A

educação já não se destina a ser a educação prática de todo um povo, mas o ornamento de uma sociedade oca, superficial e geralmente corrupta.

Deste modo, podemos perceber que a *Paideia* grega em sua organização helenista, e consequentemente em sua organização romana de educação traz um recuo para concepção de integralidade da formação do homem. E com a queda do Império Romano, no século, V o pensamento sobre esta educação formal, assim como concepções sobre a formação do homem, ficaram “obscurecidas” pelo majoritário poder da Igreja Católica, segundo Sousa (2016).

Com este advento, inicia-se o período feudal em que o pensamento conservador foi consolidado, a formação do homem passa a ter um fim religioso, em que seus princípios estavam voltados a garantia da manutenção do ideário cristão e assim a hierarquia católica. Para Moura (2016), o desenrolar do cristianismo seguiu o princípio conceitual denominado *Paideia* cristã, cuja formulação teórica e explicitação concreta tiveram seu ápice no confronto dos ideais cristãos com a tradição cultural greco-romana. Desse confronto, derivaram outra cosmovisão e outro ideal de homem guiado pela perspectiva da imitação de Cristo. Segundo Cambi:

[...] o cristianismo operou uma profunda revolução cultural no mundo antigo, talvez a mais profunda que o mundo ocidental tenha conhecido na sua história. Uma revolução da mentalidade, antes mesmo da cultura e das instituições sociais e, depois, políticas também. Dentre os diversos fatores que contribuíram para a constituição e êxito do cristianismo cabe elencar sua natureza pedagógica. Podemos inferir que a sua atividade educativa é inerente ao seu surgimento. (CAMBI 1999, p. 121).

Autores como, Cambi (1999), Moura (2014), Sousa (2016), Nunes (2017), Silva (2018), afirmam, ainda, que a *Paideia cristã* se constituiu pela materialização de um projeto ideal para a sociedade da época, o qual o ser humano deveria ter um outro nascimento: despir-se do *homem velho* – sair de uma vida pecaminosa e mundana – e revestir-se de *homem novo* – viver na graça, pela fé e obediência a Deus e pela imitação de Cristo.

Este novo pensamento de formação do homem teve bases doutrinárias, estruturando o cristianismo de forma, segundo Larroyo (1982), morosa e intensa. Como explica Moura (2014) os diversos segmentos intelectuais constituíram-se sob o conceito de *Patrística*⁶ entre séculos I e VIII. No século I, atuaram *pais apostólicos*: escritores que deram as primeiras instruções de modo bastante simples. No século II, foram os *padres apologistas* que se esforçaram para defender os cristãos e combater as heresias. No século III, a patrística entrou em nova fase: aquela em que se buscou superar as tensões dos períodos anteriores e organizar a doutrina

⁶ Filosofia cristã elaborada pelos primeiros teóricos da Igreja Católica e tinha o intuito de munir a nova fé (cristã) de argumentos filosóficos contrários a aqueles que a difamavam (PORTO, 2006).

eclesiástica com os *padres catequistas*. Nos séculos IV e V, após o edito de Constantino (272–313), datado de 313, buscou-se organizar a teologia católica em um movimento de conciliação da filosofia pagã com os ideais cristãos. Santo Agostinho (354–430) teve atuação relevante nesse período, que é tido como tempo dos *padres teólogos*.

As ideias de Santo Agostinho, segundo Silva (2018), se inserem na patrística retomando a pressuposição que prevalecera em Atenas, ou seja, retoma o ideal de formação do homem grego. Para ele, a razão é uma ferramenta ou uma mediação; o conhecimento se dá por uma especial iluminação interior, de natureza divina, Cristo é a Verdade que se ensina interiormente. Influenciado pelas teses e pelos argumentos da filosofia de Platão opera a síntese entre o *platonismo* e o *cristianismo* apresentada em sua obra *De Magistro*.

A influência deste ideal agostino perdurou por séculos, por todo a alta idade média, mas nos séculos XIV a XVI outro filósofo religioso, Tomas de Aquino (1225-1274), propõem uma renovação neste ideário, período histórico chamado *escolástica*⁷, em seu posicionamento, o religioso, expunha que todo a verdade é definida como a conformidade da coisa com a inteligência, ou seja, o conhecimento e a verdade não eram oriundos da divindade, mas que a razão aproximava o homem de Deus. Para Porto (2006, p.20), visando o aperfeiçoamento de cada indivíduo, Tomás de Aquino ainda apontava a um auto aprendizado, mas tal ideia não foi incorporada aos princípios da hierárquica Igreja, pois acreditava que “o método para se realizar essa tarefa, que consistiria basicamente em oferecer ao aluno problemas que possa resolver utilizando os princípios universais, que são aquilo que ele já sabe”.

Tais ideias não representaram uma ruptura com os ideais agostinos, como afirma Nunes (2017), a *Escolástica*, que se traduziu no segundo movimento teológico e pedagógico da Idade Média, não rompeu com as bases agostinianas. “A síntese platônica-agostiniana encontra agora paralelo com a síntese aristotélico-tomista. As universidades, criações medievais, desde os séculos XI e XII serão arena desse debate e enfrentamento” (NUNES, 2017, p.59).

Apesar de o cristianismo relacionar três culturas (grego – helenista – romana), ser considerado, pelos autores mencionados anteriormente, como evento portador de uma revolução educativa, não percebemos características de avanço na expressão de educação integral, principalmente considerando a relatividade do conceito já mencionado no texto. Inclusive se mantém neste período histórico a lógica de uma educação excludente, o conhecimento era destinado a poucos, mantendo a hierarquia social.

A relação de interdependência entre Igreja e Educação, que se manteve durante a Idade

⁷ A escolástica “tem como principal característica o uso da obra de Aristóteles nas discussões filosóficas e teológicas” (ZAHAR, 2006, p. 18).

Média, a partir do século XIV, passa por um processo de intensas transformações, Cambi (1999) o denomina como época de “fermentações”. Moura (2014) explica que este cenário se constitui graças aos conflitos bélicos e a invenções e descobrimentos geográficos. E é também, nessa época, que se erguem os fundamentos da modernidade, que vinham se constituindo para operar uma ruptura radical com a realidade oriunda da Idade Média, a qual modificou quase todos os segmentos estruturadores medievais: aspectos geográficos, econômicos, políticos, sociais, ideológicos, culturais, pedagógicos não ficaram ilesos a esse processo. Delinearam-se novos horizontes para o mundo de então; declinou o feudalismo; nasceu o capitalismo; ascendeu uma nova classe: a burguesia; impôs-se o Estado moderno; e o movimento da Reforma e da Contra-Reforma enfraqueceu o poder da Igreja. Dentre outros, esses eventos foram centrais para construir outra ordem diversa daquela instituída no período anterior. A esse novo contexto estavam subjacentes os movimentos renascentistas⁸ e humanistas⁹, que se firmaram nos próximos séculos.

Esta nova conjuntura arquitetou a formação de outro ideal de homem, representada neste momento, por outro religioso, Martinho Lutero (1483-1546) monge da ordem de Santo Agostinho, que inicia um movimento de reforma da Igreja Católica. Tal movimento, incide do pensamento educacional não mais voltado ao ensino religioso e eclesiástico, mas sim “sonhava com uma escola voltada para a vida, uma escola voltada para a produção de sentido, para o reconhecimento da grandeza de existência individual, e a sensibilidade ética e estética, para assumir as dimensões e deveres da vida particular e coletiva” (NUNES, 2017, p 81).

Silva (2018, p. 41) pontua que uma grande característica do pensamento luterano:

[...] é o fato de não considerar a educação escolar como um mero adestramento da memória e da inteligência, tal como se dava nas concepções escolares da sociedade feudal. Vemos, aqui, mais um germe da *educação integral* quando Lutero propõe que a educação fosse composta de muitas e diversas atividades, não restrita a uma tipologia fechada, em salas e carteiras ordenadas rigorosamente, afirmando que a escola e seu currículo deveriam ser permeados de jogos coletivos e grupais, ilustrados com a educação musical ou com a formação para a música. Era isso que sua a escola dominical fazia, planejava atividades lúdicas, era permeada de exercícios físicos, havia

⁸ A Renascença não é apenas renascença, renascimento, ressurreição do passado, da antiguidade clássica, mas é antes de tudo criação, geração de algo novo. A Renascença não é apenas um movimento erudito ou literário, antes é nova forma de vida, nova concepção do homem e do mundo, baseada na personalidade humana livre e na realidade presente. A Renascença rompe com a visão acética e triste da vida, característica da Idade Média, e dá lugar a uma concepção humana, risonha e prazenteira da existência (LUZURIAGA, 1984, p. 93).

⁹Um conjunto de indivíduos que desde o século anterior vinha se esforçando para modificar e renovar o padrão de estudos ministrado tradicionalmente nas Universidades medievais com vistas a superação de uma concepção estática, hierárquica e dogmática da sociedade. Para isso, propunham a atualização, dinamização e revitalização dos estudos tradicionais por meio de um programa de estudos humanos (*studia humanitatis*) composto por poesia, filosofia, história, matemática e eloquência, “centrados exclusivamente sobre os textos dos autores da Antiguidade clássica, com a completa exclusão dos manuais de textos medievais” (SEVCENKO, 1984, p. 13).

interação com a cidade através de caminhadas, proporcionando, assim, a compreensão das esferas integradas do mundo material, cultural e social.

Lutero e outros renascentistas/humanistas apesar de criticar a educação da época preocupavam-se e valorizavam a educação formal. Entretanto, mesmo que contraditórios tais pensamentos, estes influenciaram a busca de educar e instruir a criança de forma mais humana e mais culta. De acordo com Manacorda (2000, p. 179), “A pedagogia humanística, especialmente italiana, teve seus tratados e suas escolas: talvez nenhuma outra época, nenhuma outra cultura tenha sido tão sensível aos problemas da formação humana”.

Os processos educativos pensados por estes prismas corroboraram sobremaneira para avançar o pensamento de educação integral semelhante à como o compreendemos hoje. Essa perspectiva também é encontrada no pensamento do filósofo tcheco Jan Amós Comenius (1592-1670), considerado um ícone da constituição da pedagogia moderna, que a partir de uma de suas máximas (talvez a mais importante) é a arte de ensinar tudo a todos, ou seja:

O processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em siveiarte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito a vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez (COMENIUS, 2001 p 11).

Ao defender essa posição Comenius postula que a arte de ensinar não prevê apenas o conhecimento de todas as ciências, mas a necessidade de conhecer as razões e os objetivos das coisas que fazem, ou farão parte de sua vida, então a educação assim, é considerada como produção humana, a qual seria meio e instrumento centrais para o homem constituir sua humanidade e agir como sujeito ativo.

Porém, no cenário educacional da época coexistiam vários tipos de correntes que irão propor ideias diferentes de formação do homem, até porque o séc. XVII, início da modernidade, é marcado pelos ideais da Revolução Francesa e a constituição efetiva da escola pública, em que a educação integral ganha mais enfoque, desta vez concretizada sob a perspectiva jacobina¹⁰ de formação do homem completo – o que "significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno" (BOTO, 1996, p. 159). Mas é importante registrar que nem todas as

¹⁰ O movimento dos jacobinos mereceu aqui um destaque pela importância que tiveram ao longo do período da Revolução Francesa. Além disso, fundamentado em Wallward (2009), é importante denotar a importância e as influências de Rousseau já naquele período. Os jacobinos, cujos integrantes eram, em maioria, profissionais liberais e pequenos comerciantes, foram ativos revolucionários durante o final do século XVIII e entendiam que o uso da violência era importante no processo revolucionário. O grupo teve suas atividades proibidas em 1794, quando Robespierre foi condenado à força e em 1799 foram dissolvidos.

correntes de pensamento sobre a produção do conhecimento abarcaram esse ideal. (SILVA, 2018)

Foi na ebulição dessas correntes que são retratadas as transformações expressas tanto no campo filosófico, como no científico que surgiram outras formas de pensar o desenvolvimento do homem. Uma vez que objetivo era a superação das incertezas deixadas pelo movimento Renascentista, surgem então duas grandes correntes metodológicas, uma com Francis Bacon (1561-1626) com o método indutivo experimental, e outra com René Descartes (1596-1650), que busca na razão os recursos para a recuperação da certeza científica. (GRANGER, 1999). Todavia, essa superação não podia ser parcial era necessário um novo começo, trilhar um caminho certo capaz de conduzir à descoberta de verdades permanentes. Dessa preocupação metodológica se generaliza a partir do linear do século XVI e que irá caracterizar a investigação filosófica do século XVII.

Apesar de suas divergências, atuaram em conjunto para desbancar a filosofia escolástica que havia predominado na formação do homem até então. As obras de Bacon assentam-se sobre a importância de uma formação científica como elemento indispensável ao aprimoramento intelectual humano, uma metodologia adequada à apropriação da realidade pelo homem. Neste sentido o conhecimento, como explica Hart (2001, p. 503): “não é algo com o que se comece para dele deduzir conclusões; é, na realidade, algo que finalmente se atinge. Para entender o mundo, ele deve ser antes *observado*. Primeiro coleciono os fatos, disse Bacon, e então tire as conclusões desses fatos por meio do raciocínio indutivo”.

Já as obras de Descartes, o fundador do racionalismo, critica o pensamento aristotélico de interpretação escolástica, institui e defende o *método cartesiano*¹¹, que cria uma fragmentação dos saberes, que ele julgava necessário a formação do homem e explica todo esse processo a partir de um paradigma arbóreo:

Explico aqui a ordem que, parece-me, devemos seguir para que nos instruamos. Primeiramente, o homem [...] deve, antes de tudo, encarregar-se de formar uma moral que seja suficiente para ordenar as ações da vida [...]. Após isso, também deve estudar lógica [...]. E porque ela [a lógica] depende muito do uso, é bom que ele se exercite [...] na prática de regras penitentes a questões fáceis e simples como as da matemática. Depois [...] ele deve começar a aplicar-se à verdadeira filosofia cuja primeira parte é a metafísica [...]. A segunda é a física [...]. Após o que também é necessário examinar, em particular, a natureza das plantas, dos animais e, sobretudo, do homem [...]. Desse modo, a filosofia é como uma árvore cujas raízes são a metafísica, o tronco a física e os ramos que daí saem todas as outras ciências, que se

¹¹ O método cartesiano criado por René Descartes, consiste no Ceticismo Metodológico - duvida-se de cada ideia que pode ser duvidada. Descartes institui a dúvida: só se pode dizer que existe aquilo que possa ser provado.

reduzem a três principais, a saber: a medicina, a mecânica e a moral; eu acho que a mais elevada e mais perfeita moral, que pressupõe inteiro conhecimento das outras ciências, é o último grau da sabedoria”. (DESCARTES, 2002, *Prefácio*).

Com esse e outros pensamentos Descartes inaugura o pensamento moderno de aquisição do conhecimento e a partir de um caminho metodológico, em que a razão é tida como principal fonte desses para os saberes das ciências. No entanto, pondera Behrens (2005, p. 19) que

[...] ao mesmo tempo que esse novo pensar proporcionou ao mundo ser contemplado pela técnica, angariando um avanço material significativo, esta racionalidade levou o homem a ver o mundo de maneira compartimentalizada, separando a ciência da ética, a razão do sentimento, a ciência da fé, e em especial, separando mente e corpo.

Sousa (2016) pontua que dentre as formulações educacionais realizadas ao longo do período que paralelizou com a citada Revolução, alguns pensadores de correntes renovadoras descreveram suas formulações acerca de uma formação dos indivíduos. Uma dessas correntes foi o liberalismo¹², que teve como um dos grandes propulsores o inglês John Locke (1632-1704). Para Locke, a capacidade de conhecer é inata, mas o conhecimento é adquirido pela experiência, caracterizando um caráter empiristas para a educação, esse posicionamento fica explícito na obra *Ensaio Sobre O Entendimento humano*.

Oliveira e Silva (2018, p. 196) afirmam que:

Quando levamos em consideração a obra *Alguns Pensamentos Sobre Educação (1693)*, além de ser opor a educação escolástica, Locke acredita que a educação deva estar direcionada para a dimensão integral humana. É na formação humana que a educação estabelece seu alicerce. Locke defende uma proposta educacional em que se considere tanto o aspecto físico quanto o aspecto psíquico do ser humano, o que significa que deve propiciar o desenvolvimento integral do homem, e, mais especificamente, a formação do homem burguês, com inspirações claras nos ideais do liberalismo. A educação desse *gentleman* deveria ser desenvolvida integralmente, em todos os sentidos: física, moral e intelectual e deveria ser completa, liberal.

Para Locke, segundo Oliveira e Silva (2018), as características da virtude, da educação,

¹² Por “liberalismo” entende-se uma determinada concepção de Estado, na qual o Estado tem poderes e funções limitadas, e como tal se contrapõe tanto ao Estado absoluto quanto ao Estado que hoje chamamos de social; por “democracia” entende-se uma das várias formas de governo, em particular aquelas em que o poder não está nas mãos de um só ou de poucos, mas de todos, ou melhor, da maior parte, como tal se contrapondo às formas autocráticas, como a monarquia e a oligarquia. Um Estado liberal não é necessariamente democrático: ao contrário, realiza-se historicamente em sociedades nas quais a participação no governo é bastante restrita, limitada às classes possuidoras. Um governo democrático não dá vida necessariamente a um Estado liberal: ao contrário, o Estado liberal clássico foi posto em crise pelo progressivo processo de democratização produzido pela gradual ampliação do sufrágio até o sufrágio universal (BOBBIO, 2005, p.08)

da prudência, da instrução eram os fundamentos do novo homem, este se encarregaria dos negócios individuais e do Estado na sociedade burguesa, “o propósito lockeano é estabelecer, via educação, a formação de homens úteis, sábios e morais, que exerçam seus direitos na coletividade e tenha no correto uso da razão como o regulador de suas ações políticas” (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 198).

Outro expoente da época foi Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), suíço que concebe que os seres humanos são naturalmente livres. Considerado um representante do iluminismo¹³ e do liberalismo. Contudo, algumas de suas compreensões mostram-se divergentes das encontradas nos escritos do fundador do liberalismo, sobretudo no que corresponde à educação. Diferente de Locke, por exemplo, Rousseau propunha uma coletividade maior no seu processo educacional, pois seu objetivo final, com tal projeto, era um Contrato Social (SOUSA, 2016).

A formação educacional do homem para Rousseau se mostra abrangente quanto ao desenvolvimento das possibilidades humanas. É com o exemplo de Emílio, seu filho fictício, que Rousseau explicita com maior densidade e clareza seus pensamentos educacionais para a formação um ser humano autônomo, sociável e moral. O processo educacional defendido nesta lógica e aconteceria até perto dos 25 anos, dividido em três fases, como explica Sousa (2016, p. 37):

[..] (i) a primeira é a infância, indo até os 12 anos de idade, sendo a fase que deveria ser a mais natural possível, perspectivando a liberdade da criança, porém, norteando um discernimento das reais necessidades daquelas outras que comprometem a estrutura social; (ii) a segunda fase abarca o período de 12 a 15 anos, a qual preconiza ser necessário a orientação de uma profissão e a indução ao gosto pela ciência, guiando, a partir deste momento, à racionalidade e sociabilidade; (iii) a terceira e última fase abrange o período entre 15 e 20 anos, quando o jovem se prepara para se inserir na sociedade no ponto de vista político, jurídico e moral, isto é, apresenta-se amadurecido para o convívio social [...].

No entanto, é necessário entender que os ideias rousseauianos apesar de apresenta esta amplitude de desenvolvimento estavam imersos em questões emblemáticas para o contexto histórico pensado, pois ao afirmar que o homem nasce bom e a sociedade que o corrompe, o filósofo, valoriza as divindades natas em contraposição ao contexto real em que esse homem viveria, pois como comenta Leonel (1994, p. 138):

¹³. Segundo Pazzinato e Senise (1997), o Iluminismo tinha como base o racionalismo, o liberalismo e o desenvolvimento do pensamento científico, tendo contribuído para várias transformações culturais, dentre elas, o apoio na separação gradativa entre Fé (religião) e Razão (ciência). Os autores afirmam que a nova roupagem cultural e intelectual adquirida pelo Iluminismo possibilitou ao homem ter novas perspectivas em sua forma de pensar e de agir. O século XVIII foi o período em que os ideais iluministas mais tiveram destaque, por causa disso ficou conhecido como o “Século das Luzes”

[..] o Emílio, que Rousseau transforma de ser passivo em ser ativo, é o homem revolucionário que ordenará o mundo de conformidade com o Contrato Social. Mas, enquanto se espera pelas boas instituições públicas, que os bons ventos da revolução deverão trazer para realizar uma reforma coletiva nos homens, e não reconhecendo a luta de classes como motor dessa transformação revolucionária, Rousseau não tem outra saída senão começar pela educação do indivíduo, sob a direção de um extraordinário preceptor¹⁴.

É importante ponderar que Rousseau ao propor uma formação pautada no desenvolvimento de faculdades intelectuais, físicas e morais do homem, se aproxima das ideias defendidos e já mencionados da Revolução francesa, porém ao individualizar a educação da criança e não pregar uma educação institucionalizada, se afasta das concepções deste movimento, pois na concepção de educação trazida pelo pensamento revolucionário francês, os jacobinos instituem a escola primária pública para todas as crianças.

Sousa (2016) nos chama atenção sobre a necessidade de levar em conta, as limitações temporais e sociais que preenchem as concepções de Locke e Rousseau com um ar de fácil ação crítica pelos contemporâneos. Mas nos convida à compreender que o que a concepção liberal congregou durante os séculos XVII e XVIII foi uma falsa revolução onde os bens deixavam de ser absolutos da monarquia e passaram a ser do novo Estado burguês, fazendo com que a hierarquização social deixasse de ser aristocrata e passasse a ser burguesa.

Nesta mesma linha naturalista de entendimento sobre formação do homem, o educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) também desenvolveu suas reflexões, afirmando que a educação tem como intuito a formação do homem na sua integralidade em seus aspectos morais, intelectuais e físicos. A instrução é um meio de manifestação dessas disposições, adquirindo assim as noções elementares de cada ciência e cada arte, ou seja “[...] toda verdadeira educação deve se basear, de uma parte, desde o seu início, sobre as disposições iniciais e as forças da natureza humana e, de outra parte, sobre os elementos particulares a cada ciência e a cada arte” (PESTALOZZI, 2009, p. 23, tradução nossa).

Para Pestalozzi, de acordo com Arce (2002), a formação tem um foco denso no desenvolvimento das virtudes, pois para se constituir como um homem de convívio social, consciente das leis e regras, é necessário que criança desenvolva:

[...] atitudes, que são a base material da virtude, é necessário descobrir também um ABC de desenvolvimento destas faculdades, o qual sirva de guia para

¹⁴ Preceptor de Emílio é, na verdade, o próprio filósofo. Mas nesse ideário rousseauiano, quem estaria preparado para tal atividade? Talvez a resposta para isso esteja nas reflexões do personagem preceptor, marcadas na obra de Rousseau, que sugerem que este seja um filósofo de seu tempo, pois condiz com a postura questionadora dos mesmos. Este preceptor não estaria ligado a uma instituição pública, mas seria um complementar de sua formação doméstica (Ibidem). Entretanto, a lacuna que Rousseau parece deixar não corresponde a necessariamente quem é esse indivíduo, mas quem educaria esse preceptor para que este possa educar Emílio (LEONEL, 1994).

preparar a criança à harmonia das funções físicas que requerem a sabedoria humana e as virtudes práticas da nossa espécie e que devemos reconhecer como sustentáculo da nossa aprendizagem da virtude, até que nossa organização, aperfeiçoada por este método, não necessite já de apoios para andar e até nos tenha elevado à virtude subsistente por si mesma, em toda a sua maturidade (PESTALOZZI, 1959, *apud* ARCE, 2002, p. 177-178).

Diante dos fundamentos apresentados, Sousa (2016) analisa que Pestalozzi tinha suas concepções educacionais ainda muito presas à moral religiosa, o que, de certo modo, favorece uma aceitação maior da realidade, tal devoção ao divino decorrente de suas aproximações com o protestantismo que o afastaram do movimento racional iluminista, assim, do entendimento de que todos os homens eram iguais, parecendo, portanto, desconsiderar a historicidade de cada indivíduo, bem como do próprio desenvolvimento histórico das sociedades, mesmo visando à formação de homens *integrais* – ou seja, relativizando o divino com a natureza e humanidade – e aptos para o convívio social, de trabalho moralmente satisfatório. Também partilha de pensamentos liberais por compreende que há uma liberdade e igualdade inatas dentre os indivíduos e buscam o ideal de formação moral (pelo coração/religião/humanidade), físico (pela mão/natureza) e intelectual (cabeça). No entanto, é importante destacar que tal pensamento formulou uma teoria não crítica de educação, pois [...] Sua pedagogia procurava adequar os indivíduos ao novo modo de produção que começava a se consolidar: o modo de produção capitalista (ARCE, 2002, p. 214).

Nesta mesma época, o filósofo iluminista alemão Immanuel Kant (1724 - 1804), registra seu pensamento de formação do homem, evidenciando a educação como processo que legitima esse homem. “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”. (KANT, 1996, p. 15).

Em Kant, a educação é dividida em física e prática. A educação física consiste no cuidado com o corpo. Já a educação prática está voltada à personalidade e visa a cultura do homem, a fim de que este viva plenamente sua liberdade. Em seus pensamentos é possível perceber o homem como ser histórico, pois afirma que é necessário transmitir as futuras gerações a cultura produzida pelas gerações passadas, porém com o intuito de pensar o que serão futuramente, e que deverão ser melhores.

Para este ensaio, as contribuições de Kant para a questão do desenvolvimento do conceito de Educação Integral residem no entendimento que a formação do homem seja capaz de harmonizar dentro de si a sensibilidade e compreensão da moral e do mundo cotidiano, de se desenvolver em plena liberdade interior e de se organizar, mediante uma viva relação com a cultura (tradição) e com pensando no futuro. Pois, a formação deste homem é a realização da

sua própria natureza pela razão e pela liberdade. No entanto, é necessário que o homem tenha orientação da razão no uso do conhecimento e da moral.

É notável que nesta existe um declínio, como explica Cambi (1999), do modelo metafísico de pedagogia presente em Platão e predominante até o século XVII que tinha sua base na filosofia especulativa como conhecimento da substância do real e com a elaboração metafísica de um modelo de homem, de cultura e de sociedade, portanto de formação considerados universais, pois a pedagogia como técnica deveria ser a aplicação. Esse pensamento

[...] tinha começado entre os séculos XVII e XVIII, com Locke, e aumentado depois com Rousseau e Kant, com o romantismo¹⁵ e o positivismo¹⁶, para se expandir em nosso século, onde permaneceu como apanágio de posições que não eram de vanguarda, embora combativas e rigorosas. [...]. A centralidade da especulação filosófica como guia da pedagogia foi substituída no pensamento contemporâneo da ciência (CAMBI, 1999, 403).

A partir dessa explicação, o pensamento sobre a formação do homem sofre mudanças e que são discutidas atualmente. Entre o positivismo e socialismo, na pedagogia, a preocupação com a formação formal do homem fica mais explícita. Cambi (1999), afirma que no positivismo, ela é um momento da sociologia, pois cruza sua estática e sua dinâmica e tende a conformar/socializar o homem as necessidades sociais. Do pensador positivista francês Auguste Comte (1798-1857) ao sociólogo francês David Émile Durkheim (1858 - 1917), temos o advento da sociedade positiva, em que o homem, pela educação, é socializado, conformado, integrado e se torna um sujeito socialmente produtivo. Comte defendia que a reorganização da sociedade aconteceria por meio de uma reforma intelectual do homem, acreditava que era necessário que os homens tivessem novos hábitos de pensar que estivessem de acordo com a razão e a ciência, substituindo o pensamento feudal baseado na religião e na metafísica. Para Durkheim, as consciências individuais são constituídas pela sociedade, e essa é moldada pelo "espírito" ou pela consciência humana, e

[...] constituir este ser em cada um de nós é o objetivo da educação. Sem a civilização, o homem seria apenas um animal. Foi através da cooperação e das

¹⁵ Um movimento artístico, político e filosófico surgido nas últimas décadas do século XVIII na Europa que durou por grande parte do século XIX. Caracterizou-se como uma visão de mundo contrária ao racionalismo e ao iluminismo e buscou um nacionalismo que viria a consolidar os estados nacionais na Europa.

¹⁶ Positivismo é um movimento filosófico, sociológico e político surgido na França em meados do século XIX. O principal conceito de positivismo era a ideia de que o conhecimento científico deveria ser encarado e tido como o único conhecimento verdadeiro. Vale ressaltar que este é o positivismo a partir da Filosofia. Como veremos mais à frente, há outros sentidos para esse termo. Positivismo, como conceito, foi idealizado pelo pensador francês Auguste Comte (1798-1857) e acabou recebendo destaque internacional em meados do século XIX e o início do século XX. O significado de Positivismo refuta quaisquer tipos de superstições, crenças e demais ensinamentos religiosos, pois, na visão dessa teoria, não contribuem com o progresso da humanidade.

tradições sociais que o homem se tornou homem. Moralidades, linguagens, religiões e ciências são obras coletivas, coisas sociais. Ora, e através da moralidade que o homem estabelece a força de vontade dentro de si, dominando o desejo; é a linguagem que o eleva acima da sensação pura; e primeiro nas religiões e depois nas ciências que se e laboram as noções cardeais das quais é feita a inteligência propriamente humana. (DURKHEIM, 1998, p.11).

Em um ideal libertário temos a ascensão dos movimentos contrários ao governo liberal e a economia capitalista, Sousa (2016), destaca que para pensar para além das ideias liberais se propôs uma outra matriz político-filosófica: a socialista. E assim ocorreu na vertente liberal, divergências surgiram duas correntes de pensamento: o anarquismo¹⁷ e o comunismo¹⁸.

No socialismo, afirma Cambi (1999, p. 140), que a pedagogia:

[...] é desmascarada (isto é, criticamente reconhecida) como ideologia¹⁹, mas assume como guia a ideologia (suposta como pós-ideológica, posto que científica, isto é amadurecida pela crítica da ideologia) da sociedade liberada, caracterizada pelo homem liberado, enquanto se realiza através do trabalho liberado e reconstrói a própria convivência social (em economia, em política, em sociedade civil) [...] o socialismo conjuga a pedagogia à ideologia da liberdade, mas entendendo-a como liberação/emancipação, como superação dos limites históricos de formação humana e sua potencialização para todos numa sociedade sem divisão de classes e trabalho alienado.

No ideário anarquista este homem liberado é formado pela educação, e esta, é uma educação integral, pois existe um forte entendimento que todo processo educacional não tem neutralidade. É indispensável, neste pensamento, a formação de homens que possam se

¹⁷ É uma teoria política que surgiu com o político francês Pierre-Joseph Proudhon e teve grande divulgação com o russo Mikhail Bakunin. Tem como principal característica a supressão total do Estado e a eliminação do capitalismo. A palavra anarquia deriva do grego *an* (não) e *archos* (governo).

¹⁸ Comunismo é uma ideologia política e socioeconômica que tem como objetivo promover o estabelecimento de uma sociedade igualitária, na qual não existam classes sociais e que seja baseada nos meios de produção como propriedade de todos os indivíduos. A ideia central é formar uma sociedade apátrida, ou seja, sem estar sob a regência de um Estado.

¹⁹ Para compreender o que é ideologia Sousa (2016) retoma a ideias de Löwy (1991), que explica que o conceito de ideologia é complexo e cheio de significados. Ele tem sua origem ao longo do século XVIII, durante a revolução francesa, no seio do partido liberal francês, quando Destutt de Tracy definiu-a como estudo científico das ideias, “resultado da interação entre o organismo vivo e a natureza (Ibidem, p. 11). Posteriormente, embasado em Chauí (2004) e Löwy (1991), o conceito sofreu transformações em seu sentido: (i) com Napoleão Bonaparte, em discurso contrário a Destutt, ele afirmou que a ideólogos eram metafísicos, pondo, portanto, os Destutt e seus companheiros na posição invertida à que eles se diziam estar, salientando ainda que tratavam-se de opiniões próprias e especulativas de um partido político; (ii) com o positivista Augusto Comte, ideologia permanece balizado na razão, como em Destutt, mas passa, com Comte, a ser também uma concepção sobre a realidade vivenciada, como uma elaboração dos teóricos da época; (iii) Durkheim definiu a ideologia como sendo algo pré-científico, como noções individuais e subjetivas, pois, para ele, era necessário converter os fatos sociais em objetos, como se fazia nas ciências naturais, a fim de alcançar uma neutralidade científica – deste modo, para Durkheim, ideológico é tudo aquilo que não pertence a estes preceitos científicos; (iv) Karl Marx interpreta o conceito como fez Napoleão, porém, ele o dá fundamentos, pois, como destaca Chauí (2004, p. 26), para Marx “o sistema ordenado de ideias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais”

autogerir e não pertençam a outros que comprem sua força de trabalho. Por isso a escola deveria ser integral e igual para todos e ter como objetivo principal a transmissão de valores de solidariedade e liberdade, aliada a uma ética confrontante a vigente. (SOUSA, 2016).

Este mesmo autor afirma que entre seus principais expoentes que refletiram sobre a educação estão os franceses Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) e Paul Robin (1837-1912), o russo Mikhail Bakunin (1814-1876) e o espanhol Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909). E ainda coloca como válida a citação de Bakunin, quando ele criticava o pensamento de formação humana burguesa e, ao mesmo tempo, apresentava o entendimento sobre a educação integral no cenário de fortalecimento do capitalismo e do ideário burguês:

[...] os socialistas burgueses pedem somente ensino para o povo, um pouco mais do que tem agora, enquanto que nós, democratas socialistas, pedimos para ele a *educação integral*, o *ensino total*, tão completo como o que leva consigo o poder intelectual do século, a fim de que por cima das classes operárias não se encontre no futuro nenhuma classe que saiba mais e que, exatamente por isso, possa dominá-la e explorá-la. Os socialistas burgueses querem a manutenção das classes, cada um em que representar, segundo eles, uma diferente função social [...]; e nós, pelo contrário, queremos a abolição definitiva e completa das classes, a unificação da sociedade e a igualdade econômica e social de todos os seres humanos da terra (BAKUNIN, 1989, p. 34-35 *apud* SOUSA, 2016, p 48).

Nessa esteira de pensamentos, os autores anarquistas Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) e Paul Robin (1837-1912), o russo Mikhail Bakunin (1814-1876) e o espanhol Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), entendiam a educação como um fator de desenvolvimento integral do homem e sendo ela assim, é emancipadora, uma educação libertaria que conseguisse mover-se na conjuntura da estrutura da sociedade. A questão da integralidade é entendida de várias maneiras neste ideário e pode assim ser explicada:

Por outro lado, a integralidade [...] tem como objetivo desenvolver todas as possibilidades da criança, tirar tudo o que ela traz dentro de si sem abandonar nenhum aspecto, mental ou físico, intelectual ou afetivo. Por outro lado, o ensino integral enfrenta diretamente o problema da divisão social e levanta a questão da necessidade de uma divisão entre trabalho braçal e trabalho intelectual que costuma reforçar e justificar a divisão em classes sociais, dominante e dominada. Por último, a teoria e a prática pedagógica anarquista rompem com os estreitos marcos da escola, tanto pelo desejo de integrar a vida social nas atividades e preocupações cotidianas dos alunos, como pela intenção de integrar toda a sociedade de um talante pedagógico, multiplicando os centros em que se tenta levar à prática todo um plano de educação permanente (MORIYÓN, 1989, p. 21).

Ao retomar novamente o conceito de educação Integral defendida neste estudo, é perceptível que o ideário anarquista de educação válida de forma densa a compreensão de

desenvolvimento biopsicossocial. No entanto, a proposta de formação *omnilateral*, apresentada na obra de Karl Marx (1818-1883), e o que, no limite de sua compreensão para este trabalho, é o mais abrangente e completo conceito no que diz respeito à formação do homem.

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 em todos os sentidos humanos, pois esses sentidos não são simplesmente dados pela natureza (MÉSZAROS, 1984, p. 181, *apud* SILVA, 2018, p. 16, grifo nosso).

O modelo pedagógico e educativo defendido por Marx contribuiu para pedagogia contemporânea com ao menos duas propostas de cunho revolucionário: a referência ao trabalho produtivo, que se abancava um contraste com toda uma tradição educativa intelectualista e espiritualista, e a afirmação de uma permanente relação entre educação e sociedade, que se manifestou como consciência de uma valência ideológica da educação como projeto “científico” de uma “sociedade liberada”, também no campo educativo. (CAMBI, 1999, p. 485).

Essa é uma vertente sócio histórica que visa a emancipação do homem a partir de uma educação integral, que vai além de uma visão simplista de educação escolar, pois esta compõe um projeto mais amplo de sociedade, em que a formação *omnilateral* é compreendida em um tripé de educação integral – desenvolvimento intelectual, físico e moral.

Este ideário de formação do homem, é vislumbrado desde a antiguidade grega e apesar de seus conceitos divergirem de acordo com as perspectivas político-filosóficas de cada época histórica, corresponde a perspectivas de conceitos de cada sociedades Sousa (2016), aponta que algumas matrizes utilizam, inclusive, outros nomes para conceituar e orientar uma formação mais ampla do indivíduo. Entretanto, todas estas percepções educacionais, cada uma a seu modo, contribuíram para o que hoje se entende sobre educação integral.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao recorrer aos aportes sócio históricos da evolução da humanidade com o intuito de compreender quais foram as contribuições do pensamento sobre a formação do homem para a

constituição do conceito de educação integral que temos hoje, é inevitável não perceber seus avanços e recuos.

A escolha da trajetória histórica apresentada neste estudo teve um aporte epistemológico no gráfico elaborado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa a partir da obra *Filosofia*, de Antônio Joaquim Severino (2007). Os avanços e recuos, emergentes dos estudos e análises realizadas, foram demarcados no próprio gráfico (conforme anexo), evidenciando as poucas, razoáveis e expressivas contribuições de cada teórico investigado. Da análise histórica empreendida podemos inferir que:

- as concepções de formação de homem apresentadas eram representações de diferentes contextos ontológicos, econômicos e sociais, então, são impregnadas de limitações humanas e materiais que foram consideradas no estudo;

- essas concepções, mesmo que não denominassem educação integral, contribuíram para a consolidação do conceito que utilizamos hoje. Pois, até mesmo em um movimento de recuo percebido na idade média, a ausência de discussões sobre uma formação de homem no sentido integral, fortalece as discussões no período histórico posterior;

- a relação densa entre os pressupostos de formação do homem e os meios econômicos de subsistência acompanha praticamente todos os períodos históricos, impondo um caráter segregador para os processos educativos;

- a sistematização fragmentada dos saberes para a formação do homem não permite um diálogo com a realidade vivida pelos alunos, e está presente ainda na organização dos processos escolares. Alguns teóricos e correntes pedagógicas retratadas aqui confrontam este pensamento, no entanto pouco se utiliza desse conhecimento para fortalecer o conceito de educação integral praticada na atualidade.

As considerações históricas e políticas realizadas neste estudo permitem que possamos repensar a formação do homem uma perspectiva de formação multidimensional, a partir de práticas educativas que estimulem seu desenvolvimento social, cultural, intelectual, físico, afetivo e lúdico. Para que este homem realmente saiba seu papel na sociedade em que vive.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (org.) *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000.

BADARÓ, C. E. *Epistemologia e ciência: reflexão e prática na sala de aula*. Bauru: EDUSC, 2005.

- BAKUNIN, M. *O socialismo libertário*. São Paulo: Global, 1979.
- BEHRENS *O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica*. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOTO, C. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- BRASIL. *Lei nº 13.005/2014. Plano Nacional de Educação (PNE) 2. ed.* Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Lei nº 9.394. Brasília, 1996.
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- CASTAÑON, G. *Introdução à epistemologia*. São Paulo: EPU, 2007.
- CAVALIERE, A. M. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.
- COMENIUS, J. A. *Didática Magna*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DESCARTES, R. *Discurso do Método: para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências*. Tradução de Thereza Chistina Stummer. São Paulo: Paulus, 2002.
- GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec – Pesquisa e Ação Educacional*, São Paulo, v.1, n. 2, p. 129-135, 2006.
- GUARÁ, I. M. F. R. “É imprescindível educar integralmente”. *Cadernos Cenpec – Pesquisa e Ação Educacional*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006.
- GUARÁ, I. M. F. R. *Pensamento Pós-Metafísico: estudos filosóficos*. 2. ed. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- HART, M. H. *As 100 maiores personalidades da história*. São Paulo: Difel, 2001.
- JAERGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- JAPIASSU, H. F. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1979.
- KANT, I. *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- LARROYO, F. *História geral da pedagogia*. Tradução de Luiz Aparecido Caruso. Mestre Jou: São Paulo, 1982.

LAZARINI, A. L. *Platão e a educação: um estudo do Livro VII de A República*. 2007. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007

LEONEL, Z. *Contribuição a história da escola pública: elementos para a crítica da teoria liberal da educação*. 1994. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Editora Nacional, 1984.

MANACORDA, M. A. *História da educação da Antiguidade aos nossos dias*. 8. ed. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2000

MARROU, H. I. *História da educação na antiguidade*. Tradução de Mário Leônidas Casanova. São Paulo: EPU, 1990.

MÉSZÁROS, I. *Marx: A Teoria da Alienação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MONROE, P. *História da educação*. 19. ed. Tradução de Idel Becker. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988.

MORIYÓN, F. G. (org). *Educação libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MOURA, R. M. de. *Uma leitura histórico-contextual da escola de tempo integral*. 2014. 102 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014.

NUNES, G. A. N. *Escola de tempo integral: os sentidos e significados atribuídos pela criança*. 2013, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

PAZZINATO, A. L.; SENISE, M. H. V. *História Moderna e Contemporânea: o Iluminismo*. São Paulo: Ática, 1997.

PESTALOZZI, J. H. *Ecrits sur la Méthode: Industrie, pauvreté et éducation*. Le-Mont-sur-Lausanne: LEP Editions, 2009.

PORTO, L. S. *Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SÁNCHEZ G. S. *Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias*. 2. ed. Maceió: edUfal, 2010.

SEVCENKO, N. *O Renascimento*. São Paulo: Atual, 1984.

SEVERINO, A. J. *Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. C. G. *A educação integral na escola de tempo integral: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de Educação Integral como direito no Brasil*. 2018. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SOUSA, G. J. A. *Educação integral: percursos e ideias sobre formação humana*. 2016. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

SOBRE A AUTORA

Patrícia Freitas é licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1998). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2010). Doutoranda do PPGE/UEPG na Linha de Pesquisa História e Políticas Educacionais, participante do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e práticas educativas - GPPEPE. Docente efetiva do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG. Tem experiência de 20 anos como professora e gestora nos iniciais do Ensino Fundamental.

E-mail: plvfreitas@uepg.br

*Recebido em 07 de dezembro de 2021.
Aprovado em 18 de agosto de 2022.
Publicado em 28 de novembro de 2022.*