

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação



Tese de Doutorado

**A Educação Social Pestalozziana e o Programa Mais
Educação**

Mara Lucia Teixeira Brum

Pelotas, 2022

Mara Lucia Teixeira Brum

A Educação Social Pestalozziana e o Programa Mais Educação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Neiva Afonso Oliveira

Pelotas, 2022

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

B893e Brum, Mara Lucia Teixeira

A educação social pestalozziana e o Programa mais Educação / Mara Lucia Teixeira Brum ; Neiva Afonso Oliveira, orientadora. — Pelotas, 2022.

124 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Johann Pestalozzi. 2. Educação social. 3. Desenvolvimento integral. 4. Educação integral. 5. Programa mais Educação. I. Oliveira, Neiva Afonso, orient. | II. Título.

CDD : 370

Mara Lucia Teixeira Brum

A Educação Social Pestalozziana e o Programa Mais Educação

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: Pelotas, 16 de março de 2022.

Banca examinadora:

.....
Prof.ª Dra. Neiva Afonso Oliveira – UFPel (Orientadora)
Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

.....
Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira - UFPel
Doutor em Educação pela Universidade do Rio Grande do Sul

.....
Prof. Dr. Dirlei de Azambuja Pereira - UFPel
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

.....
Prof. Dr. Érico Ribas Machado - UEPG
Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo

.....
Prof.ª Dra. Rita de Cássia Grecco dos Santos - FURG
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Dedico este trabalho aos que não conheceram os bancos escolares, entre eles meus pais!

Dedico ainda aos(às) Professores(as) e aos(às) Educadores(as) Sociais que fazem da educação um espaço de diálogo e de construção de conhecimento, na busca por uma sociedade justa e mais humana.

AGRADECIMENTOS

O término de uma pesquisa nos permite um olhar retrospectivo, em que podemos avaliar e refletir sobre o caminho que nos deixou chegar até esse momento. Meu caminho teve muitos participantes, o que me fez perceber quanto abençoada e sortuda sou por ter contado com uma imensidão de inspirações, de aprendizados, de compartilhamento e de construção (e reconstrução) de pensamentos. Minha gratidão é imensa, sendo mesmo difícil nomear a todos que, de uma forma ou outra, deixaram um pouco de si em mim, e, por conseguinte, aqui também permanecem. De qualquer forma, arrisco-me, ainda que de forma incompleta, em expressar tal sentimento, que por ser tão nobre merece ser declarado.

Primeiramente, agradeço ao Ser Superior que me proveu saúde para que pudesse concluir tal trabalho. Na sequência, minha eterna gratidão aos meus pais, Aldamira Teixeira Brum e Nelson Francisco de Brum, que me deram a vida e as primeiras instruções, assim como sou grata às minhas irmãs, Mara Izanete Brum Fros e Rosimeri Brum cunha, pela parceria de vida; agradeço às minhas sobrinhas Jessika Brum Gonçalves, Gabriela Brum Fros e Maria Laura Brum da Cunha, ao meu sobrinho Matheus Brum Gonçalves - *in memoriam* - e à Rosiele Fros. Ao mais novo membro da família, Matheus Lucca Brum Gonçalves Riva, filhote de minha sobrinha e que torna meus dias mais bonitos, também expresso minha gratidão. E claro, não menos importantes, agradeço aos meus cunhados. Todos vocês formam a minha pequena (grande) família.

Sou extremamente grata aos meus mestres, Prof. Dra. Neiva Afonso Oliveira e Prof. Dr. Avelino Oliveira, orientadores nesse processo desde o mestrado. Gratidão pela parceria e por todo aprendizado ao longo desses anos.

Obrigada aos membros da banca, Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira, Prof. Dr. Dirlei de Azambuja Pereira, Prof. Dr. Érico Ribas Machado e Prof. Dra. Rita de Cássia Grecco dos Santos, por suas colaborações no processo de elaboração e condução da tese.

Agradeço à diretora da DIPED (Diretoria Pedagógica) - FURG, Profa. Dra. Simone Barreto Anadon, e à Coordenadora do CFOP (Centro de Formação e Orientação Pedagógica) - FURG, Profa. Dra. Cristina Maria Loyola Zardo, pelo incentivo nesse processo.

Agradeço à Lucimar Pereira de Souza, por toda ajuda na tradução de grandes trechos das obras de Pestalozzi, para que fosse possível ofertar ao leitor as citações em português.

Agradeço à Profa. Dra. Carla Vargas Bozzato, diretora da Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello, pelos diálogos e pelas trocas de conhecimento sobre o Programa Mais Educação.

Agradeço aos colegas e amigos, pessoas que admiro e com quem tive o privilégio de conviver. Obrigada a todos pelas tantas inspirações e por terem sido corajosos o bastante para embarcar comigo nessa jornada. Agradeço pelos comentários, pelas partilhas de ideias e pelas contribuições críticas ao presente trabalho, que colaboraram para a sua conclusão.

Ainda no âmbito acadêmico, meus agradecimentos aos inúmeros estudiosos e curiosos do tema com quem tive o privilégio de conversar e trocar experiências; sou grata pelo apoio e pela orientação ao longo de toda a jornada acadêmica. Gratidão a todos e todas.

Finalmente, um agradecimento sincero ao Grupo de Pesquisa FEPráxiS e a todos os professores, amigos, colegas e funcionários da FaE/UFPel pelos anos de convívio e pelo conhecimento que me permitiram construir no transcurso dessa jornada.

*“Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção.
Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
Pelos campos há fome em grandes plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
E acreditam nas flores vencendo o canhão.
Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
Há soldados armados, amados ou não
Quase todos perdidos de armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição
De morrer pela pátria e viver sem razão.
Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Somos todos soldados, armados ou não
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição.
Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”.*

Pra não dizer que não falei das flores – Geraldo Vandré

RESUMO

BRUM, Mara Lucia Teixeira. **A Educação Social Pestalozziana e o Programa Mais Educação**. Orientadora: Profa. Dra. Neiva Afonso Oliveira. 2022. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

A pesquisa apresenta as possíveis evidências entre a Educação Social Pestalozziana e Programa Mais Educação, principalmente quanto à proposta de Educação Integral que vem, ao longo dos séculos, tentando se firmar no seio das escolas públicas do Brasil. Parte-se, ao longo dessa investigação, da premissa que a Teoria Social Pestalozziana integra as bases conceituais dos Programa Mais Educação. Como perspectiva metodológica, a pesquisa caracteriza-se, em sua abordagem, como qualitativa e, em sua dimensão procedimental, como bibliográfica. Os achados da investigação são analisados à luz da interpretação hermenêutica-filosófica. No transcurso do estudo, são analisadas as obras de Johann Pestalozzi, bem como são perscrutados os documentos (leis, livros e produções) sobre o Programa Mais Educação (de 2007 a 2016). Primeiramente, o estudo discorre sobre a *Gênese da Educação Social Pestalozziana, seus tempos e suas dimensões*. Nesse sentido, são discutidos o contexto histórico de Johann Heinrich Pestalozzi; os princípios filosóficos, políticos e sociais de sua teoria; os elementos do método da educação elementar propostos pelo autor: *cabeça, coração e mãos*; o desenvolvimento integral e a concepção de educação social para o autor, bem como a sua influência na educação brasileira. Em um segundo momento, as aproximações e as contribuições entre a *Educação Social Pestalozziana* e o *Programa Mais Educação* são debatidas, considerando a construção histórica da Educação Integral na humanidade, os fundamentos do Programa Mais Educação, a proposta de Educação Integral no Programa Mais Educação e as evidências da Teoria Social Pestalozziana no Programa Mais Educação. Dentro dos limites a que toda investigação está sujeita, acredita-se que a pesquisa demonstrou como o pensamento pestalozziano está presente no Programa Mais Educação. Na história da pedagogia, Pestalozzi é reconhecido como uma das mais importantes referências no que tange à formulação de uma perspectiva de desenvolvimento integral. Assim, ao cotejar os princípios basilares de sua teoria social e educacional e aqueles que organizam a ideia de educação integral, presentes no Programa Mais Educação, acredita-se que existem fortes convergências entre esses dois objetos de estudo. A pesquisa ainda demonstrou que a intencionalidade de ambas as propostas se fundamenta e adquire fertilidade no campo social, já que as duas objetivam uma formação integral. Proeminente asseverar que tanto a teoria pestalozziana como o Programa Mais Educação defendem a educação como direito social, que é um princípio fundante para a formação humana. Compreende-se, por fim, que as pesquisas que se debruçam sobre os autores clássicos tornam-se relevantes para refletir diferentes fenômenos (como o texto de uma política educacional) e para projetar luzes em direção às problemáticas vivenciadas no contexto educacional. Como um autor clássico da pedagogia, Pestalozzi, com sua produção teórica, tem muito ainda a contribuir com a edificação de processos formativos que se comprometam com a integralidade do ser.

Palavras-Chave: Johann Pestalozzi. Educação social. Desenvolvimento integral. Educação integral. Programa Mais Educação.

ABSTRACT

BRUM, Mara Lucia Teixeira. **Pestalozzian Social Education and the “Mais Educação” Program**. Orientator: Prof. Dr. Neiva Afonso Oliveira. 2022. 124 f. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2022.

This research puts forth the possible evidence linking Pestalozzian Social Education and the Mais Educação program, mainly regarding the proposition of Full-time Education which has, over the course of centuries, attempted to take root in Brazilian public schools. Utilizing as a starting point, through the course of this investigation, the premise that Pestalozzian Social Theory encapsulates the conceptual foundation of the Mais Educação program. From a methodological standpoint the research characterizes itself, in its approach, as qualitative and, in its procedural dimension, as bibliographical. The findings of the investigation are analyzed in light of a hermeneutical and philosophical interpretation. Over the course of the study the works of Johann Pestalozzi are subjected to analysis, as well as the documents (laws, books, and productions) about the Mais Educação program (from 2007 to 2016). At first, the study explores the Genesis of Pestalozzian Social Education, its times and its dimensions. In this sense, the topics of discussion are the historical context of Johann Heinrich Pestalozzi; the philosophical, political and social principles of his theory; the elements of the method for elementary education proposed by the author: head, heart and hands; full-time development and the author's conception of social education, as well as its influence over Brazilian education. In a secondary moment, the approximations and contributions between Pestalozzian Social Education and the Mais Educação program are debated, considering the historical construction of Full-Time Education in humanity, the foundation of the Mais Educação program, the proposal of Full-Time Education in the Mais Educação program, and the evidence of Pestalozzian Social Theory's place in the Mais Educação program. Within the limits which every investigation is subject to, it is believed that the research demonstrated how Pestalozzian thought is present in the Mais Educação program. In the history of pedagogy, Pestalozzi is recognized as one of the most important references in the formation of a perspective for full-time development. As such, by analyzing the foundational principals of his social and educational theory and those which organize the idea of full-time education, present within the Mais Educação program, it is believed that there are strong convergences between these two objects of study. The research also demonstrated that the intentionality of both propositions bases itself and gains fertility from the social field, since both aim for a full-time formation. It is important to assert that both Pestalozzian theory as well as the Mais Educação program defend the idea of education as a social right, which is a core principle for human formation. It is comprehended, by the end, that the research which relies upon classical authors become relevant for the purposes of reflecting upon different phenomena (like the text of an educational policy) and for projecting lights in the direction of matters experienced in the educational context. As a classic author of pedagogy, Pestalozzi, with his theoretical production, still has much to contribute towards the edification of formative processes which commit themselves to creating a complete being.

Keywords: Johann Pestalozzi. Social education. Full-time education. Mais Educação program.

RESUMEN

BRUM, Mara Lucia Teixeira. **La Educación Social de Pestalozzi y el Programa Más Educación**. Asesor: Profa. Dra. Neiva Afonso Oliveira. 2022. 124 ss. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

La investigación presenta las posibles evidencias entre la Educación Social Pestalozziana y el Programa Más Educación, especialmente en lo que respecta a la propuesta de Educación Integral que, a lo largo de los siglos, ha tratado de establecerse dentro de las escuelas públicas en Brasil. A lo largo de esta investigación, partimos de la premisa de que la Teoría Social de Pestalozzi integra las bases conceptuales del Programa Más Educación. Como perspectiva metodológica, la investigación se caracteriza, en su enfoque, como cualitativa y, en su dimensión procedimental, como bibliográfica. Los hallazgos de la investigación son analizados a la luz de la interpretación hermenéutico-filosófica. En el transcurso del estudio, se analizan las obras de Johann Pestalozzi, así como los documentos (leyes, libros y producciones) sobre el Programa Más Educación (de 2007 a 2016). Primero, el estudio discute la Génesis de la Educación Social Pestalozziana, sus tiempos y dimensiones. En este sentido, se discute el contexto histórico de Johann Heinrich Pestalozzi; los principios filosóficos, políticos y sociales de su teoría; los elementos del método de educación elemental propuesto por el autor: cabeza, corazón y manos; desarrollo integral y el concepto de educación social para el autor, así como su influencia en la educación brasileña. En un segundo momento, se discuten las aproximaciones y aportes entre la Educación Social de Pestalozzi y el Programa Más Educación, considerando la construcción histórica de la Educación Integral en la humanidad, los fundamentos del Programa Más Educación, la propuesta de Educación Integral en el Programa Más Educación y evidencias de la Teoría Social de Pestalozzi en el Programa Más Educación. Dentro de los límites a los que está sujeta cualquier investigación, se cree que la investigación demostró cómo el pensamiento de Pestalozzi está presente en el Programa Más Educación. En la historia de la pedagogía, Pestalozzi es reconocido como uno de los referentes más importantes a la hora de formular una perspectiva de desarrollo integral. Así, al comparar los principios básicos de su teoría social y educativa y los que organizan la idea de educación integral, presente en el Programa Más Educación, se cree que existen fuertes convergencias entre esos dos objetos de estudio. La investigación también mostró que la intencionalidad de ambas propuestas se fundamenta y adquiere fecundidad en el campo social, ya que ambas apuntan a una formación integral. Es importante afirmar que tanto la teoría pestalozziana como el Programa Más Educación defienden la educación como un derecho social, que es un principio fundante de la formación humana. Finalmente, se entiende que las investigaciones que se centran en autores clásicos cobran relevancia para reflejar diferentes fenómenos (como el texto de una política educativa) y arrojar luz sobre los problemas vividos en el contexto educativo. Como autor clásico de la pedagogía, Pestalozzi, con su producción teórica, aún tiene mucho que aportar a la construcción de procesos formativos que apuesten por la integralidad del ser.

Palabras llave: Johann Pestalozzi. Educación Social. Desarrollo integral. Educación integral. Programa Más Educación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Princípios da teoria de Pestalozzi e do Programa Mais Educação (Educação Integral).....	95
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Conselho Educação Básica

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CREI - Centro de Referências em Educação Integral

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EI – Educação Integral

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMTI - Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PME - Programa Mais Educação

PNME - Programa Novo Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 A relação pesquisadora-pesquisa e a proposição do estudo	15
1.2 O Estado da Questão sobre o Programa Mais Educação	24
2. GÊNESE DA EDUCAÇÃO SOCIAL PESTALOZZIANA: TEMPOS E DIMENSÕES	30
2.1 Contexto histórico de Johann Heinrich Pestalozzi	30
2.2 Princípios filosóficos, políticos e sociais de Pestalozzi	34
2.3 Elementos do método da educação elementar em Pestalozzi: <i>cabeça, coração e mãos</i>	41
2.4 O desenvolvimento integral em Pestalozzi	48
2.5 Concepção de educação social em Pestalozzi	52
2.6 A influência de Pestalozzi na educação brasileira	55
3. A EDUCAÇÃO SOCIAL PESTALOZZIANA: APROXIMAÇÃO COM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.	60
3.1 Construção histórica da Educação integral na humanidade	61
3.2 Fundamentos do Programa Mais Educação	73
3.3 A Proposta de Educação Integral no Programa Mais Educação	86
3.4 Aproximações da Educação Social Pestalozziana no Programa Mais Educação	97
PALAVRAS FINAIS	111
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	124

1. INTRODUÇÃO

1.1 A relação pesquisadora-pesquisa e a proposição do estudo

“[...] eu sou aquela mulher a quem o tempo muito ensinou. Ensinou a amar a vida e não desistir da luta, recomeçar na derrota, renunciar a palavras e pensamentos negativos. Acreditar nos valores humanos e ser otimista. Apreendi que mais vale lutar do que escolher tudo mais fácil. Antes acreditar do que duvidar”.

Cora Coralina

Imbuída de tais pensamentos, apresento um pouco da minha trajetória de vida e acadêmica, começando pelas minhas origens e pelos caminhos que percorri para que, hoje, esteja concretizando os passos dessa jornada pessoal e pedagógica. Sou filha de agricultores, natural de Arroio Grande/RS, onde cursei o Ensino Fundamental no Instituto Estadual Educação Aimone Soares Carricone, vindo depois a residir em Pelotas/RS para cursar o Ensino Médio no Colégio Comercial João XXIII, formando-me em Técnica em Administração de Empresas. Logo após, ingressei no curso de Psicologia na UCPEL, permanecendo no mesmo por 2 anos. No ano seguinte, me transferi para a Fundação Universidade do Rio Grande (FURG), onde finalizei meus estudos, graduando-me em Pedagogia, em 1999. No de 2003, comecei o curso de Especialização em Educação Infantil pela Universidade Castelo Branco, concluindo em 2004. Neste mesmo ano, fui convidada pela professora Dra. Wanda Griep Hirai para trabalhar como voluntária na Casa da Criança São Francisco de Paula (Pelotas/RS), atuando como coordenadora pedagógica de 2003 a 2008. Essa experiência foi muito gratificante para meu crescimento profissional como pedagoga, uma vez que pude unir teoria e prática.

Entre 2004 e 2005, me especializei em Psicopedagogia. Em 2007, convidaram-me a ser consultora pedagógica da Escola de Educação Infantil Castelo Branco, onde permaneci até 2008. Essa nova realidade me fez pensar muito na minha condição de educadora e que tipo de práticas sociais poderiam ser realizadas nessas duas realidades. Foi uma experiência bastante conflitante, porém, rica no aprendizado e na troca de experiências. Capacitei-me em outros cursos para diversificar meu

conhecimento conforme as necessidades foram aparecendo. Entre eles, cito: Capacitação em Educação Ambiental; Capacitação de Educadores em Direitos Humanos; Curso projeto político-pedagógico; Colóquio em Educação e Direito humanos; Segurança Pública com Cidadania e Mediação Comunitária; Curso Mediação de Conflitos Familiar, Escolar e Comunitário. Conforme os conhecimentos foram se expandindo, mais diversificada se tornou a ação pedagógica que desenvolvia.

Em 2009, fui convidada, pela Sociedade União e Instrução Espírita (Pelotas/RS), a implantar alguns projetos sociais. Foi nesse processo que entrou a Pedagogia Social na minha vida. Para dar conta das atividades, realizei os cursos: Aperfeiçoamento em Pedagogia Social e Formação Social – UFPel; Exclusão Social - Questão social e Ações interventivas; Prevenção ao uso indevido de drogas – Capacitação para Conselheiros e Liderança comunitária (UFSC); Capacitação para Educadores Sociais (ULBRA/CANOAS). A partir daí, busquei ampliar meu conhecimento.

No ano de 2012, fui aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/FaE/UFPel, na linha de Filosofia e História da Educação, vindo a concluir, em 2014, com a dissertação intitulada *A Pedagogia Social em Pestalozzi: teoria e prática pedagógica*. Nesse período, publiquei alguns artigos relacionados ao tema da pesquisa e às práticas realizadas. Ainda no ano de 2012, passei a fazer parte do curso de Pedagogia a distância da UFPel, inicialmente, como tutora, e após 8 meses, passando a ser professora-formadora. Permaneci nessa função até dezembro de 2016. Nesse mesmo ano (2016), fui nomeada na Universidade Federal do Rio Grande - FURG como Pedagoga de área. No período entre 2015 e 2016, cursei disciplinas como aluna especial na UFPel. Em 2017, entrei para doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/FaE/UFPel.

Acredito que o meu processo como educadora e pesquisadora não se encerrará com a tese. Trata-se, apenas, de mais um ciclo acadêmico que chegará a sua culminância com a conclusão da tese. O tempo de construção da tese foi um período complexo por envolver desejos, ansiedade e dificuldades de anunciar o que se pretende fazer ou dizer, ou pelo menos da melhor forma que expresse o que se tem em mente. É um processo repleto de incertezas, de idas e vindas e acompanhado da sensação de que existe algo que poderia ser elaborado de maneira mais aprofundada, que parece nunca estar pronto para as apreciações externas.

Mesmo diante de tantas suposições e possibilidades, quero dar voz às minhas dúvidas e inquietações, acordando vozes que estão adormecidas (quem sabe esquecidas no tempo) e que, ao trazer à tona tais interrogativas, seja possível lançar contribuições para os processos educativos. Desejando novas interlocuções, apresentamos a tese que tem como propósito dar continuidade às indagações levantadas na dissertação de mestrado (BRUM, 2014). A pesquisa desenvolvida situava-se, até então, no âmbito da teoria de Johann Heinrich Pestalozzi¹ (1746-1827). Centrava-se, mais especificamente, na importância do pensamento pestalozziano para pensar as práticas educativas na atualidade.

Na dissertação foi apresentada uma análise do conceito de Pedagogia Social a partir do ponto de vista da pedagogia pestalozziana, considerando a relevância do citado pedagogo na gênese da educação social, uma vez que sua teoria foi uma prática precursora da Pedagogia Social. Ainda naquela investigação o seu método pedagógico, as bases teóricas a que se filiou e as implicações dessa filiação (no contexto da secularização) para a Pedagogia Social foram evidenciados. Considerando o intuito de caracterizar a influência de Pestalozzi para os processos pedagógicos, narrou-se a trajetória da educação no século XVIII, mostrou-se a concepção de educação social pestalozziana e demarcou-se o nascimento da Pedagogia Social como teoria e prática que são frutos das ações pestalozzianas de unir educação e trabalho, com o fito de melhorar a educação da época e as condições de vida dos sujeitos na sociedade.

Diante do exposto anteriormente, a tese busca prosseguir nos estudos sobre a importância dos princípios teóricos, filosóficos e sociais presentes na gênese da pedagogia pestalozziana, demonstrando que eles dialogam com o referencial teórico do Programa Mais Educação (PME)². Assim, a tese tem como intuito provar que uma das bases filosóficas e pedagógicas do Programa Mais Educação³ é de origem

¹ Dependendo da tradução e dos autores, o nome Johann Heinrich Pestalozzi aparece escrito de várias maneiras. Nessa pesquisa, usar-se-á Pestalozzi para denominá-lo.

² É preciso deixar claro ao leitor que a tese não visa pesquisar como se dá ou se deu a operacionalização dessa política pública. O escopo da investigação é provar que Pestalozzi aparece, ainda que não referido, nas bases do PME através de categorias que são fundantes na teoria pestalozziana.

³ O Programa Mais Educação foi concebido pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e sua regulamentação proposta pelo Decreto 7.083/10. De acordo as informações apresentadas no site do Ministério da Educação (MEC), ele “constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e

pestalozziana, principalmente por considerar a proposta de educação integral, da mencionada política educacional, que desenvolve ações educativas na perspectiva multissetorial e que acaba se vinculando à prática de educação social, que tem em Pestalozzi uma de suas principais referências.

Além do exposto acima, também justificamos a importância de continuar mostrando que Pestalozzi foi um crítico social que elaborou um método e que sobreviveu ao tempo. Sua teoria faz parte de muitas práticas escolares na educação brasileira, sem ser devidamente identificada ou sequer mencionada. A maior parte dos seus comentadores⁴ narra que os princípios pestalozzianos foram assimilados pelo sistema educacional moderno. No entanto, não notamos referência ao autor, talvez pelo fato de que a teoria pedagógica de Pestalozzi é raramente estudada na área da Educação. Por essas razões, Pestalozzi é um personagem que não pode continuar a ser esquecido na história da educação, seu pensamento filosófico e social tem muito a contribuir com a educação no século XXI, suas obras deveriam ser mais exploradas no meio acadêmico. O autor teve, cabe frisar, seu método pedagógico de alfabetização divulgado e conhecido em muitos países, através de simpatizantes e ex-alunos. Ao longo das décadas, esse germe da pedagogia pestalozziana foi sendo remodelado e adaptado por diferentes correntes pedagógicas, mas nem por isso perdeu a essência e deixou de estar presente na educação, principalmente no Brasil.

Para efeito de exemplificação, em uma busca nas bibliotecas virtuais das principais universidades brasileiras, foram encontradas cinquenta e oito (58) citações de estudos em que consta o nome do Pestalozzi, sendo a maioria de pesquisas realizadas nas Associações Pestalozzi, as quais mostram as diferentes realidades dessas instituições. Contudo, observamos que as pesquisas não abordam os conceitos do autor diretamente, portanto, entendemos que uma reflexão mais acurada sobre a pedagogia pestalozziana seja necessária.

Acreditamos, ainda, que o desenvolvimento da tese e seus achados contribuem na constituição de uma pedagogia, fundamentada nos princípios educacionais

lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica" (SAIBA MAIS - PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO/APRESENTAÇÃO). Maiores informações estão disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

⁴ Lopes, 1981; Soëtard, 2010; Cabanas, 2003, 2006; Campayré, 1899.

pestalozzianos, que efetivamente possa subsidiar políticas educacionais em ambientes formais de educação no século XXI.

A partir de um olhar mais atento sobre o Programa Mais Educação, é possível inferir que nele existem elementos que estão na base da pedagogia pestalozziana no que se refere à ideia de uma educação integral. Mesmo não havendo menção nos documentos do PME, disponibilizados pelo Ministério da Educação, percebo percebemos fortes vestígios da educação social de Pestalozzi.

Muitos estudos foram produzidos acerca do Programa Mais Educação considerando diversos aspectos. Contudo, observamos que eles não fazem menção à proposta pedagógica pestalozziana e sua relação com o mencionado projeto. No estado da questão⁵ realizado, notamos que nenhuma investigação questionou as bases filosóficas e pedagógicas do PME. Portanto, identificamos que havia uma lacuna no que compete à matriz filosófica e pedagógica que fundamenta essa política educacional. Sendo assim, a presente tese faz um levantamento do conjunto de obras lançadas pelo Ministério da Educação (MEC) sobre o Programa Mais Educação, as leis que regem o referido programa, os aspectos filosóficos e pedagógicos que orientam o programa e, partindo desse movimento, a tese problematiza a hipótese de que a teoria pedagógica de Pestalozzi compõe um das bases filosóficas e pedagógicas do Programa Mais Educação, mesmo que não assumida explicitamente nos materiais disponibilizados pelo programa. De modo mais pontual, o estudo realizado nos levou a acreditar na seguinte questão de pesquisa: *A teoria pedagógica de Johann Heinrich Pestalozzi seria uma das fontes filosóficas e pedagógicas do Programa Mais Educação?* No que tange à hipótese, consideramos que *a teoria pedagógica de Johann Heinrich Pestalozzi, mesmo que não referenciada nos documentos do Programa Mais Educação, compõe uma das bases filosóficas e pedagógicas do mencionado programa.* Quanto ao objetivo geral, intencionamos *problematizar os princípios filosóficos e pedagógicos do Programa Mais Educação à luz da teoria pedagógica de Johann Heinrich Pestalozzi, buscando identificar se a*

⁵ Para Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 07-09): “A finalidade do ‘estado da questão’ é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. [...] Importa esclarecer que este ensaio delimita o alcance do ‘estado da questão’ à construção do objeto de investigação pretendido pelo pesquisador. Neste caso, a busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica restringe-se aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador, o que requer consulta a documentos substanciais. O estado da questão configura, então, o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento”.

perspectiva teórico-pedagógica desse autor compõe uma das bases do Programa Mais Educação. Os objetivos específicos têm como fito: explicitar os fundamentos da pedagogia de Pestalozzi; investigar se a teoria pedagógica de Pestalozzi compõe uma das bases filosóficas do Programa Mais Educação; analisar se a concepção de educação integral, proposta pelo Programa Mais Educação, dialoga com a tríade cabeça, coração e mãos, proveniente da Pedagogia Pestalozziana e que compõe a ideia síntese de educação em uma perspectiva de desenvolvimento integral.

Nas leituras realizadas sobre os documentos do Programa Mais Educação, foi possível evidenciar que essa política pública incorpora a ideia de desenvolvimento integral, uma categoria que tem origem histórica em Pestalozzi, se fortalece com os movimentos sociais e ganha visibilidade com a Escola Nova⁶. A proposta do Programa Mais Educação busca ampliar as *potencialidades e habilidades* dos alunos através da formação integral e da educação para vida, o que demonstra muita aproximação com a teoria pedagógica pestalozziana. Além disso, o referido programa enfatiza a necessidade de uma *escola em tempo integral*, o que também evidencia um vínculo com o modelo de ensino proposto nos institutos pestalozzianos, nos quais a sua organização era em tempo integral.

Com base nos estudos realizados, partimos da hipótese de que Pestalozzi compõe uma das bases filosóficas e pedagógicas do Programa Mais Educação a partir do elemento síntese de sua perspectiva teórica que é a ideia de desenvolvimento integral, uma vez que essa categoria propõe a realização de potencialidades, de habilidades, da moral e da ética dos seres humanos em seu processo formativo. Ainda

⁶ Conforme Alves (2012, p. 71-72), a “Escola Nova foi um movimento que se desenvolveu no espaço europeu ocidental, na América do Norte e do Sul entre finais do século XIX e meados do século XX. Este movimento atinge, na opinião dos principais especialistas, o apogeu nos anos 20 do século XX. 1. A escola nova é um laboratório de pedagogia prática, que procura servir de referência para o sistema público de ensino; funcionando preferencialmente em regime de internato e situada numa zona rural, a escola nova procura criar uma ambiência saudável e de proximidade com a natureza (excursões, acampamentos, criação de animais, trabalhos agrícolas, ginástica etc.). 2. A escola nova pratica o sistema de coeducação dos sexos, estimulando as relações sociais e a cooperação entre rapazes e raparigas. 3. A escola nova concede uma particular atenção aos trabalhos manuais, encarados não apenas numa dimensão técnica, mas sobretudo como um poderoso meio de educação intelectual; todo o ensino deve organizar-se a partir de métodos ativos, que estimulem o gosto pelo trabalho e a criatividade. 4. A escola nova procura desenvolver o espírito crítico, através da aplicação do método científico, baseando o ensino em fatos e experiências, na atividade pessoal da criança e nos seus interesses espontâneos; é desejável uma conjugação entre atividades de trabalho individual e momentos de trabalho coletivo. 5. O quotidiano da escola nova alicerça-se no princípio da autonomia dos educandos, isto é, numa educação moral e intelectual que não se exerce autoritariamente de fora para dentro, mas antes de dentro para fora, graças à experiência e ao desenvolvimento gradual do sentido crítico e da liberdade; o sistema disciplinar, bem como a educação da consciência moral e da razão prática, deve fazer-se no quadro desta perspectiva”.

que não mencionada textualmente, é perceptível a influência de Pestalozzi no Programa Mais Educação e no modelo educacional apresentado por essa política pública, uma vez que identificamos, em muitos dos seus documentos, categorias que apontam para os princípios educacionais defendidos na teoria pestalozziana e que visam, por seu turno, uma formação adequada ao desenvolvimento integral do ser humano.

Para a realização da tese, primeiramente realizamos o levantamento bibliográfico⁷, de cunho qualitativo interpretativo e fundamentado na perspectiva hermenêutica como princípio teórico-metodológico. O estudo versou a partir das obras de Pestalozzi e dos documentos que integram o Programa Mais Educação (leis e livros que organizam essa política educacional). Para Marconi e Lakatos (2001, p. 43-44), a pesquisa bibliográfica tem como finalidade: “Colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações”. Macedo (1994), ao comentar sobre a citada metodologia, afirma que a revisão bibliográfica permite que se encontrem as lacunas existentes na literatura, isso inclui tarefas como reconhecimento, recuperação e recolhimento da literatura relevante para cercar o objetivo da pesquisa, bem como potencializa identificar as contribuições teóricas e metodológicas, oriundas do levantamento desenvolvido na revisão bibliográfica. Desse modo, a revisão bibliográfica possibilita a identificação do conhecimento científico existente sobre a temática que é o escopo de uma determinada investigação. Assim, a pesquisa bibliográfica permitiu mapear o campo teórico em investigação tendo como objetivo conhecer o que já foi produzido sobre o objeto de estudo.

Torna-se relevante ainda considerar o que aponta Abbagnano (1970) acerca da pesquisa bibliográfica. Declara o autor que ela “também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários” (ABBAGNANO, 1970, p. 905). Como esse estudo concebe-se por meio da problematização entre um autor clássico

⁷ Conforme determina Ruiz (2009, p. 57): “O levantamento bibliográfico consiste em etapa prévia de qualquer classe de pesquisa científica. Uma vez escolhido o tema e mesmo antes da delimitação do problema, faz-se necessário um estudo exploratório, com o objetivo de recolher informações preliminares sobre o campo de interesse do pesquisador”. Ainda segundo o autor: “Qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer a maneira de atividade exploratória, quer para o estabelecimento de *status quaestionis*, quer para justificar os objetivos e contribuições da própria pesquisa”.

da pedagogia e os documentos que constituem uma política educacional, entendemos que a metodologia, aqui referida, possibilitará uma melhor compreensão e discussão do objeto pesquisado. Portanto, ao demonstrar o que seria o elemento síntese da teoria pestalozziana e cotejá-lo com o que afirmam os documentos do Programa Mais Educação e os referenciais teóricos neles apresentados, identificamos a necessidade de um resgate histórico de como a ideia de educação integral se insere no Brasil, no século XX, e de como a referida categoria passa a compor essa política educacional.

De maneira mais precisa, a pesquisa focalizou seu diagnóstico na problematização e interpretação da temática investigada, tendo como alvo fundamental o mapeamento da produção acadêmica sobre o objeto da pesquisa em exame. Assim, ocorreram pesquisas, leituras e levantamentos sobre dissertações, teses, artigos e livros que trabalhassem com a temática do Programa Mais Educação e da Educação Integral. Esse processo ocorreu em vários bancos de dados, como a CAPES, o SCIELO, o Google Acadêmico e os repositórios de diversas universidades com o intuito de identificar, de modo mais específico, pesquisas que abordassem a relação entre a teoria pestalozziana, o Programa Mais Educação e a perspectiva da educação integral.

No que se refere à interpretação dos dados, adotamos o método hermenêutico, por considerá-lo como o mais adequado, pois o mesmo permite desenvolver uma interpretação mais acurada sobre o objeto em foco e potencializa uma compreensão mais aprofundada do tema em exame.

Consideramos essa dimensão interpretativa como uma estratégia da pesquisa que dialoga com a matriz metodológica assumida neste estudo. No campo da pesquisa qualitativa, a utilização dessa ferramenta mantém a conotação de interpretação. Conforme Alves (2011, p. 19), citando Grondin (1999), há uma tradição que articula “a hermenêutica à ideia de interpretar, trazer mensagens, trazer o oculto”. Destarte, toma-se esse princípio, no desenvolvimento da investigação, como elemento metodológico. A hermenêutica, no âmbito da pesquisa qualitativa, é uma perspectiva de análise que visa interpretar diversos textos ou artefatos tornando visível aquilo que está oculto. Em seu recorte temporal, a investigação selecionou os documentos produzidos pelo Programa Mais Educação de 2007 (ano em que saiu a portaria desta política pública) até 2016 (momento em que o programa é reorganizado). Em 2017, o PME sofreu alterações, conforme a Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.144/2016 e a Resolução do Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 17/2017, passando a ser denominado como Programa Novo Mais Educação.

Compreendemos que a pesquisa assume uma relevância por dedicar-se a um tema de importância fundamental, já que tem como aporte teórico um dos mais proeminentes pedagogos da história da humanidade e, porque, dialoga com a implementação de uma política educacional no campo da educação integral. Os achados produzidos a partir do estado da questão indicaram que o PME não havia sido ainda investigado numa perspectiva filosófica. Para tanto, justificamos a necessidade de desenvolvimento do presente estudo na medida em que intenta problematizar as bases filosóficas e pedagógicas do referido programa e almeja contribuir, no cenário da produção teórica, para a ressignificação dessa política educacional e sua operacionalização nas escolas públicas, evidenciando suas potencialidades na construção de um projeto de Educação Integral que ambicione uma formação mais abrangente, que rompa com a ideia fragmentária da formação e enseje uma educação que possibilite o desenvolvimento das potencialidades do ser humano. Pestalozzi pode, através da sua concepção de desenvolvimento integral e se essa for assumida em sua radicalidade, oferecer contributos substanciais para o Programa Mais Educação.

Em continuidade a essas palavras iniciais acerca da investigação, a seguir, apresentaremos o Estado da Questão sobre o Programa Mais Educação. Logo após, discorreremos sobre a *Gênese da Educação Social Pestalozziana: tempos e dimensões*. Nesse capítulo, discutiremos sobre: o contexto histórico de Johann Heinrich Pestalozzi; os princípios filosóficos, políticos e sociais de Pestalozzi; os elementos do método da educação elementar em Pestalozzi: *cabeça, coração e mãos*; o desenvolvimento integral para o autor; a sua concepção de educação social e a influência de Pestalozzi na educação brasileira. No capítulo subsequente, intitulado *A Educação Social Pestalozziana e o Programa Mais Educação: aproximações e contribuições*, problematizaremos a construção histórica da Educação Integral na humanidade; os fundamentos do Programa Mais Educação; a proposta de Educação Integral no Programa Mais Educação e as evidências da Teoria Social Pestalozziana no Programa Mais Educação. Já a conclusão apresentará as principais contribuições da investigação sobre o tema examinado, discutirá a relevância do PME para concretização de uma educação integral de qualidade e que propicie aos filhos dos trabalhadores a possibilidade de acesso a uma escola de tempo

integral que tenha, em suas bases, o compromisso com uma formação humanizadora. Por fim, socializamos as contribuições de Pestalozzi para educação no século XXI.

1.2 O Estado da Questão sobre o Programa Mais Educação

O texto, a seguir, tem por objetivo apresentar o levantamento de dados realizados sobre o Programa Mais Educação (partindo da verificação sobre a produção do conhecimento em relação ao tema), a origem das questões de pesquisa e mais algumas problematizações, que julgamos relevantes, sobre o tema, os objetivos e a hipótese da investigação.

No estado da questão, mapeamos a produção científica sobre o Programa Mais Educação, procurando saber se havia ou não alguma investigação, no campo do conhecimento, sobre a educação social pestalozziana no contexto do referido programa. Essas informações foram importantes para que identificássemos a visão dos autores, nas diversas perspectivas, sobre a temática objeto deste estudo. Nossa primeira iniciativa foi, portanto, levantar informações sobre o Programa Mais Educação, o que foi produzido, enquanto produção científica, sobre o citado programa desde a sua implantação. Para tal fim, desenvolvemos uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e no Google Acadêmico. A busca compreendeu o período de 2007 a 2016 (ano de início e de término da primeira configuração do programa, pois ainda em 2016 outra proposta modificada do projeto foi apresentada e o projeto passou a se chamar Programa Mais Novo Educação). Utilizamos como descritores, na referida busca, as expressões *Programa Mais Educação* e *Educação Integral*, sendo selecionados artigos, dissertações e teses que tivessem em seus títulos e/ou resumos essas expressões.

Nessa fase, no SciELO, foram encontrados cinco (5) artigos. No repositório da CAPES, noventa e nove (99) registros fazem referência ao Programa Mais Educação e à Educação Integral. Já realizando uma busca no Google Acadêmico, identificamos mil trezentas e noventa e nove (1399) ocorrências entre teses, dissertações e artigos. Os trabalhos resultantes das três buscas combinadas tiveram algumas coincidências. Ao ler os resumos de todos os textos encontrados, selecionamos somente aqueles que tinham relação com os dois temas em foco: Programa Mais Educação (PME) e

Educação Integral (EI). Como resultado da pesquisa nas bases de dados, obtivemos um total de trinta e três (33) artigos, dezesseis (16) dissertações, oito (8) teses, vinte e três (23) livros que discorrem sobre o programa e as leis que o regulam.

A análise dos artigos permitiu observar que há uma diversidade de escritos sobre o Programa Mais Educação e a Educação Integral e que essas produções abordam diferentes aspectos da citada política educacional e de sua operacionalização em escolas no país.

No que pertine aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), localizamos três (3) trabalhos de graduação e três (3) de especializações, que não foram listados por se tratarem de estudos de caso que não estavam diretamente vinculados à proposta dessa tese. Com relação às dissertações, foram selecionadas dezesseis (16) que abordam o Programa Mais Educação ou apontam para a possibilidade de uma educação integral nos espaços formativos. Foram também observadas outras dissertações que analisam o PME sob o viés curricular e que versam sobre as divergências entre o marco legal do programa e a proposta que está sendo desenvolvida nas escolas. Alguns pesquisadores buscaram inspiração na teoria marxista para fazer um exame do PME. Em síntese, consideramos que a maioria das pesquisas buscou analisar o PME, enquanto uma política educacional, e seu impacto na aprendizagem. A quase totalidade das dissertações analisadas não explorou o PME sob a perspectiva filosófica e, quando existe essa intenção, a obra de Anísio Teixeira foi assumida como principal referência.

Em relação ao número de teses encontradas, após o refinamento com base nos descritores Programa Mais Educação e Educação Integral, obtivemos oito (8) investigações. Nas teses examinadas, é possível perceber que foram trabalhados temas importantes ligados ao PME e à EI. Houve a ocorrência de teses que discutiram as inúmeras tentativas de se criar centros de educação ampliados como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que tiveram um tempo de operacionalização relativamente curto. Outro dado a observar, a partir do estudo sobre o estado da questão, é que a maior parte das teses pesquisou a implantação do programa na rede pública, analisando as possibilidades e os limites do PME em escolas específicas de várias localidades do Brasil. Existe ainda a incidência de teses que se dedicaram a investigar a educação em tempo integral. Uma tese, dentre as selecionadas, desenvolveu um estudo comparativo entre Brasil e Argentina sobre a EI.

Além do material acima, algumas obras sobre o Programa Mais Educação e a Educação Integral foram mapeadas. Como resultado dessa busca, foram encontrados vinte e três (23) livros que abordam a temática. Sendo que oito (8) deles foram lançados pelo MEC em parceria com outras secretarias do governo federal. São consideradas obras básicas que apontam as diretrizes metodológicas de como o PME e a EI devem ser implantados nas escolas. Livros de pesquisadores que discutem o Programa Mais Educação e a Educação Integral foram selecionados. Em especial, citamos a obra *Caminhos da Educação Integral no Brasil*, organizada pela Profa. Dra. Jaqueline Moll, resultante de um trabalho teórico-reflexivo de cinquenta e quatro (54) educadores-pesquisadores. A obra contém quinhentas e quatro (504) páginas e é dividida em três partes, a saber: *Compondo matrizes para o debate*, *Possíveis configurações da escola*, *Vivências e itinerários em políticas públicas*. No total, tem-se trinta e sete (37) artigos que problematizam a temática em questão. A mencionada obra foi utilizada como material básico nessa pesquisa por apresentar textos de estudiosos renomados e que ajudaram na elaboração do PME. É relevante destacar que oito (8) artigos deste livro abordam o PME e a EI, doze (12) mencionam as *possíveis configurações da escola* e dezessete (17) artigos dissertam sobre as experiências em educação integral já realizadas em diversos estados brasileiros.

Os dados levantados indicam que o Programa Mais Educação vem sendo estudado em diversos artigos, dissertações e teses por propor uma série de atividades, sem que as escolas tenham estrutura física e profissionais disponíveis e habilitados para darem conta da rotina exigida. Embora defendendo uma perspectiva de educação integral, relatos de professores, que participam do programa, apontam que o PME não consegue dar conta das suas principais diretrizes, isto é, as estratégias apresentadas para a construção de uma educação integral não se operacionalizam na prática e não há a elevação do nível de formação dos alunos participantes. Ainda no campo das críticas produzidas sobre o PME, alguns autores o consideram assistencialista. A tese de Bruno (2013) acusa o programa de influenciar negativamente o processo de universalização da escola pública e aponta para reformulação do Programa Mais Educação diante da incompatibilidade público/privado no que se refere às classes populares.

Em outra tese, a autora Mosna (2014) relata, em seus achados, a satisfação dos beneficiários e dos implementadores, mas alega que o programa precisa de ajustes porque as escolas pesquisadas não seguem os documentos oficiais, até

porque esses não são claros. Na mesma pesquisa, foi constatado que há um desencontro entre a finalidade e os objetivos por conta da ausência de um currículo integral e integrado. Foi detectada a resistência dos docentes em relação aos oficinas, além de irregularidade no oferecimento das oficinas, infrequência e ausência de acompanhamento sistemático pela mantenedora da proposta de formação continuada na perspectiva da educação integral na escola.

Mathias (2015), em sua dissertação, investigou se a escola de tempo integral se constitui efetivamente como promotora de uma Educação Integral e constatou a ampliação da jornada pela inclusão de atividades socioeducativas no contraturno escolar. No entanto, também concluiu que a implementação do PME foi, em determinados momentos, realizada em desacordo com a própria legislação que o rege. Sua distribuição territorial apresenta-se de forma pouco transparente e sua oferta é restrita a apenas uma parcela do alunado da mesma unidade escolar. Fatos esses que indicam que o PME não atinge os alunos da escola na sua totalidade, ficando as atividades do contraturno restritas a alguns alunos.

Artigos, como o de Penteado (2014), concluem que o programa tem servido melhor a uma estratégia de reforço escolar do que à qualificação pedagógica dentro da escola, o que pode ser um impeditivo no aprofundamento dos debates acerca de uma educação integral de qualidade. Nesse mesmo sentido, Ferreira e Rees (2015), no artigo *Educação integral e escola de tempo integral*, asseveram que a dinâmica de tempo integral não chega às escolas públicas de um modo planejado, o que dificulta a concretização da educação integral nos referidos espaços.

Assis e Lago (2015) fazem uma aproximação do Movimento da Escola Nova com as diretrizes do Programa Mais Educação, apresentando algumas reflexões entre o PME e os ideais do escolanovismo, assim como explicitando alguns distanciamentos teóricos. Vale ressaltar que a Escola Nova, na vertente tradicional, tem como expoentes principais Pestalozzi e Johann Friedrich Herbart (1776-1841) e, na vertente progressista, John Dewey (1859-1952) (FREITAS; ZANATTA, 2006). Os dados apontam indícios de que, mesmo que não mencionados no PME, esses autores podem fazer parte das bases filosóficas e pedagógicas do programa de forma indireta. Moreira (2013), em sua dissertação sobre o PME, faz um resgate histórico da educação integral no Brasil e aponta algumas influências teóricas da Escola Nova no PME, mas não menciona os autores acima. Como a maioria dos pesquisadores que estudam o programa, ele cita Anísio Teixeira como uma referência para o PME.

É fato que o Programa Mais Educação objetiva ampliar o tempo do aluno na escola, propiciando oportunidades diversas nos espaços educativos formais com intento de uma educação integral. Porém, constatamos nas leituras realizadas que o programa precisa de muitos ajustes para que possa se efetivar e ser considerado um promotor da educação integral de maneira substancial, pois nem sempre a compreensão sobre o que de fato é a educação integral é efetivada. A falta de estrutura física e pessoal com formação adequada, como vem sendo apontado por outros pesquisadores, também se torna um impeditivo para a concretização dessa perspectiva educacional.

Na verdade, o Programa Mais Educação apresenta uma proposta que altera toda a rotina escolar, indicando modificações significativas para a melhoria da qualidade do ensino. Porém, começa a sofrer resistência, por parte do corpo docente e dos próprios gestores, porque se mostra incompatível com uma determinada cultura do ensino formal.

Entendemos, conforme exposição que faremos nos próximos capítulos, que uma das bases filosóficas e pedagógicas do Programa Mais Educação é a teoria pedagógica de Pestalozzi o que, conseqüentemente, propõe um diálogo com a educação social pestalozziana e a Pedagogia Social. Com efeito, consideramos que o Programa traz, para dentro da escola formal, atividades da educação não formal e, diante dessa dinâmica, tem-se a constituição de uma crise na operacionalização do PME, tensão essa que alguns estudos vêm apontando.

A síntese produzida evidenciou os principais achados do Estado da Questão mediante a proposição da pesquisa. Esse levantamento de dados mostra por quais caminhos transitam as pesquisas sobre o PME de 2008 a 2016 e, ao mesmo tempo, reforça, a partir das constatações realizadas, a relevância da pesquisa que objetiva problematizar as bases filosóficas e pedagógicas do Programa Mais Educação.

Após leitura dos resumos dos trabalhos mencionados, não verificamos reflexões sobre uma possível fundamentação do PME na teoria social pedagógica de Pestalozzi, considerando a ideia de Educação Integral proposta no programa e a concepção cunhada pelo citado autor. Um desdobramento nessa análise também objetivou problematizar o tema em estudo com o campo da Pedagogia Social⁸, que tem Pestalozzi como uma referência.

⁸ A Pedagogia Social surgiu na Alemanha, no final do século XIX, e consolidou-se no século XX. Ela está atrelada à expansão da sociedade industrial, que provocou um acúmulo de problemas sociais. Na

atualidade, podemos dizer que seu conceito varia entre os autores, mas todos defendem sua ligação com a educação e o social. Conforme Hans-Uwe Otto: “A Pedagogia Social pode ser vista tanto como uma teoria geral de Educação como também uma forma de evitar a redução da Educação unicamente aos processos de desenvolvimento individual. A Pedagogia Social pode também ser vista como um campo de estudo em que a conexão entre Educação e sociedade é levada em conta, ou, ainda, como uma esfera de atividades que combatem e amenizam problemas sociais por meio de métodos educacionais”. A “[...] Pedagogia Social baseia-se na crença de que é possível decisivamente influenciar circunstâncias sociais por meio da Educação. Assim, a Pedagogia Social começa com esforços em confrontar pedagogicamente aflições sociais na teoria e na prática” (HANS-UWE OTTO, 2011, p. 31-32).

2. GÊNESE DA EDUCAÇÃO SOCIAL PESTALOZZIANA: TEMPOS E DIMENSÕES

Neste capítulo, apresentamos o contexto histórico do autor, suas obras fundamentais; os princípios filosóficos, políticos e educacionais e os elementos da educação elementar (ensino fundamental). Evidenciamos, ainda, a base da educação social em Pestalozzi; a origem do desenvolvimento integral no autor e os principais teóricos e movimentos que contribuíram para a entrada do método pestalozziano no Brasil, mostrando as contribuições de Pestalozzi na educação brasileira.

2.1 Contexto histórico de Johann Heinrich Pestalozzi

Dizem que *tudo o que é novo é um velho bem esquecido*⁹. Hoje nos lembramos de um homem que viveu e ensinou há 275 anos. Na história da pedagogia, o nome do professor suíço Johann Heinrich Pestalozzi é conhecido há muito tempo, porém, pouco lido e entendido.

Johann Heinrich Pestalozzi¹⁰ nasceu em Zurique, em 12 de janeiro de 1746, e faleceu em Brugg, no dia 17 de fevereiro de 1827. Casou-se aos 23 anos com Anna Schulthess e com ela teve um filho, chamado Hans Jakob Pestalozzi, que faleceu aos trinta e um anos de idade. Hans foi pai de Gottlieb Pestalozzi que, por sua vez, não deixou descendentes. Johann Pestalozzi é conhecido como um importante autor na história da pedagogia, autor de várias obras, assim como foi um escritor do iluminismo (cf. CABANAS, 2003). Pestalozzi lutou ferrenhamente para que o povo campestre e as classes operárias tivessem o direito à educação igualitária e de qualidade. Acreditava que o Estado deveria capacitar os indivíduos para satisfazerem suas próprias necessidades sem perderem a dignidade. Assim, o Estado, conforme o autor, permitiria ao indivíduo o maior grau de liberdade possível e, ao mesmo tempo, protegeria a liberdade do indivíduo de ser invadida por outros cidadãos. A expressão clara dessa liberdade social é a independência do cidadão. De acordo com Pestalozzi, um cidadão não é um indivíduo dirigido pelo Estado como uma marionete, mas sim

⁹ A afirmação, em destaque, é atribuída a Jacques Pesche, um escritor francês.

¹⁰ Para saber mais sobre a vida, a obra e o método pedagógico de Pestalozzi, sugerimos os seguintes escritos: Educação e ética (1997), de Dora Incontri; A pedagogia na “era das revoluções”: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel (2002), de Alessandra Arcer. Na dissertação *A pedagogia social em Pestalozzi: teoria e prática pedagógica* (BRUM, 2014), essas temáticas também são exploradas.

uma pessoa independente, que é capaz e está disposto a dar a sua contribuição para a satisfação de suas próprias necessidades e as de seus familiares, contribuindo, também, para a formação positiva da vida social e pública. Como disse ele: “vivi minha vida no meio do turbilhão das classes mais baixas. As experiências das pessoas são minhas experiências, seus sentimentos são meus sentimentos, suas verdades são minhas verdades” (PESTALOZZI, 2003, p. 07). Pestalozzi vivenciou, por experiência própria, que o poder do Estado pode ser mal utilizado por aqueles que o detêm; o Estado pode usar sua autoridade tanto para ajudar como para a subjugação e exploração do povo, em vez de cuidar do seu bem-estar.

O contexto social e histórico de Pestalozzi se encontra entre o iluminismo francês e o idealismo alemão, entre guerras e revoluções. O autor estudou línguas, Teologia, Direito e História. Pestalozzi integrou a Sociedade Suíça dos Patriotas, local de animadas discussões sobre a Antiga Grécia e as obras de Rousseau. O contato com os textos rousseauianos, principalmente os livros *Do Contrato Social* e *Emílio ou Da Educação*, levou Pestalozzi a dedicar-se às ideias pedagógicas do autor, primeiramente, na educação de seu filho e, mais tarde, nos institutos, aperfeiçoando-a nas questões sociais e psicológicas através do método intuitivo. No exame de sua produção teórica, encontra-se o social como um tema dominante, podendo ainda afirmar-se que todas suas obras são de caráter social (cf. CABANAS, 2003). Pestalozzi dedicou sua existência a cuidar e a educar as crianças pobres e órfãs. Segundo suas palavras, ele “não tinha outra pretensão a não ser a de ser bom pai para as crianças pobres” (PESTALOZZI, 2001, p. 185- 186). Desde jovem, Pestalozzi se mostrava preocupado com as condições de vida das pessoas a seu redor e, aos poucos, decidiu que iria trabalhar para o povo de seu país. Ao longo de sua vida, buscou compreender a natureza dos processos sociais e como esses funcionam na sociedade.

O autor fundou quatro instituições para crianças e jovens carentes e órfãos. A primeira instituição foi Neuhof, entre 1774 e 1780, que, inicialmente, era uma granja. Após fechar, Pestalozzi a transforma em abrigo para crianças desassistidas, passando a dar-lhes formação profissional, ainda que de maneira rudimentar, para que fosse possível, mais tarde, uma vida independente e produtiva na sociedade para aqueles que frequentavam a instituição.

Tempos depois, Pestalozzi foi encarregado de administrar o Instituto de Stanz (1798-1799), que abrigava órfãos de guerra. Nesse período, se dedicou a trabalhar o

seu método de ensino elementar. A instituição durou aproximadamente sete meses e Pestalozzi foi convidado para abrir o Instituto de Burgdorf (1800-1804), no qual recebeu vários colaboradores¹¹ que lhe ajudaram a desenvolver seu método educativo. Todas as instituições foram importantes para o desenvolvimento dos princípios educativos pestalozzianos que tomaram forma e se consolidaram, atingindo o seu apogeu no Instituto de Yverdon. Aberto em 1805, Yverdon recebia alunos de todas as partes da Europa e funcionava também como centro de formação de professores, sendo visitado por muitos teóricos. Durante vinte anos (até 1825), o centro formou alunos e serviu como lugar de referência para professores de vários países.

Pestalozzi produziu várias obras que somam quarenta (40) volumes. A maioria desses escritos não foi traduzida para outras línguas, ficando os textos restritos ao idioma alemão, o que dificulta, em grande parte, um conhecimento mais abrangente sobre o autor. Uma de suas obras mais conhecidas é *Crepúsculos de um eremita* (Abendstunden eines Einsiedlers), de 1780. Entre 1781 e 1797, escreve a primeira parte de *Leonardo e Gertrudes* (Lienhard und Gertrud), romance sociológico que retrata a vida dos camponeses. Em 1783, publica a segunda parte de *Leonardo e Gertrudes* e *Legislação e infanticídio* (Über Gesetzgebung und Kindermord), denunciando os maus tratos sofridos pelas crianças e os altos índices de suicídio infantil. Entre os anos de 1785 e 1787, publica a terceira e quarta partes de *Leonardo e Gertrudes*.

Em 1797, publicou o livro *Minhas indagações sobre a marcha da natureza no desenvolvimento da espécie humana* (Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts). Essa obra é considerada fundamental para conhecer o pensamento pestalozziano, pois apresenta a antropologia, a ética, a filosofia social e a filosofia da educação de Pestalozzi (cf. INCONTRI, 2006). Sobre a referida produção, comenta Pestalozzi (2003, p.11): “percebi a cadeia exata das minhas ideias e de como colocar meus sentimentos naturais em sintonia com as opiniões que eu havia formado sobre direito civil e moral”.

¹¹ Entre eles: Hermann Krusi (1775-1844), que foi um dos melhores colaboradores de Pestalozzi e o ajudou na escrita do Livro das Mães. Krusi conviveu com Pestalozzi em Yverdon, saindo por causa de conflitos pessoais com Joseph Schmid (1785- 1851) e Johannes Niederer (1779- 1843). Entretanto, continuou mantendo, em todas suas escolas, os princípios do método pestalozziano. John George Tobler (1769-1843) foi outro colaborador de Pestalozzi. Ele era professor de Geografia e uniu-se a Pestalozzi para aprender os elementos estruturantes da teoria pedagógica pestalozziana para, assim, fundamentar o seu trabalho na Geografia.

Ele não reconhece outros direitos que não sejam os instituídos por uma sociedade democrática. E dialogando com o tema, afirma: “mesmo que o social representa muito para o homem, não é tudo, por que há algo ainda melhor: o mundo moral” (PESTALOZZI, 2003, p. 35). Ao abordar a educação moral primária, Pestalozzi asseverou:

Toda educação moral básica geralmente se apoia em três pilares: o desenvolvimento de um bom estado moral com a ajuda de sentimentos puros; praticar a moralidade, transcender a si mesmo e se esforçar em um trabalho justo e bom; e, finalmente, formar opiniões morais comparando e contrastando as condições legais e morais em que a criança se encontra (PESTALOZZI, 2003, p. 95).

No ano de 1801, publicou *Como Gertrudes ensina seus Filhos* (*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*), obra que expõe os princípios fundamentais da pedagogia pestalozziana. Nas três primeiras cartas, Pestalozzi trata do método de forma geral. Da carta quatro à carta onze, disserta sobre a educação intelectual, abordando que essa é constituída pela palavra, pelo número, pela forma e pelos elementos da intuição. A carta nove, é interessante mencionar, faz uma crítica ao sistema de educação na Europa e denuncia a pobreza e a ignorância dos menos favorecidos. Na carta 12, aborda os princípios da educação física. Nas cartas treze e catorze, ele disserta sobre a moral e a religião, que são inseparáveis para ele, além do amor que é central na pedagogia pestalozziana. É preciso ressaltar que nas catorze cartas em nenhum momento aparece a figura da Gertrudes¹².

Entre 1801 e 1809, ele se dedicou a trabalhar na construção do método pedagógico e didático, que aparece em três obras, a saber: *O livro das mães* (1803); *o ABC da intuição* (1803), um conjunto de fábulas; *Doutrina das relações numéricas* (1803), no qual explica os conceitos de linguagem, forma e número. O princípio geral do método vai ser publicado em 1811, no livro *Sobre a ideia de educação elementar*¹³ (*Elementarbildung*), obra que define o método da pedagogia pestalozziana.

No livro *Cartas Sobre a Educação Infantil* (*Briefe zur frühkindlichen Bildung*), escrito entre 1818 e 1819 e em forma de 34 cartas ao amigo Janes Pierpoint Greves (que estava interessado em conhecer o método de Pestalozzi), há uma sistemática,

¹² Desconfia-se que Gertrudes foi idealizada através de Elisabeth Naf (Babeli), governanta de sua casa. Existe também a hipótese de que seja o próprio autor por trás do título.

¹³ Essa obra foi traduzida por José Maria Quintana Cabanas e extraída do volume 22 das obras completas (Pestalozzi Samtliche Werke, em 1806, conhecidas como PSW).

bem ordenada e completa apresentação da obra pestalozziana (cf. CABANAS, 2012). O referido livro foi escrito para ser publicado na Inglaterra e, por isso, Pestalozzi o organizou de modo impessoal e doutrinal. Nele, apresentou o seu pensamento sobre o desenvolvimento da alma infantil. A obra somente foi publicada após sua morte.

Os últimos anos da sua vida foram dedicados ao ensino e à direção do Instituto de Yverdon. Dois anos antes de morrer, Pestalozzi publicou o livro *Canto do Cisne* (Pestalozzi's Schwanengesang), que foi uma espécie de testamento pedagógico, e *Os Destinos da minha vida* (Das Schicksal Meines Lebens), em 1826, no qual relata sobre sua vida. Escreveu outras obras não menos importantes, porém, muitas ainda permanecem somente no idioma alemão e pouco são conhecidas.

Em Yverdon, Pestalozzi consolidou seu método pedagógico que traz nas suas bases o desenvolvimento integral das capacidades humanas de forma a contemplar a tríade *cabeça, coração e mãos*. O trabalho no instituto lhe rendeu reconhecimento, despertou a atenção de professores estrangeiros que, depois de conhecerem o seu método pedagógico, o divulgaram mundialmente. As obras de Pestalozzi desempenharam um grande papel no desenvolvimento da pedagogia como ciência. Ele lançou as bases para a metodologia do ensino primário. Já seus livros didáticos tornaram-se, por muito tempo, um modelo e indicador para a criatividade dos professores subsequentes. Proeminente também destacar que sua ideia de construir o processo educativo fundamentado no amor mútuo entre o educador e a criança tornou-se central para a pedagogia.

2.2 Princípios filosóficos, políticos e sociais de Pestalozzi

A teoria educacional de Pestalozzi está intimamente ligada à sua carreira de filantropo, político, educador e filósofo do iluminismo. Pode-se dizer que não existe um Pestalozzi político e depois um Pestalozzi pedagogo, ambos os processos se dão juntos até o fim de sua vida.

Em 1782, Pestalozzi escreveu em uma carta: "O único livro que eu estudei por anos foi o livro do homem¹⁴, sobre ele e sobre a experiência dele e nele eu encontrei toda a minha filosofia" (PESTALOZZI, 2003, p. 163). Destarte, as bases de sua teoria

¹⁴ Pestalozzi refere-se à Bíblia.

pedagógica encontram-se nas questões morais, na gratidão, na confiança, na solidariedade e no respeito ao próximo. Conforme foi se apropriando desses fundamentos, Pestalozzi passou a explorar a natureza do ser humano e desenvolveu sua teoria política, teológica, psicológica e educativa a partir da ideia de natureza humana¹⁵. Unido a essas bases não podemos esquecer do preceito de liberdade, que é indispensável para entendermos seu pensamento.

Em muitos escritos, o autor refere-se à ideia de liberdade, distinguindo a liberdade natural (que é o sentimento de autonomia, como atitude básica do homem no mundo durante sua existência) da liberdade civil (que é a regulação dessa liberdade natural pelo estado social). Pestalozzi coloca a liberdade entre o domínio e o serviço, entre a tirania e a escravidão, porém, o homem não tem de exercer a primeira nem sofrer com a segunda para gozar da liberdade. Para dar conta dessas questões, ele coloca a educação como central para formação da moralidade humana, por acreditar que o "amor ativo pelas pessoas" conduziria a "pessoa moralmente para a frente" (PESTALOZZI, 2003, p. 44). Nesse sentido, comentou Pestalozzi: "o amor humano é mais uma questão da interioridade pessoal de cada um, porque na vida cívica o que se exige é aptidão e contribuição externa para ela" (PESTALOZZI, 2003, p. 47). Não podemos esquecer que esses ideais normativos, que foram forjados aos longos dos séculos através das religiões, por muito tempo estabeleceram os fundamentos para o comportamento humano. Sendo Pestalozzi um homem cristão, ele traz consigo esses valores em sua vida e produção teórica. As bases religiosas,

¹⁵ O entendimento da natureza do homem não é uniforme, uma vez que existem tensões e contradições em seu interior. Essa natureza apresenta lados: a *natureza sensual* e a *natureza superior*. A *natureza sensual* registra os instintos básicos que os seres humanos e animais têm em comum. Pestalozzi, às vezes, chama por *natureza sensual ou natureza animal*. Os instintos têm por objetivo, principalmente, satisfazer as necessidades do corpo e, assim, preservar o indivíduo e a raça humana, possibilitando a realização das atividades que produzam felicidade. A *natureza superior* eleva o ser humano a um nível acima da animalidade. A natureza superior consiste na capacidade de: perceber a verdade, mostrar o amor, crer em Deus, ouvir a própria consciência, fazer justiça, desenvolver um senso de beleza, ver e perceber os valores mais elevados, ser criativo, agir em liberdade, assumir a responsabilidade, superar o próprio egoísmo, construir uma vida social, agir com bom senso e, esforçar-se para a auto perfeição. A centelha divina pode ser vista nessa natureza e é isso que faz com que o homem seja a imagem de Deus. Muitas vezes Pestalozzi chama essa natureza de *interior, espiritual, moral ou divina*. A natureza animal (sensual) e natureza superior estão inter-relacionadas, como a semente a um fruto. Esses dois lados da natureza humana são diferentes entre si, mas estão interligados, pois a natureza superior se desdobra e se desenvolve a partir do aspecto inferior da natureza animal. Quanto mais elevada e permanente for a natureza, mais difícil de ser destruída. Já a natureza sensual inferior é temporária e pode ser destruída. É tarefa da educação, tanto quanto possível, elevar as dimensões do humano até um nível superior (PESTALOZZI, 2003, 2013). O processo descrito, na teoria pestalozziana, se desdobra em três etapas do desenvolvimento, que são: Estado Natural, Social e Moral.

com efeito, incidem, no transcurso da história, sobre a arte, a ciência e outras formas de consciência pública.

Pestalozzi, desde o início, tinha um forte desejo de trabalhar questões ligadas à pedagogia e à filosofia. No entanto, segundo Paul Natorp (1898, p. 77), Pestalozzi “não estava preparado para desenvolver, de forma clara e completa, a filosofia investida em sua pedagogia filosófica”. Mesmo que para o autor ainda não estivesse bem evidente esse processo filosófico, suas obras demonstram vigor filosófico. A título de exemplificação, citamos a carta de Stanz¹⁶, na qual discute sobre a consciência social, a doutrina dos princípios gerais do ser e da cognição, problematizando, ainda, as contradições entre os princípios hierárquicos e culturais do desenvolvimento da sociedade humana.

No âmbito da sociedade de sua época, Pestalozzi não se furtou a participar dos movimentos que tratavam dos seguintes temas: classes sociais, ordenamento da sociedade, desordens sociais, atitudes cívicas, atitudes políticas, relações políticas de poder, liberdade na sociedade, justiça social e família como base da sociedade. Diante do exposto, é necessário observar, no que se refere à política, que Pestalozzi (conforme Cabanas) “era político apenas no sentimento de amor à pátria, nas doutrinas da liberdade e da igualdade social e nas propostas e desejos de reforma social e política” (CABANAS, 2003c, p. 06). Pestalozzi pertenceu ao Partido Socialista e, devido a esse registro, acreditamos ser uma das razões de sua vida e obra terem um notável compromisso em discutir os acontecimentos políticos do seu país, os quais estão presentes em seus escritos (livros e fábulas). No campo da atuação política, ele um dos sócios fundadores e primeiros líderes da Sociedade Helvética¹⁷.

Nessa mesma linha filosófica e política, os valores sociais que Pestalozzi defendeu são provenientes de sua convicção sobre a importância da liberdade, da igualdade de direitos para todas as pessoas e do amor entre os homens. Essa postura e defesa assentam-se em um termo muito usado na época, a *filantropia* (Menschenfreundlichkeit). Pestalozzi, com efeito, desejava:

¹⁶ A *Carta de Stanz* está traduzida, em parte, no livro *Pestalozzi: educação e ética*, de Dora Incontri, (1997).

¹⁷ “Pestalozzi foi admitido na Sociedade Helvética por Johann Jakob Bodmer (1698-1783), que ajudou a divulgar obras de Rousseau em Zurique. O objetivo da sociedade era de lutar pela renovação política do país. Seus membros encarregaram-se de refletir as ideias sociais e políticas modernas e de preparar as reformas adequadas. Para permitir um equilíbrio entre a superioridade e a prosperidade dos cidadãos de Zurique e a população rural empobrecida e oprimida” (LOPES, 1981, p. 53).

[...] [uma] vida caseira tranquila, a superação da pobreza do povo, a possibilidade de cada pessoa poder ganhar seu sustento, a paz, a prosperidade do país, o esclarecimento do povo e a ausência de qualquer forma de exploração das pessoas e de autoritarismo arbitrário baseado nos privilégios do Estado (PESTALOZZI, 2003, p. 09).

Para Pestalozzi, a imagem ideal de um cidadão não era de um indivíduo alienado e controlado pelo Estado, mas de uma pessoa independente, capaz de responsabilizar-se pela satisfação de suas próprias necessidades e as de seus familiares. Conforme o autor, haveria, nesse processo, uma formação positiva da vida social e pública.

Partindo desses princípios, Pestalozzi atuou na vida política do país por meio das questões pedagógicas. Seu projeto educacional foi uma crítica ao sistema de educação da sua época. A proposta educacional do autor, registramos, está ancorada no ideal de superação das contradições entre os indivíduos e a sociedade, sendo que, para ele, o único meio de superar a oposição entre o individual e o coletivo seria pela educação. Dizia ele: “O começo e fim da minha política é a educação” (PESTALOZZI, 2003, p. 91). Tal declaração parte da sua compreensão de que o processo educativo precisa humanizar os indivíduos e torná-los ativos na sociedade, exigindo e cobrando seus direitos.

A educação é um meio para a reforma social, pois fornece as ferramentas para o desenvolvimento geral de toda a sociedade. Pestalozzi percebeu que a sociedade, como tal, nunca pode garantir a realização individual, mas sempre pode criar meios em que o indivíduo alcance a sua autorrealização. Quanto mais os indivíduos de uma sociedade se desenvolverem intelectual, emocional, moral e socialmente, mais aptos estarão para integrarem os contextos políticos e sociais e, assim, poderão reivindicar seus direitos como cidadãos. Para o autor, isso só é possível através da educação igualitária para todos, pois ele entende que o processo educativo é o meio para a inserção nos referidos processos. Conforme os postulados pestalozzianos, a tarefa da educação é preparar a criança e os jovens para o desempenho de seus papéis sociais e auxiliá-los no desenvolvimento de suas humanidades.

Nesse sentido, a educação é uma ferramenta para despertar a intuição criativa da pessoa, pois ativa as capacidades inatas fundamentais para o desenvolvimento de uma variedade de aptidões e conhecimentos, os quais são necessários para o bem

viver em sociedade. Logo, “o objetivo principal da educação é criar o homem moral¹⁸, tirando-o da ignorância e permitindo que esse adquira ideias, por meio da educação, que desperte o seu desejo de integrar o governo” (PESTALOZZI, 2013, p. 15). É dever do governo, nesse sentido, disponibilizar uma estrutura que apresente condições para que a educação, em uma dimensão qualitativa, se desenvolva.

A crença de Pestalozzi na democracia se constituiu na mesma medida em que ele viu a possibilidade de que, por meio da educação, é possível despertar o melhor que reside no ser de cada pessoa educada. Pestalozzi não deixou de reconhecer que o mau também pode vir por parte daqueles que estão em contextos sociais privilegiados. O autor manifestou a sua indignação, diante do exposto, quando observou as relações opressivas existentes na sociedade. Tal postura fica evidente na segunda versão de *Leonard e Gertrude* (1790-1792). Na citada obra, Pestalozzi tem a intenção de despertar os governantes sobre os contextos desumanizadores e de lembrá-los sobre suas obrigações para com as classes populares e o meio social. Segundo Cabanas (2003, p. 08): “Poderíamos dizer, a grosso modo, que um quarto total da obra dos referidos autores é de natureza social e filosófica”.

Na produção de Pestalozzi, o tema social é um dos dominantes, sobretudo se incluirmos alguns de seus escritos políticos. A maior parte de seus últimos textos não se referem apenas à organização do poder ou à defesa de um poder constituído, mas, antes, reportam-se à sua justificação em função dos valores sociais que estão vinculados a esse poder. Por meio de suas fábulas, o autor expunha suas ideias sobre a sabedoria da vida, das relações sociais, dos conceitos políticos¹⁹, das classes sociais, da economia, das leis, da religião e da educação.

Por assim pensar, Pestalozzi defendeu a educação como direito e um dever social, que fosse acessível, de fácil aprendizagem e atingisse principalmente às camadas populares, uma vez que, por meio do ensino, seria possível conscientizar o povo sobre os processos sociais para que deles pudessem participar ativamente. Pestalozzi, citado por Lourenço Filho (s/a, p. 145), defende que a “cultura individual é o verdadeiro fundamento do progresso da cultura social; ela, no entanto, está

¹⁸ Pestalozzi diz: “nem a aproximação do animal aos conceitos morais, nem a união dos meus sentimentos de egoísmo com os de benevolência - para os quais a abordagem inclina o homem social - são capazes de fazer de mim um ser moral em si; eu me torno homem moral apenas por mim mesmo, por minhas próprias forças” (PESTALOZZI, 2003a, p. 27).

¹⁹ Dentro do conceito *política*, discutia: o poder, autoridade, liberdade, justiça, direitos civis e direitos do povo.

intimamente ligada à vida das instituições que animam o progresso moral e intelectual”.

Nessa mesma linha de pensamento, o ensino (como um todo) é visto pelo autor como um meio de levar a classe popular a buscar seus direitos sociais e melhorar suas condições de vida. A escola, através de uma educação igualitária, seria uma instituição capaz de propiciar conhecimento aos filhos dos trabalhadores, garantindo-lhes melhores oportunidades de trabalho. No que concerne ao tema, relata ele:

A falta de educação que tem o povo devido à sua pobreza não lhe permite aspirar a um lucro maior através de um trabalho mais enriquecedor e seguro, quero garantir que os pobres alcancem os melhores e mais altos salários possíveis por meio da instrução (PESTALOZZI, 2003b, p. 34).

O educador, mostra nessa afirmação, sua grande preocupação humanitária em corrigir as injustiças sociais e evitar que os necessitados “paguem por uma falta que muitas vezes pertence aos ricos e poderosos da sociedade²⁰, que pouco fazem para mudar as condições de vida dos menos favorecidos” (PESTALOZZI, 2003b, p. 42).

E, por conseguinte, o autor deposita na educação a principal fonte para instruir o povo e dar-lhes uma melhor condição de vida através da união entre a educação e o trabalho. Ficaria sob responsabilidade da escola, nessa perspectiva, colocar em prática a união entre a educação e o trabalho, sendo que a instituição escolar deveria estar aberta a todos os cidadãos e compromissada com a instrução e a democratização dos processos de participação social (PESTALOZZI, 2004, p. 19). Assim, a escola ocuparia um lugar privilegiado de formação e oportunizaria o diálogo entre a família e a sociedade. Na visão de Pestalozzi, a família é reconhecida como o centro de todo primeiro aprendizado, principalmente o aprendizado moral²¹. Já a sociedade, como um todo, é vista como o segundo contexto educativo. Já a educação formal (escolar) é entendida em seu caráter eminentemente pedagógico. Essa tríade (família, escola e sociedade), em conexão, constitui os meios responsáveis da formação geral dos indivíduos. É visível, na filosofia educacional de Pestalozzi, que o papel da educação é criar todas as condições possíveis para que cada ser desenvolva, ao máximo, as suas inclinações ou potencialidades, procurando não as

²⁰ Pestalozzi refere-se aos governantes.

²¹ “A moralidade consiste no conhecimento perfeito do bem, na capacidade perfeita e no desejo de fazer o bem, pois para mudar as pessoas precisamos amá-las” (PESTALOZZI, 2004b, p. 208).

corromper, pois o autor é totalmente contra o ensino unilateral. Nas palavras de Ferrari (2008), o “que importava não era tanto o conteúdo, mas o desenvolvimento das habilidades e dos valores”.

O pensamento educacional pestalozziano foi além da educação escolar para compreender o conjunto de atividades que o aluno desenvolve no cotidiano social e familiar, considerando aspectos físicos, psíquicos, intelectuais e socioculturais. Ele abordou a escola como uma instituição social, que está intimamente ligada à política, economia, cultura, moral e vida cotidiana das pessoas. Apostou na educação como promotora do bem-estar econômico e cultural das pessoas. No campo da educação, vale ressaltar, o método Pestalozzi foi um instrumento de crítica e luta por processos pedagógicos que desenvolvessem o ser humano em sua integralidade. As reflexões sobre a educação e a ordem social despertam na alma de Pestalozzi, simultaneamente, o desejo de mudá-las.

Na obra *Cristóbal y Elsa* (2004a), Pestalozzi defende que a escola pública deveria se comprometer em disponibilizar aos filhos dos pobres o acesso aos fundamentos da ciência e da cultura, para que, no futuro, pudessem compreendê-los por si próprios. O autor, em seus escritos, defendia que a escola pública tinha de assumir o propósito de preparar os filhos dos pobres para a vida em sociedade e, nela, ser possível sobreviver com dignidade, compreendendo, também, que a realidade social só pode ser alterada com trabalho árduo a longo prazo.

Nos dois romances *Lingard e Gertrude* e *Cristóbal y Elsa*, Pestalozzi consegue concretizar suas ideias à custa de um esforço extenuante, que lhe causou uma crise profunda e prolongada, aos cinquenta anos. Diz ele: “Quero entender como minha vida me afetou, assim como me esforço para compreender como a existência da raça humana afetou a humanidade” (PESTALOZZI, 2004a, p. 87). Durante toda a sua existência, ele se questionou sobre os processos sociais e os meios para solucionar os conflitos humanos.

Nas palavras acima, o espírito compromissado de Pestalozzi com o mundo e a educação vem à tona. E elas nos permitem discutir um dos sentidos de sua filosofia social: a sociedade tem um papel importante na política e na educação. Mas esta sociedade só pode ser considerada verdadeiramente justa se criar condições para o máximo desenvolvimento das forças criativas de cada indivíduo, respeitando e cuidando de todos os seus direitos civis (PESTALOZZI, 2003b).

É possível afirmar que os princípios filosóficos da teoria pedagógica de Pestalozzi integram conceitos de ordem social, política, moral, religiosa e pedagógica, que visam à igualdade de oportunidades educativas aos menos favorecidos na sociedade. Ainda no que tange à filosofia pestalozziana, é preciso ressaltar que ela foi baseada em respeito à ciência. Portanto, a filosofia da educação, que fundamentava as ações educativas ministradas nos abrigos pestalozzianos, carrega a influência desse período. Sua filosofia educacional insere, nos contextos da escola e da formação de professores, as discussões sobre os processos de desumanização e descaso que ocorreram nos séculos XVIII e XIX.

2.3 Elementos do método da educação elementar em Pestalozzi: *cabeça, coração e mãos*

No final do século XVIII e ao final do século XIX grandes reformulações, tanto no campo da filosofia como no educacional, ocorreram. Novas perspectivas no âmbito da filosofia da educação, algumas das quais, com o tempo, produziram uma transformação na escola e na sala de aula. O ensino tradicional se caracterizava pelos exercícios de memorização e, de um modo geral, pelos modos de proceder essencialmente expositivos e de caráter autoritário. A escola, por sua vez, estava mais preocupada com os conteúdos, deixando de lado os métodos educativos que poderiam construir uma dinâmica educativa mais qualitativa. Pestalozzi, descontente com a política e a educação do seu país e fortemente inspirado por Jean-Jacques Rousseau, propôs um método educacional baseado no naturalismo.

A partir do trabalho que vinha desenvolvendo com seu filho, percebeu que precisava adaptar o modo de ensinar, pois a metodologia utilizada não potencializava uma aprendizagem significativa por parte dos alunos. Nesse processo, Pestalozzi elaborou um método educativo que propiciava, aos alunos, o acesso ao aprendizado por meio do desenvolvimento cognitivo, físico e moral a fim de lhes preparar para a vida. Acreditava, o autor, que “o desenvolvimento humano, abandonado a si mesmo, só tem impulso animal, porém, se ajudado, esse impulso se transforma em cultura social, moral e espiritual” (PESTALOZZI, 2003, p. 34). Com esse pensamento, ele conduziu o desenvolvimento social, moral e ético dos seus tutelados nos institutos. O método de educação primária (elementar) é um sistema que desenvolve habilidades

para o exercício da aprendizagem. Ele foi planejado para estimular a capacidade das crianças de se maravilharem e aprenderem sobre o mundo. O método pressupõe a independência dos alunos, busca a defesa e a implementação de uma educação que desenvolva, de forma contínua e permanente, os aspectos cognitivo, emocional, interpessoal, físico, artístico e moral. É essencial a construção de um ato educativo harmônico, que inclua o conjunto das dimensões do corpo humano, da cabeça, do coração e das mãos de forma integrada; que considere as tendências e inclinações dos alunos, criando experiências educativas significativas e promotoras de uma educação integral.

Mediante a concepção de desenvolvimento orgânico, Pestalozzi começa a engendrar os princípios gerais do seu método²², que tem como ponto de partida a intuição (percepção sensorial), pois acreditava ser esse o alicerce do conhecimento. Para Pestalozzi, citado por Eby (1976, p. 374-375), a “impressão sensorial da natureza é a única base da instrução humana, porque é o único alicerce verdadeiro do conhecimento humano”. A partir desse entendimento, aponta para os seguintes princípios no processo de ensinar: (1) começar com o objeto concreto antes de ensinar conceitos abstratos; (2) começar com o ambiente próximo antes de lidar com o que está distante e remoto; (3) iniciar com exercícios fáceis antes de ensinar os complexos; e (4) sempre proceder de forma gradual, cumulativa e lentamente (cf. PESTALOZZI, 1967, p. 135-140). De acordo com Ferrari (2008), o “método deveria partir do conhecido para o novo e do concreto para o abstrato, com ênfase na ação e na percepção dos objetos, mais do que nas palavras”. Para Pestalozzi (*apud* EBY, 1976, p. 08), a “percepção é absolutamente a base de todo o conhecimento, antes de tudo, se deve habituar o menino a observar e depois a exprimir corretamente o resultado do que observar”. Assim, a criança expressa o entendimento por ela mesma e passa a agir conforme o conhecimento reflexivo.

Na continuação da elaboração do seu método, ele reconhece que o início da instrução vem de três elementos. Para Pestalozzi (*apud* EBY, 1976, p. 09): “Número, forma e linguagem²³ são, em conjunto, os meios elementares de instrução, porque a

²² Pestalozzi apresentou algumas deficiências como um metodologista educacional: sua linguagem era arcaica e pesada, e seus conceitos filosóficos eram mutáveis. As inadequações de Pestalozzi causaram rejeição por parte de alguns de seus contemporâneos. A energia de Pestalozzi por uma única causa fez não durar muito tempo. Essa crítica durou até sua velhice (SOËTARD, 2010).

²³ “A forma se refere aos aspectos espaciais do objeto (magnitude, medida, partes); o número aos seus aspectos quantitativos, e a linguagem, à expressão oral do objeto e todos os seus elementos, que serão completados posteriormente com a expressão escrita. Com isso surgem, respectivamente, três

soma total de propriedades externas de qualquer objeto é compreendida em seu aspecto e seu número, e é trazida para a consciência através da linguagem”. Desse movimento, decorrem todos os processos mais complexos via intuição (percepção). Pestalozzi (*apud* VALLADARES, 1929, p. 37) afirmou que havia enunciado “o princípio superior que domina as ciências da educação no dia em que” reconheceu “no método intuitivo o princípio absoluto de todo o conhecimento”. Esse conhecimento se dá quando a criança parte da observação do objeto (percepção), alimenta a mente (intuição), constrói hipótese e chega ao conhecimento. Assim sendo, a instrução (educação) deve auxiliar a criança a se desenvolver da sua própria maneira, obedecendo ao seu ritmo de aprendizagem e através da sua percepção sensorial. Para tal, seria necessário habituar a criança a observar, uma vez que a intuição será tanto mais clara quanto maior o número de sentidos for acessado.

Pestalozzi acreditou ser possível desenvolver uma educação harmônica que permitisse aprimorar as habilidades das crianças na educação infantil. Declara Pestalozzi (2006, p. 128) que é fundamental “atuar no entendimento infantil à base de explicações retiradas da realidade e não usando regras abstratas, de modo que devemos ensinar servindo-nos mais de objetos do que de palavras”. A criança precisa sentir, ver, tocar, cheirar e manusear antes de aprender o nome dos objetos. A criança aprende com a realidade, atribuindo valor ao objeto, participando subjetiva e emocionalmente da construção do conhecimento. De acordo com Gasparin (2010, p. 39), para Pestalozzi a “criança se desenvolve de dentro para fora como, naturalmente, a semente se transforma em uma árvore; seus impulsos são inatos”. Ainda segundo Gasparin (2010, p. 39), a partir da concepção pestalozziana, “toda a instrução educativa deve ser extraída das próprias crianças e nascer dentro delas”. Nesse sentido, o ensino deve ser gradual e isso significa considerar o processo de aprendizagem da criança, suprimindo suas necessidades e auxiliando-a a se desenvolver por meio de sua própria percepção sensorial.

Para Pestalozzi, a escola deve respeitar a etapa evolutiva da criança, já que, conforme ela vai buscando o conhecimento, através de questionamentos que surgem na interação com outro e com o meio social, o processo educativo desenvolvido nesse espaço potencializa novas informações e novos conteúdos que vão, aos poucos, sanando a curiosidade das crianças. Em decorrência desse movimento, novas

perguntas deverão ser alimentadas com novas informações, o que gera novos conhecimentos. Pestalozzi acreditava que o aluno usaria essa experiência em um momento posterior para formular princípios e generalizações em diferentes etapas de sua vida. A intuição (percepção), no entendimento do autor, deveria propiciar a análise para apreender o todo. Assim, “o aprendizado seria, em grande parte, conduzido pelo próprio aluno, com base na experimentação prática e na vivência intelectual, sensorial e emocional do conhecimento” (FERRARI, 2008).

O fim principal do ensino elementar (ensino fundamental) não seria somente ministrar conhecimentos ao aluno, mas desenvolver e aumentar a capacidade de aprendizagem através de experiências concretas (não dogmáticas, nem coercivas). Essas experiências precisam respeitar a evolução dos processos cognitivos e naturais da criança, contribuindo para a aprendizagem e conquista de novas práticas. Podemos afirmar que a teoria educacional pestalozziana visava uma cultura intensiva e não extensiva, porque o objetivo não era somente fornecer conhecimento, mas fortalecer os princípios educacionais essenciais para que, posteriormente, gerassem novos conhecimentos através da análise reflexiva, tornando o indivíduo preparado para aprender a aprender através dos processos educativos e sociais fundamentais para o bem viver em sociedade. O ensino elementar (fundamental) trouxe para o meio educacional, a partir da perspectiva de Pestalozzi, uma concepção de ensinar com técnicas de ensino voltadas para cada fase da infância, respeitando a diferenciação de idade e a desenvoltura mental e física das crianças, atendendo às necessidades e ao tempo de aprendizado de cada uma, o que pode ser considerado revolucionário para época, uma vez que o ensino passou a ser centralizado nas necessidades e no processo evolutivo da criança.

O método educativo de Pestalozzi é naturalmente dividido em educação intelectual, moral e física. As três partes são conectadas entre si e consideradas como um todo. Cada uma dessas funções representa uma parte do todo que, juntas, formam a integralidade do ser. E são representadas na teoria de Pestalozzi pela tríade *cabeça*, *coração* e *mãos*. Partindo desse pressuposto, ele avança para uma educação que forme para além dessa tríade, pois, para que ela (a perspectiva educativa) ocorra de modo integral, é substancial ser desenvolvida de maneira harmônica, interligada e não desconectada, como era o ensino no século XVIII, no qual se ensinava somente em uma dimensão unilateral, o que não fazia sentido para Pestalozzi.

Segundo Pestalozzi, a tarefa da educação intelectual é desenvolver a capacidade cognitiva (*cabeça/kopf*)²⁴ por meio da percepção (intuição), o que permite não apenas formar a aquisição do pensar, mas também propicia a elaboração do conhecimento, dando significado ao aprendido. Saber avaliar e usar informações relevantes de forma crítica se edifica a partir dessa dimensão e contribui com o estabelecimento das bases para a aprendizagem ao longo da vida. É pela educação da mente que a criança e o adolescente aprendem como aprender, ou seja, é através dela que avaliam, comparam e integram informações relevantes ao conhecimento anterior e revisam o próprio processo de aprendizagem. É por meio do desenvolvimento da cognição que a criança aprende a socializar os seus próprios conhecimentos e a combiná-los com os conhecimentos daqueles com quem interage. Esse movimento somente é possível quando as capacidades mentais, psicológicas e físicas são desenvolvidas de forma ampla e intensa e mediante a relação que estabelecem entre si.

A educação moral/ética (*coração/Herz*)²⁵ tem como objetivo a formação do caráter, isto é, a formação da consciência e da vontade. Em Pestalozzi, a formação não se restringe à simples instrução moral ou ao conhecimento das leis que regem a conduta humana. É preciso ensinar através de exemplos práticos a educação moral e ética para as crianças. Esse processo de ensino ocorre, com efeito, por meio de atividades que possibilitem a vivência das regras pelas crianças. Pestalozzi (1946, p. 16) observa que “a educação moral, mais que ensinada, tem que ser vivida” e que “o fim da educação moral não é outro que o aperfeiçoamento, o enobrecimento interior, a autonomia moral”. A educação moral é vista como fundamental na educação pestalozziana, por dar sentido de dignidade interior, porque a natureza humana é desenvolvida pelo poder do coração e do amor que nele habita, o que o leva a harmonizar sua vida com a dos outros, complementando, assim, o itinerário formativo.

²⁴ Pestalozzi chama de *cabeça* todas as funções mentais e espirituais que o ser humano precisa para fazer um julgamento razoável do mundo através da audição, da percepção, da memória, da imaginação, do pensamento e da linguagem. Frequentemente, ele descreve esses poderes como *espírito*, como *espiritual* ou *poderes intelectuais*.

²⁵ O conceito de coração de Pestalozzi é mais difícil de entender. Ele não quis referir-se apenas aos diversos sentimentos que nossas percepções e pensamentos causam, mas, principalmente, aos sentimentos morais básicos de amor, fé, confiança e gratidão, como também a atividade da consciência, o sentimento do belo e do bom, o alinhamento de acordo com os valores morais. Em vez de coração, ele costumava falar de moral ou forças básicas moral-religiosas ou morais. Em sua opinião, somente o coração permite que as pessoas atinjam seu verdadeiro objetivo, a humanidade. O coração, para Pestalozzi, significa, acima de tudo, a moral.

Em Pestalozzi, ética e moral se articulam com a educação religiosa, pois a religião é o fundamento necessário à moral²⁶.

Quanto à educação física (*mão/hände*)²⁷, para ele é mais uma condição da verdadeira educação. A partir do ponto de vista do autor, a criança aprende através da atividade física que contribui para o desenvolvimento orgânico saudável. A educação física remete ao desenvolvimento harmônico dos órgãos e das energias físicas da criança, pois a formação das forças físicas (*mãos /arte*) envolve destreza, agilidade e aplicação prática, com uma conexão inseparável com o desenvolvimento de poderes mentais (cf. PESTALOZZI, 2009). Daí a importância de treinar e desenvolver os sentidos, porque o sentimento estético é mais do que a impressão agradável ou desagradável do objeto, é a percepção subjetiva exteriorizada, puramente sensorial dos sentidos, aliada à imaginação criadora orientada para a percepção das emoções peculiares dela decorrentes, que consiste, portanto, no desenvolvimento dos sentimentos.

Pestalozzi dá ênfase à criatividade e à livre expressão da criança, como suporte para uma vida futura positiva, e à formação de uma individualidade criativa. Considera, ainda, que a educação artística é uma parte indispensável da educação geral, porque ao lidar com obras de artes, essas permitem a edificação de habilidades estéticas e contribuem para o desenvolvimento da personalidade. O processo de formação orientado para a percepção estética é um elemento importante defendido nas obras pedagógicas de Pestalozzi. A educação do corpo, na perspectiva pestalozziana, está subordinada aos fins gerais da educação e nela se completa, em razão da educação intelectual, moral e estética que se vincula à educação física como meio para o desenvolvimento orgânico e saudável formando, desse modo, a integralidade do ser.

Do ponto de vista lógico, as classificações que o autor usa para definir *cabeça*, *coração* e *mãos* é são complexas. Suspeitamos que Pestalozzi estava ciente disso e, portanto, em várias ocasiões, enfatizava que, por exemplo, sempre que a *mão* é

²⁶ “A educação, defendida por Pestalozzi, é focada no desenvolvimento das relações morais entre as pessoas, principalmente com base na fé e no amor individual, ideais cristãos secularizados. Trata-se de um prenúncio da *Sittlichkeit* ou *vida ética* de Hegel (1770-1831). Passa-se, a partir da pedagogia proposta por autores como Rousseau e Pestalozzi, a uma espécie de ateísmo pedagógico que respalda uma formação para os valores morais, formação essa conduzida pela mãe, inicialmente, e, posteriormente, pelas instituições sociais” (BRUM, 2014, p. 44).

²⁷ A área da mão é complexa também em sua definição. Pestalozzi refere-se, muitas vezes, como forças físicas, habilidade artística, forças profissionais, forças domésticas ou mesmo como forças sociais. Portanto, a ação prática do homem está na mão, nela está a destreza manual e força física combinadas com saúde e bom senso para fazer as ações se frutificarem.

mencionada, os poderes intelectuais devem ser levados em consideração (PESTALOZZI, PSW 8, p. 245).

Importante reiterar, no que pertine à tríade *cabeça, coração e mãos*, que existem duas questões que precisam ser assumidas quando do debate sobre o tema. Em primeiro lugar, nenhuma dessas forças deve ser negligenciada, mas sim todas devem ser desenvolvidas em harmonia. E, em segundo lugar, é importante reconhecer e aceitar que cada um desses três grupos de forças é baseado em suas próprias leis. A demanda por uma educação harmoniosa, ou seja, por treinamento de todos os três grupos de forças é fundamental para o professor que deseja ensinar nos moldes de Pestalozzi. A metodologia pestalozziana sugere que o professor deve fazer com que o aluno observe e use sua mente para produzir analogias e definições, valorizando, ainda, as descobertas da criança. Só assim, os alunos serão capazes de sentir respeito diante do que é verdadeiramente grande e sublime e poderão desenvolver uma atitude que é, em última análise, a base para uma próspera coexistência entre as pessoas.

Na percepção do autor, o envolvimento da mente é sempre mostrado quando o aluno aprende com alegria. Para ele, ensinar não é apenas um trabalho, também é uma arte. Se um professor domina a arte de educar, poderá ajudar os alunos a aprenderem com alegria e tornar o aprendizado uma fonte de satisfação. Mas isso só é possível se eles se sentirem aceitos, amados e respeitados no ambiente escolar, principalmente pelo professor e pelos colegas.

A importância da teoria pedagógica de Pestalozzi reside no fato de ele ter criado as bases científicas do ensino fundamental, usadas até hoje nos meios educacionais, com as devidas adaptações. Sua teoria da educação primária e dos livros didáticos sobre a educação primária foram, por muitos anos, o fundamento para educadores de outras gerações. Pestalozzi colocou o estudo da linguagem nativa em primeiro lugar, depois o desenvolvimento da linguagem falada e, a partir dela, o ensino da leitura. Os métodos e os exercícios, por ele desenvolvidos, contribuíram para o desenvolvimento da linguagem formal, tornaram-se firmes na prática e metodologia realizada do ensino fundamental.

2.4 O desenvolvimento integral em Pestalozzi

A educação integral é uma discussão emergente, que se baseia em uma série de fontes tradicionais transdisciplinares do conhecimento. Por isso é preciso ter cautela em postular uma definição de educação integral em Pestalozzi. Em vez disso, estamos interessados em demonstrar que, nesse autor, já havia a intenção de uma educação integral por meio da integralidade do ser humano. A abordagem didática e pedagógica de Pestalozzi se identifica com a perspectiva integral. A tríade *cabeça, coração e mãos* tornou-se influente na educação elementar (ensino básico), assumindo a forma da educação humanística. Com isso, desenvolveram-se os fundamentos gerais do ensino básico, que ainda na atualidade permeiam as práticas pedagógicas nas escolas brasileiras, principalmente quanto aos métodos didáticos (cf. ZANNATA, 2012). Os fundamentos da educação pestalozzianos atravessam os séculos nos bancos escolares, mantendo, ainda hoje, os princípios educativos do desenvolvimento integral do século XIX.

A proposta pestalozziana de formação integral origina-se a partir do desenvolvimento orgânico, que ele traz de seus antecessores, e amplia para desenvolvimento harmônico completo do ser humano em conformidade com todas as forças da natureza humana, sendo as referidas forças da natureza consideradas as potencialidades inatas de cada ser humano. Cada indivíduo se desenvolve, à sua maneira, dentro da ordem natural do seu desenvolvimento orgânico. Isto é, cada um de nós tem o seu tempo de maturação. O autor entende a integralidade do ser humano como um sistema complexo que integra um domínio físico, domínio emocional, domínio mental e domínio da alma (espírito), domínios esses que determinam a natureza do ser humano. O desenvolvimento integral se baseia na natureza inter-relacionada do sistema humano, a qual é nomeada por Pestalozzi como *Cabeça* (mente), *coração*²⁸ (amorosidade, alma e estética) e *mãos*(corpo) que, por sua vez, se desdobram e desenvolvem-se à medida que a criança cresce²⁹. Esse processo,

²⁸ É como um atalho para o domínio emocional.

²⁹ Por exemplo, quando a criança passa à adolescência e experimenta as mudanças físicas que ocorrem durante a puberdade, as emoções se aprofundam e se intensificam e a mente começa a acessar uma qualidade de pensamento mais complexa e abstrata. Depois da puberdade, a mente e a alma podem interagir para produzir um idealismo surpreendente e expansivo no âmago do ser do jovem.

em desenvolvimento, ocorre de uma maneira irrevogavelmente inter-relacionada e interdependente.

Em outras palavras, o desenvolvimento integral, na educação pestalozziana, envolve o ser humano em todos os seus domínios, estimula suas múltiplas capacidades, prioriza a conexão com a natureza, a integração social e a responsabilidade moral e, conseqüentemente, evoca a capacidade da criança ou do adolescente de pensar sistemas complexos por meio da visão idealista³⁰ e com sensibilidade, compaixão e amor.

O desenvolvimento integral, na teoria do autor, envolve a complexibilidade da natureza humana. Dentre as atividades para desenvolver o corpo, estão as ações que envolvem: movimento, agilidade, força, equilíbrio, coordenação, treinamento dos sentidos. Já o coração é responsável pelas respostas emocionais à história, à música, ao desenho e à natureza. A mente (cognitivo), por sua vez, trata do desenvolvimento da linguagem, da ciência, da matemática, da literatura e do conhecimento em si. A alma é responsável pela estética e da moral. Esses princípios carregam em si funções distintas e que precisam trabalhar em perfeita conexão para que possam se desenvolver de forma harmônica, isto é, integrada.

A dimensão do desenvolvimento integral é formada, pelo menos, em três amplos níveis de complexidade, que podem ser correlacionados com corpo, mente e espírito. Desdobrando-se, por sua vez, em outras complexidades por ele elencadas como: cognitivo, emocional, moral e cinestésica. Cada uma dessas dimensões é de extrema importância para que o indivíduo aprenda aspectos diferentes da realidade: o cognitivo auxilia a compreensão dos objetivos, incluindo a área sensorial—e as interconexões entre fenômenos; a dimensão emocional leva à apreensão do reino subjetivo, incluindo os sentimentos e os impulsos, as sensações internas e fenomenológicas da consciência; na dimensão moral ocorre a compreensão da intersubjetividade, incluindo a responsabilidade, o dever e a compaixão; já a dimensão cinestésica permite a compreensão do reino somático e físico, incluindo as sensações físicas, a coordenação olhos-mãos e o movimento corporal.

³⁰ Essa visão idealista ele traz do conjunto de teorias desenvolvidas por filósofos alemães em um período bem específico. Entre os filósofos desse movimento, estão Immanuel Kant, Johan Gottlieb Fichte, George Wilhelm Friedrich Hegel e Friedrich Wilhelm Joseph Schelling, dentre estes, o que mais se destacou foi Immanuel Kant, que foi responsável por desenvolvê-lo na Alemanha (CABANAS, 2009).

Essas capacidades se desenvolvem num processo contínuo e permanente de integração entre os componentes essenciais do sistema orgânico. Portanto, na perspectiva de desenvolvimento integral em Pestalozzi, o propósito da educação é nutrir o desenvolvimento da criança até que ela atinja a maturidade de conduzir ou produzir seu próprio aprendizado, isto é, o desenvolvimento biológico completo para gerar novos conhecimentos por meio de atividades complexas. Para tal, só precisa ser estimulada, provocada, encorajada e apoiada a personificação da totalidade de seu potencial, tanto individual quanto socialmente para bem viver consigo mesmo e na sociedade. Os processos complexos estimulam a criança e o jovem a conhecer a realidade, dela se apropriarem e sobre ela pensarem livremente. Relata Pestalozzi, em *Vigília de um solitário homem*: “Em ti mesmo, na consciência interior de tua força está o instrumento que a natureza destina para o seu autodesenvolvimento” (PESTALOZZI in LOPES, 1981, p.108). Na mesma linha de pensamento diz ele: “a natureza desenvolve o coração, o intelecto e o corpo da criança em uma unidade harmoniosa” (PESTALOZZI, 2003, p.36). O desenvolvimento harmônico amplia a capacidade de aprendizagem através do desenvolvimento dos sentidos que levam o aluno a perceber o mundo e dele apropriar-se por meio dos processos, teóricos e práticos, complexos.

Ao longo dos tempos, a denominação *desenvolvimento integral* foi saindo de cena e dando lugar à *educação integral*. Nesse processo, se desenvolve um movimento “dialético, de tensões e oposições que são resolvidas no reconhecimento da personalidade plena, da educação integral abrangente, completa, humana, representada essencialmente pela pedagogia de Pestalozzi” (LUZURIAGA, 1946, p. 115). A educação integral, no sentido pestalozziano, é guiada pela percepção de que os seres humanos nascem com uma identidade biológica, social e espiritual única, que se desenvolvem através de uma interação contínua entre a natureza (meio social) e a criação (produção de conhecimento intelectual, prático e espiritual).

A educação integral, nesse processo, deve propiciar o desenvolvimento da integralidade ordenada do indivíduo, abrangendo o ser em suas múltiplas complexidades. Daí a oposição do autor quanto ao modelo parcial de formação humana. Pestalozzi adverte que o grande defeito do desenvolvimento harmônico é assumir uma perspectiva fragmentária do ato educativo. Em outra obra, afirmou que “uma instituição educacional” precisaria se ocupar em formar os indivíduos nas “diversas capacidades e habilidades, não podendo ser unilateral” nesse transcorrer

(PESTALOZZI, 2003, p. 36). Para ele, o ser humano é, na sua essência, um sujeito dotado de atividade intelectual, atividade sensível e atividade voluntária. Cada uma se orienta naturalmente, o que constitui a tendência ideal. Portanto, a inteligência se orienta para a verdade, a sensibilidade para o belo e a vontade para o bem (PESTALOZZI, 2009). O desenvolvimento integral, fim da obra educativa, depende do movimento ordenado dessas tendências em equilíbrio com os seus objetivos específicos.

No entanto, o aprendizado só acontecerá de fato se o aluno conseguir, com base na experiência sensorial, desenvolver habilidades mentais e ser capaz de aplicar o conhecimento na vida prática, como aponta Pestalozzi na obra *Gertrudes ensina seus filhos*. A metodologia integral, desenvolvida por Pestalozzi no ensino fundamental, foi baseada nesses princípios. Como resultado das reflexões sobre seu trabalho, chegou à conclusão de que o desejo das crianças pelo desenvolvimento de suas habilidades naturais exige a máxima simplificação dos métodos e técnicas de ensino, avançando conforme a idade no ensino fundamental.

Tais princípios estão pautados numa educação científica, moral e social, tendo como objetivo a formação multidisciplinar do ser humano com base no tripé: cultura geral (ensino intelectual – cabeça - e moral - coração), desenvolvimento físico e aprendizado profissional (técnico-científico – mão), no intuito de promover as múltiplas potencialidades do indivíduo para bem viver em sociedade. Entendemos que, em outra denominação, essa perspectiva fundamenta a ideia do *aprender fazendo* absorvida pelas propostas pedagógicas de muitas escolas (FERRARI, 2008). Essa metodologia de corpo, mente e espírito tornou a educação mais rica e mais dinâmica porque une as ideias, as teorias aos conteúdos, bem como as atividades práticas ao meio social. O autor, mesmo diante de tantas dificuldades enfrentadas para pôr em prática suas inspirações educacionais, conseguiu formular uma perspectiva de formação que se manteve presente no cenário educativo, a qual podemos interpretar como: *racionalidade, habilidade e sentimentos*. Tal configuração formativa gerou o famoso slogan pestalozziano *cabeça, coração e mãos*, que podemos definir como a integralidade do potencial humano.

O potencial constitui-se dos recursos internos e as competências são habilidades que fazem o trabalho na prática. O potencial é o limite do desempenho e as competências garantem a execução das atividades. Para isso, é preciso conhecer (kennen), poder (konnen) e querer (wollen). Tal compreensão nos remete ao *Saber*

(princípio fundante), *Saber fazer* (domínio das habilidades), *Saber ser* (desenvolvimento das atitudes) e *Saber fazer juntos* (integração cooperativa com outros atores sociais e espírito social de ajuda mútua), que formam a integralidade do ser humano na teoria social pestalozziana.

2.5 Concepção de educação social em Pestalozzi

A concepção de educação social em Pestalozzi não é tão fácil de ser explicada, tendo em vista que ele mesmo nunca se referiu a seu método educativo como social. No entanto, em suas obras, encontramos muitos dos princípios que hoje chamamos de educação social. Do mesmo modo que sua jornada, enquanto professor, foi de luta por uma educação de qualidade junto aos menos favorecidos e rejeitados da sociedade, o que fez dele um educador social e, por isso, considerado um dos “primeiros educadores sociais e fundador da educação social” (CABANAS, 2003c, p. 08). Em razão de ter sido um dos primeiros a se preocupar com os problemas sociais e trazê-los para discussão dentro da escola (institutos), Pestalozzi defendeu a educação pública como um direito social e um dever do estado. Procurou ativamente encontrar maneiras de dignificar a vida das pessoas, ou melhor, das camadas mais carentes da população, não medindo esforços para que essas tivessem acesso à educação, pois a considerava como o principal recurso para gerar mudanças e transformar a sociedade de forma razoável e justa.

No século XVIII, a sociedade passou por muitos processos de reestruturação e organização em todas as áreas e na educação não foi diferente, foi um século de mudanças radicais que levaram a uma nova visão de sociedade e de organização social. Alguns autores chamaram para si as discussões sobre as consequências que a industrialização trouxe para a sociedade, como, por exemplo, o desemprego e miséria da população. Pestalozzi, revoltado com a situação da pobreza e da miséria que se encontrava na sociedade, bem como diante do descaso e da omissão do poder público com o povo campestre e os menores órfãos de guerras, passa a fazer oposição ao governo por meio de livros, fábulas e discursos contra as autoridades governamentais através de suas obras. O autor defendia que o Estado, por meio da educação pública, deveria responsabilizar-se com a socialização e a integração dos sujeitos ao meio social.

Nesse cenário, o processo educativo disponibilizaria meios e possibilidades para formar e desenvolver uma personalidade adequada às exigências da vida social. Para Pestalozzi, a *formação social* é um dos conceitos que caracterizam a formação da personalidade de uma criança, pois recebe influências sociais, tanto de forma intencional ou espontânea, positiva ou negativa, que direta ou indiretamente afeta a integralidade da criança. De acordo com o autor, apenas o conceito de *desenvolvimento integral* é mais amplo que a formação social, pois abrange todo o espectro de influências sociais sobre a criança e contém o impacto das qualidades inatas e hereditárias, tanto na formação da personalidade, como nas características de seu autodesenvolvimento (cf. PESTALOZZI, 2003a).

Na sua bibliografia, vamos encontrar que a primeira e mais importante educação social ocorre na família. Essa educação é fundamental para gerar novas aprendizagens e habilidades ao longo da vida pessoal e social. As experiências e os relacionamentos, que são vivenciados, constituem-se como ponto de partida e base para todas as experiências e relacionamentos futuros. O microambiente social é, por um lado, um dos fatores mais importantes, que acelera ou inibe o processo de autorrealização de um indivíduo; por outro, é condição necessária para o bom desenvolvimento de cada mecanismo com o fim de ativar, na própria personalidade, seu potencial criativo para o bem-estar na sociedade, colaborando, por seu turno, para a formação da personalidade dos sujeitos, positiva ou negativamente.

A educação social em Pestalozzi traz, na sua origem, o desejo de mudança social das condições de vida das crianças e dos jovens oriundos da população carente, no caso, os filhos de operários e de camponeses, e os órfãos das guerras. Segundo Pestalozzi (2003c), essa mudança social somente ocorreria se o sistema de ensino público conseguisse atingir o seu objetivo, isto é, a correta organização do trabalho educativo e, por meio dele, a transformação da sociedade. Pestalozzi (2003c, p.160) afirmava que a população necessitava de “instrução pública eficiente” e “que as pessoas pobres” precisavam atingir “sua autonomia”.

Pensar numa educação social, nos moldes da teoria pestalozziana, é conceber uma educação que una teoria e prática, pois o que se aprende na escola deve ser útil para vida prática e, ao fim e ao cabo, auxiliar o sujeito a compreender a realidade social para adquirir uma melhor qualidade de vida. No viés pestalozziano, a educação, de caráter social, deve ser comprometida com os métodos de libertação, de transformação social, de participação social e de democratização da sociedade.

No que se refere aos objetivos da educação social, o desenvolvimento integral do indivíduo é considerado como uma meta, um ideal, cuja realização no sistema de educação social se realiza por formas e meios específicos, que inclui o estado, a escola e a sociedade trabalhando juntos. Na estrutura dos objetivos específicos, no conteúdo da educação social, é disposto, em primeiro plano, a tarefa de alinhar a sociedade, que dirige as capacidades educativas dos sujeitos, e a esfera dos interesses de vida pessoal de cada pessoa. É preciso equilibrar interesses públicos e privados para o bem viver em sociedade, pois a sociedade requer mudanças em nível pessoal, interpessoal, na família, na escola e nas instituições públicas ou privadas. Em Pestalozzi, esses processos acontecem por meio do trabalho educativo, que colabora para que os grupos, em situações de maior vulnerabilidade social, adquiram competências sociais.

O caráter social, da pedagogia de Pestalozzi, reside no fato do autor estar convencido da necessidade e da possibilidade da mudança social, bem como imperiosa valorização dos representantes das camadas mais pobres da população a partir da correta organização do trabalho educativo. No entendimento de Souza Neto, a educação social refere-se ao “desenvolvimento físico, moral, estético e intelectual de grupos em conflito social, marginalizados, com dificuldades econômicas e que necessitam desenvolver processos de convivência e aprendizagem” (SOUZA NETO, 2010, p. 62). A colocação de Souza Neto nos remete à educação social vivenciada por Pestalozzi nos institutos, a qual buscava a melhor maneira de mostrar aos alunos como se apropriarem dos processos sociais para reivindicarem seus direitos. Pestalozzi considerava a própria educação um processo social complexo na vida das pessoas. Sua atenção incessante ao desenvolvimento social do indivíduo lançou as bases para educação social e os fundamentos da pedagogia social, que surgiria anos depois.

No contexto pestalozziano, a educação (voltada para o social) deve ser transformadora, porque tem como objetivo romper com pobreza e a miséria do povo, tendo como propósito final a melhoria de vida dos sujeitos na perspectiva de igualdade social, política e educativa, visando, ainda, a inclusão social através de um olhar mais crítico sobre a realidade social para, assim, ser possível os seus direitos.

Pestalozzi foi uma das principais figuras da educação social iluminista, sendo considerado o reformador e o promotor de uma perspectiva de educação popular e social. Sem dúvida, foi um dos maiores incentivadores de uma educação igualitária

entre ricos e pobres. Sua obra foi o ponto de partida para pensar uma educação social humanizada, com direitos iguais para os homens, as mulheres e as crianças, sem distinção de classes. Assim, concordamos com seus comentadores que tanto a educação social como a pedagogia social carregam, em suas raízes, as contribuições de Pestalozzi.

2.6 A influência de Pestalozzi na educação brasileira

O método pestalozziano foi divulgado ao redor do mundo no século XIX, através de seus comentadores e, principalmente, dos seus discípulos e ex-alunos de Yverdon, que eram de diversos países. Foram muitos os comentadores e defensores de Pestalozzi como escritor, filósofo, político e pedagogo, que o tornaram conhecido internacionalmente.

A teoria de Pestalozzi³¹ chega ao Brasil através da Escola Nova³², movimento também identificado como Escola Ativa ou Escola Progressiva. A Escola Nova propunha a renovação do ensino, tendo o seu advento ao final do século XIX e expressando a sua maior visibilidade nos primeiros cinquenta anos do século XX. Muitos autores brasileiros incorporaram, em seus discursos (como já afirmado anteriormente), os ideais desse movimento que tem como representante, na vertente tradicional, Pestalozzi e Johann Friedrich Herbart (1776-1841) e, na vertente progressista, John Dewey³³ (1859-1952) (FREITAS; ZANATTA, 2006). Herbart foi precursor do método pestalozziano, assim como Dewey. Michel Soëtard (2009, p. 01),

³¹ No Brasil, ao pesquisar-se estudos sobre Pestalozzi, até 2016, em repositórios virtuais, foram encontrados cinquenta e oito (58) referências, sendo que a maioria das investigações estão vinculadas às Associações Pestalozzi e visam mostrar as diferentes realidades dessas instituições. Desse total, somente quatorze (14) abordam noções da teoria pestalozziana. Entre 2016 e 2019 houve um aumento considerável de artigos, TCCs, dissertações e teses sobre Pestalozzi no Brasil, incluindo avanços em novas traduções através do trabalho da Profa. Dora Incontri, grande pesquisadora sobre autor, e de seus orientandos. A revista Carta Capital, na edição de maio, junho, agosto e dezembro de 2017, publicou artigos sobre a importância de Pestalozzi para o século XXI.

³² Escola Nova teve como um de seus fundadores o pedagogo suíço Adolphe Ferrière (1879-1960). No Brasil, o movimento escola novista teve grande influência nas mudanças ocorridas no ensino na década de 1920, quando o país passava por mudanças no campo da política, da economia e da educação (CARDOSO, 2014).

³³ Lawton e Gordon (2002, p. 99) relatam que: “A longo prazo, sua influência [de Pestalozzi] também foi vista no trabalho de grandes teóricos como John Dewey, Maria Montessori e Jean Piaget” (In the longer run his influence was also seen in the work of such major theorists as John Dewey, Maria Montessori and Jean Piaget.). John Dewey “agregou, em sua prática educacional, tudo aquilo que os pensadores, educadores e estudiosos, citados em outros períodos históricos, idealizaram para um modelo de educação social e integral” (ARANHA, 1989, p. 16).

em seu artigo *A circulação das ideias pedagógicas: a necessária alteração dos conceitos e a perspectiva teórica de Pestalozzi na América do Norte*, considera que John Dewey³⁴ foi “aquele que mais retomou, explorou e difundiu a herança Pestalozziana”. Assim, consideramos que a teoria Dewey recebe influências do método pestalozziano. Dewey teve grande influência na educação do Brasil através de Anísio Teixeira³⁵, que foi seu orientando de pós-graduação. Na busca desse rastreamento histórico e de influências, é viável afirmar que muitos autores brasileiros viajaram para a Europa com o objetivo de estudar e, desse modo, tiveram contato com as obras de Pestalozzi. Alguns vieram a publicar, posteriormente, fragmentos de suas investigações em revistas educativas³⁶ da época (como consta no Anexo A).

Entre esses pensadores-pesquisadores brasileiros do século XIX e XX, podemos citar: Joaquim Ignácio Silveira da Motta³⁷ (1815-1885) e Joaquim José

³⁴ John Dewey (1859-1952) não menciona Pestalozzi “em cada página de sua obra, mas em sua abordagem, ele parece bem próximo ao pedagogo suíço. Leitor de Kant (sobre o qual ele fez sua tese) e de Hegel, navega, portanto, na contracorrente das águas do idealismo alemão. Ao associar filosofia e reflexão pedagógica, Dewey junta as duas dimensões, filosófica e pedagógica, que fez de Pestalozzi o autor de *Minhas investigações sobre o curso da Natureza no desenvolvimento da raça humana* e o artesão do *Método*, opondo-o ao filósofo Fichte, outro pilar do idealismo alemão. É bastante provável que na atmosfera pestalozziana que envolve os primeiros desenvolvimentos do pensamento pedagógico nos Estados Unidos, Dewey tenha lido e estudado, desde sua formação, escritos sobre Pestalozzi. O suíço e o americano têm ainda em comum o fato de terem sabido associar estreitamente a teoria e a prática: da Fundação Neuhoof ao Instituto de Yverdon para o primeiro, na Escola-Laboratório da Universidade de Chicago para o segundo (mesmo que Dewey só tenha dele se ocupado verdadeiramente por 6 anos, para depois se consagrar à carreira universitária). Pestalozzi e Dewey demonstram um desejo em comum, no início de seu percurso, o de romper com o idealismo filosófico dominante. Para Dewey, este idealismo se identifica com Hegel e com o pós-hegelianismo, enquanto Pestalozzi toma distância em relação à filosofia de Fichte. Um e outro tomam, deliberadamente, partido da experiência e da ação contra o mundo das ideias” (SOËTARD, 2009, p.18-19).

³⁵ Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) nasceu no interior da Bahia, recebendo sólida formação com os jesuítas na juventude. Bacharelou-se pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro. Obteve, em 1929, o título de mestre pela Universidade de Columbia (Estados Unidos). Recebe uma decisiva influência de John Dewey, que se refletirá posteriormente em toda a sua ação e pensamento. Em 1928, é nomeado docente da Escola Normal de Salvador, onde leciona filosofia e história da educação. Teve intensa participação em administrações estaduais e no Ministério da Educação (CAPES, INEP), tendo também destacada atuação na Associação Brasileira de Educação. Foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) e um dos articuladores da Universidade de Brasília, onde assumiu a reitoria no ano de 1963, sendo afastado compulsoriamente pelos militares após o golpe de 1964. Após esse episódio, volta aos Estados Unidos, onde leciona em diversas universidades. No seu retorno ao Brasil, exerce ainda um mandato no Conselho Federal de Educação. No início de 1971, faleceu tragicamente em circunstâncias pouco esclarecidas (ROSSATO, 2006, p. 85).

³⁶ São elas: Escola Nova; Educação e Revista de Educação (série do governo paulista), pesquisada entre 1930 e 1945; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP, entre 1944 e 1960; Educação e Ciências Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, de 1956 a 1960. Essas revistas apresentam artigos sobre o pensamento educacional de muitos autores brasileiros e as influências destes na educação do país.

³⁷ Faz uma vaga referência a Pestalozzi (ver: INCONTRI, 1997).

Menezes Vieira³⁸ (1848-1897). Joaquim Teixeira de Macedo³⁹ (1823-1888) faz referência à vinda ao Brasil (em 1872) de Ludwig Withelm Seyffarth, quando realizou uma palestra para os professores sobre os princípios do método pestalozziano (MACEDO, 1880, p. XXIV).

Nessa mesma época, temos a contribuição de Ruy Barbosa⁴⁰ (1849-1923) que, mesmo de forma indireta, colabora com a divulgação do método pestalozziano no país. Analisando Tomo I, de 1886, por ele escrito, encontramos várias referências sobre as *Primeiras Lições de Coisas*, de Norman Allison Calkins⁴¹, publicado originalmente nos Estados Unidos, em 1861, e traduzido por Rui Barbosa, em 1886, que nada mais é que o método pestalozziano ressignificado.

Na Revista Pedagógica, do ano de 1893, identificamos, no Tomo V, a referência sobre o *Ensino Elementar e o método lições das coisas*, bem como menções à pedagogia de pestalozziana e froebeliana. Na página 62 desta revista, verificamos a pedagogia do trabalho manual, que tem como objetivo desenvolver os sentidos como parte essencial da educação física. Ainda observamos, no referido material, que as lições teóricas fortalecem e desenvolvem as faculdades dos espíritos, pois estão intimamente ligadas umas às outras e não podem ser cultivadas separadamente. Na sequência do manual, relatos sobre a educação nos institutos de Pestalozzi são apresentados, os quais narram que a cultura moral consiste em fazer contrair bons hábitos e dirigir a vontade para bem. Outros relatos sobre os métodos educativos de

³⁸ Inseriu o método de Fröebel e de Mme. Pape Carpentier nas décadas de 1870 e 1880. Foi fundador do Colégio Menezes Vieira (INCONTRI, 1997, p. 126).

³⁹ Grande divulgador da pedagogia alemã no Brasil, estudou na Universidade de Munique, conhecia a língua alemã e pode *beber na fonte*, traduzindo trechos do livro *Horas Vespertinas de um Ermitão*. Mesmo que de forma limitada, socializou o pensamento de Pestalozzi no Brasil (cf. INCONTRI, 1997, p. 130).

⁴⁰ Vale destacar que ele é um pensador complexo, que não se filiou a nenhuma corrente teórica e nem sempre assumiu um mesmo posicionamento sobre questões polêmicas; suas respostas e ações eram repensadas em função de circunstâncias específicas da sociedade brasileira (MACHADO, 2010, p. 16).

⁴¹ A obra de Calkins, “uma transposição didática das idéias de Pestalozzi, consubstanciadas no chamado método intuitivo ou lições de coisas, servia como luva para este *desideratum* (para usar uma expressão muito empregada na época), por contrapor-se ao método tradicional - baseado na repetição e na memória - e, conseqüentemente, às formas de pensar, perceber e de agir que ele produzia. Os estudos que realizou – enquanto relator da Comissão da Instrução Pública, na Câmara dos Deputados do Rio de Janeiro – para embasar seus pareceres sobre a reforma do ensino primário, secundário e superior, proposta em 1879, pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho, colocaram-no em contato com o que acontecia na instrução pública de países como a Inglaterra, França, Suíça, Alemanha, Áustria etc., e, principalmente, com o movimento das ideias pedagógicas norte-americanas. Este movimento, fortemente influenciado pela doutrina de Pestalozzi, consubstanciada no chamado método intuitivo ou lições de coisas era considerado, no final do século XIX, uma verdadeira revolução na forma de organizar a escola e ensinar as crianças, por substituir o caráter abstrato e pouco utilitário da instrução, pela observação e experimentação científica” (AURAS, 2003, p. 04). Para saber mais, acessar: Bastos, 2013.

vários países da América Latina e da Europa (incluindo Suíça e Alemanha) são descritos.

A Revista do Ensino, do ano de 1912, na página 146, publica o material *Aphorismos de Pestalozzi*, trazendo os princípios do método de ensino do autor. Na Revista Escola, número 47 (de fevereiro de 1927), página 301, há um texto de Evangelina Cruz falando da importância de Pestalozzi na história da educação. A pesquisadora retoma os princípios do método educativo pestalozziano, afirmando que ele é o precursor da moderna educação ativa. Na edição número 26, página 47, encontramos uma longa resenha pedagógica sobre o centenário de Pestalozzi, relembrando a sua vida, sua obra e seu método educativo. Além desses exemplos mencionados, em outras edições dessas revistas, fragmentos sobre o método pestalozziano foram encontrados.

Indo mais adiante, no começo do século XX, destacam-se Helena Anfiopoff⁴² (1892–1974) e Tiago Winter, fundador do Instituto Pestalozzi de Canoas, em 1826, que escreveu o livro intitulado *Pestalozzi*, publicado em 1971, no qual relata a vida e a obra do autor. Há de considerar, também, a contribuição do movimento espírita. Através das obras de Zêus Wantuil e Francisco Thiessen sobre Hippolyte Léon Denizart Rivail (1804-1869) – pseudônimo de Allan Kardec –, em seus três volumes, dedicam-se a abordar Kardec e, no primeiro volume, existem dez grandes capítulos dedicados a Pestalozzi (cf. INCONTRI, 1997, p. 136). Luciano Lopes⁴³, nos anos 1980, publicou dois livros: *Pestalozzi e a Educação contemporânea* e *Pestalozzi - o Grande Educador*, realizando uma análise a respeito do pensamento de Pestalozzi. Os autores, acima citados, foram pesquisadores e adeptos da pedagogia pestalozziana.

No final do século XX e começo do século XXI, alguns estudiosos brasileiros retomam as pesquisas sobre a teoria de Pestalozzi. Uma dessas referências é a professora Dora Incontri, que tem se dedicado a pesquisar e escrever sobre Pestalozzi, tornando disponível o acesso a novos escritos do autor. Suas pesquisas

⁴² Educadora russa que chegou ao Brasil em 1929. “Helena Antipoff trabalhou no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, ao lado de Édouard Claparède. A convite do Governo de Minas Gerais para dar aula na Escola de Aperfeiçoamento para professores, após a atividade, acabou se radicalizando no Brasil. [...] É difícil precisar a influência de Pestalozzi na obra de Helena, indiretamente, observa-se tal incidência via escola ativa. Não se sabe até que ponto ela conhecia as ideias de Pestalozzi” (INCONTRI, 1997, p. 133).

⁴³ Essas obras não são facilmente encontradas, uma vez que não estão disponíveis em e-book e estão esgotadas para vendas.

deram origem ao livro *Educação e ética*, que traz trechos extensos, traduzidos do idioma alemão, sobre o pensamento pestalozziano, principalmente sobre as questões morais e éticas. Além de Incontri, a pesquisadora Alessandra Acer publicou o livro *A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*, traduzindo, também, trechos do pensamento pestalozziano para a língua portuguesa.

Por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), a obra de Michel Soëtard, *Johann Pestalozzi*, a qual traz várias considerações sobre o pensamento do autor, foi publicada em 2010. Diante do exposto anteriormente, essas são as principais obras a que se tem acesso em português sobre Pestalozzi. Compreendemos, porém, que não são suficientes para conhecer o pensamento filosófico, pedagógico e social de Pestalozzi. Assim, identificamos como uma dificuldade o fato de que as obras completas do autor estão somente publicadas no idioma alemão e muitas delas nunca foram traduzidas para outras línguas.

Com base no estudo apresentado, entendemos que Pestalozzi deixou sua herança no Brasil através dos autores e comentadores mencionados no texto, de diferentes correntes pedagógicas e dos movimentos sociais que adotam as bases do método pestalozziano e o ampliam, adaptando-o a cada momento histórico. Pestalozzi inspirou e continua influenciando o pensamento educacional brasileiro. Seu método teórico e pedagógico encontra-se em correntes filosóficas, sociológicas e educativas que, em suas bases, apresentam inspirações de origem pestalozziana. Por ter sido um crítico social e defensor da classe trabalhadora, seu pensamento social, filosófico e pedagógico sobreviveu ao tempo chegando ao século XXI com destacada relevância.

Asseveramos, por fim, que a grande contribuição de Pestalozzi para educação no mundo, assim como no Brasil, foi sua filosofia geral da educação que enfatizou a dignidade da criança e a importância de seu desenvolvimento ativo, explorando o ambiente pelos sentidos. Seu legado, para a formação e para o trabalho a ser realizado pelos educadores, está inscrito na ênfase, por ele atribuída, do desenvolvimento físico, mental e psicológico e na defesa de uma aprendizagem centrada na criança, o que entendemos como princípios da educação integral.

3. A EDUCAÇÃO SOCIAL PESTALOZZIANA: APROXIMAÇÃO COM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.

Neste capítulo vamos dialogar sobre a trajetória da educação integral na história, mostrando que o desejo de educar o homem integralmente perpassa séculos, chegando na atualidade sem ter seu conceito definido em uma somente perspectiva, carregando, portanto, uma diversidade de interpretações, fazendo-se necessário, ainda, entendermos como ela, a educação integral, foi se constituindo a partir dos clássicos da educação. Considerando o quadro em tela, revisitar a teoria pestalozziana e identificar seus contributos para a educação na atualidade torna-se como um movimento importante e necessário. Assim, no texto que a seguir socializaremos, será apresentado o Programa Mais Educação (PME), como ele se constitui, para que foi criado, seus objetivos principais e como se dá a proposta de Educação Integral no referido programa. Em um estágio posterior da reflexão, buscaremos, nos documentos divulgados pelo MEC sobre o Programa Mais Educação e por meio de pesquisa bibliográfica e documental, evidências do pensamento pestalozziano, a partir de sua concepção de Educação Social, na perspectiva de Educação Integral socializada no texto da citada política pública.

A análise hermenêutica-filosófica, empregada nesta pesquisa, se divide em três momentos, a saber: a) primeiramente, analisaremos as leis que orientam o Programa Mais Educação e o texto de referência do PME; b) em seguida, procederemos a examinar os cadernos lançados pelo Ministério da Educação (MEC) sobre a Educação Integral; c) por fim, abordaremos as aproximações e contribuições entre a teoria pestalozziana sobre educação social e o que revelam os materiais examinados sobre o Programa Mais Educação acerca da Educação Integral proposta no texto da mencionada política pública. A organização metodológica, acima compartilhada, intenciona construir um caminho que, no transcorrer desse capítulo, explicita os argumentos necessários para a fundamentação da hipótese que estriba esta investigação: de que a teoria social pestalozziana está presente na proposta do PME e nos cadernos sobre a Educação Integral do Ministério da Educação que tratam da referida política e, com efeito, a perspectiva de educação social de Pestalozzi integra a proposta a concepção de Educação Integral do Programa Mais Educação (2007-

2016). Destarte, aproximações entre a teoria social pestalozziana e o PME serão discutidas e problematizadas.

3.1 Construção histórica da Educação integral na humanidade

A busca por um sistema de ensino, que privilegie o desenvolvimento do ser humano em todas as suas potencialidades, perpassa séculos de teorias e discursos filosóficos e pedagógicos. A teorização começa na antiguidade clássica, em Platão (428/427 a.C.), passando pela Aretê⁴⁴ humana, que “acaba por englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais” (JAEGER, 2001, p. 335). E que, no mais alto entendimento, vem da totalidade das forças espirituais. Porém, é na política e na ética que emergem as raízes da educação sofista que incluía “rituais religiosos e festivos, teatro (tragédia e comédia) e jogos agonísticos (competições ginásticas ou atléticas disputadas pelos jovens gregos), que tinham um propósito-chave: incentivar a excelência da pessoa e exigir domínio de seu corpo como atividade espiritual” (cf. SILVA, 2018, p. 24). Essas atividades eram realizadas nos locais utilizados para as atividades esportivas. Depois, passaram a ser local de aprendizado de música, literatura, religião, oratória, filosofia e reuniões solenes (JARDÉ, 1977; COULANGES, 1998; GIORDANI, 2012). Com os sofistas passou a existir o ternário pedagógico, nascendo as bases intelectuais da Aretê. Isto é, uma educação que inclui, no processo formativo, os aspectos informativos e formativos. Os sofistas ampliaram a intensidade do significado da Paidéia Grega que, por sua vez, já continha o germe da formação humana no mais alto grau, que posteriormente se denominaria como educação integral.

No entanto, foi Esparta que mais se destaca em inovação por criar o estado e com ele uma força educadora⁴⁵, no amplo sentido da palavra, conforme observa

⁴⁴ Amparada em Gross (2005), Silva (2018, p. 21-22) observa “que *Aretê* e *Paideia* são conceitos inseparáveis na cultura helênica, mas os dois de tradução impraticável. Ambos os conceitos evoluíram, mas conservando sempre os sentidos de nobreza e de formação, indicando uma educação de espectro integral e tridimensional que visava à formação harmônica: mente, corpo e coração. Em outras palavras, à uma formação intelectual, física e virtuosa”.

⁴⁵ O contexto educativo espartano contemplava “três instituições básicas que constituíam o universo sócio histórico e existencial do indivíduo: a família, a escola e a sociedade. O objetivo era que essa *educação integral* levasse o 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

Jaeger (2003). Com efeito, os “relatos sobre a prática educativa espartana permitem vê-la como experiência de educação integral e em tempo integral” (cf. SILVA, 2018, p. 24). Com os avanços que foram acontecendo, cada vez mais era exigido uma melhor educação que formasse tanto o homem como o cidadão. Foi na superação do antigo que surgiu o ideário grego da Paideia, para edificar o homem como ser humano e como cidadão. Platão a define como “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” (JAEGER, 1995, p. 147). Em princípio, a educação ateniense priorizava a autonomia dos sujeitos, e nela aparecem características da educação integral. Larroyo (1982) relata que em Atenas surge o ideal da formação completa do homem, que previa atividades tanto físicas como intelectual e o cuidado com a formação do corpo e do intelecto, da ética e da moral. Reforçando essa ideia, Moura (2014) nos diz que há na “concepção grega de formação humana uma espécie de igualdade entre as reflexões e as ações que constituem essa formação, sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas”. E Jaeger (2001, p. 351) observa que “esta educação ética e política é um traço fundamental da essência da verdadeira Paideia”.

Indo mais adiante na história chegaremos à educação no Império Romano, que perdurou por cinco séculos (de 753 a.C. a 476 d.C.), sendo a maior civilização ocidental. Em Roma prevalece a educação moral, cívica e religiosa. Porém, Roma se apropria da educação grega “tornando-a patrimônio do Império romano que por sua vez a transmite para Europa medieval e moderna chegando a nossa civilização” (MANACORDA, 2000, p. 83). No que diz respeito à educação, Luzuriaga (1990, p. 60) relata que era “[...] eminentemente moral, mais que intelectual”. Podemos dizer que nesse período ocorre um afastamento do ideal de educação integral, mesmo quando referente ao conceito político praticado na Grécia (cf. SILVA, 2018, p. 31).

Seguindo a trajetória histórica de reflexões sobre a integralidade do ser, vamos encontrar na era cristã⁴⁶ (entre os Séculos I, II e III) a educação mais voltada para os

membro da sociedade e se doaria totalmente ao Estado, a ponto de lhe dar a vida” (SILVA, 2018, p. 24).

⁴⁶ A Paideia Cristã “é um conjunto cumulativo de diferentes movimentos de ideias e proposições, de teorias e práticas sobre educação, vividas e dotadas de sentido a partir da experiência religiosa, teológica e educacional. A *paideia cristã* forma-se, portanto, num período longo, que se inicia com o denominado movimento de Jesus e alcança nossos dias” (SILVA, 2018, p. 35). Segundo Nunes (2017, p. 50): “Jesus ensinava a todos”. Moura (2014), ao discorrer sobre o tema, afirma que: “Ele, Jesus, é o modelo ideal do pedagogo” (SILVA, 2018, p. 35). Para Silva (2018, p. 37): “O desenrolar do cristianismo seguiu o princípio conceitual denominado *paideia cristã* [...]”. Desse confronto, derivaram outra

camponeses e de natureza mais prática e moral, que considerava os costumes da época e visava a formação do caráter para o bem viver em sociedade. O amor à pátria também era um fundamento do referido processo formativo. A educação romana, segundo Cambi (1999, p.32), “começava no âmbito doméstico - familiar -, no qual imperava a voz do pater famílias: as crianças ficavam sob cuidados diretos da mãe (mater famílias)”. Conforme Silva (2018), os gregos reforçaram a retórica, a gramática e a filosofia, deixando de lado a música e a ginástica. Criaram a escola de gramática e deram ênfase à justiça e à política. Para Larroyo (1982, p. 37), a “educação cristã conseguiu implantar-se, passando pela Paideia grega e pela Humanitas romana, ao se apresentar com um viés revolucionário e inovador”.

Já nos séculos XI e XII, as universidades foram palco de disputa e enfrentamento em nível educacional e político. E no Século XVI, ocorre a Reforma Protestante na Alemanha, desaba a sociedade medieval, dando início ao Renascimento (SILVA, 2018, p.40). Segue-se um tempo de grandes transformações em todas as áreas. Martinho Lutero (1483-1546) passa a questionar o poder da igreja ao mesmo tempo que aponta para uma educação que fale ao coração e aos sentimentos, que ensine a internalização de regras e valores, pois só assim se chegaria à inteligência. Ao propor uma educação, com uma dimensão formativa mais expandida, aparece mais um germe da educação integral, já que “suas ações contribuíram para a ampliação dos princípios do direito à educação, que se conectam com a ideia da escola integral, bem como para sua efetivação” (SILVA, 2018, p. 42).

No transcurso da história da educação torna-se imprescindível citar Martinho Lutero (1483-1546) e João Amós Comenius (1592-1670). Sobre eles, afirma Nunes (2017, p. 56): “temos clareza em afirmar que Lutero é o primeiro educador moderno, e Comenius, o seu primeiro grande pedagogo”. Luzuriaga (1990, p.139-143), por sua vez, afirma: “O maior educador e pedagogo do século XVII e um dos maiores da história, Jan Amos Comenius, [...] foi fundador da didática e, em parte, da pedagogia moderna”. Comenius foi o primeiro a defender a aprendizagem sensorial, pois

cosmovisão e outro ideal de homem guiados pela perspectiva da imitação de Cristo” (SILVA, 2018, p. 36-37). Apoiada em Nunes (2017), Silva (2018, p. 37) declara: “Os novos inspiradores são as prédicas e as práticas reveladas a partir de Jesus de Nazaré. Se para a *paideia grega* o mito estrutural era centrado na determinação da honra, do heroísmo, da *aretê*, para a *paideia cristã* é a fé e a caridade”. Ainda subsidiada em Nunes (2017), observa Silva (2018, p. 38): “Os gregos possuíam uma filosofia da educação baseada no inatismo, no idealismo pedagógico. A *paideia cristã* tinha como objetivo “ensinar a todos, todos são capazes de aprender, todos são chamados à fé, todos são depositários da promessa, todos foram redimidos e salvos pelo sangue de Jesus”, conclui Silva (2018, p. 38) fundamentada nos estudos de Nunes (2017).

acreditava que a criança deveria experimentar o objeto real de estudo antes de acessar um conhecimento abstrato sobre o objeto em análise. Para o autor, é pelo uso dos sentidos – visão, audição, olfato, paladar e tato – que a criança entra em contato com o mundo natural. Comenius defendia que a criança deveria, primeiramente, obter familiaridade com os objetos, tais como água, terra, fogo, chuva, plantas e pedras. Essa relação concreta com os objetos a prepararia para a aprendizagem posterior das ciências naturais.

Seguindo a linha histórica do pensamento pedagógico, temos Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que estabeleceu um método educacional que passou a valorizar o desenvolvimento da criança, levando em conta a temporalidade e as necessidades de aprendizagem da mesma, considerando, também, o desenvolvimento sensorial, mental e moral do ser humano. Conforme Rousseau (1992, p. 438): “as primeiras faculdades que se formam e se aperfeiçoam em nós são as dos sentidos. São as primeiras que se deveriam cultivar e são as únicas que se esquecem ou as que mais se negligência”. Depreendemos dessa afirmação que os nossos pés, as nossas mãos, os nossos olhos e nossos ouvidos são as ferramentas de compreensão do mundo. Ao pensar em desenvolver as capacidades dos sentidos, Rousseau abre um leque de possibilidades voltadas para um desenvolvimento mais harmônico do ser humano. Ele fornece elementos para uma educação que vai além dos métodos tradicionais e valoriza o desenvolvimento das potencialidades incluindo os sentidos, algo que até então não era suficientemente considerado no processo educativo. A teoria pedagógica de Rousseau inovou o pensamento pedagógico e a educação da época, porque já apontava para uma educação mais abrangente na infância, que valorizava as habilidades inatas das crianças por meio das múltiplas habilidades do ser humano.

Continuando com nossa análise no decorrer da história da pedagogia, Pestalozzi retoma algumas ideias de escolas filosóficas e pedagógicas anteriores, mas principalmente compartilha das ideias de Comenius e Rousseau. Como já dito antes, a pedagogia pestalozziana mantém a ênfase no desenvolvimento orgânico, formado por três aspectos básicos, que são: Aspecto intelectual, fruto das impressões sensoriais do homem com o meio social; físico/motor, resultante da vontade íntima do homem; e moral/religioso, que se desenvolve a partir das relações humanas e com Deus.

Entendemos que esses pensadores foram os primeiros que, de fato, propuseram uma educação voltada para o progresso natural do ser humano, valorizando as diferentes etapas do desenvolvimento e estabelecendo os princípios de um desenvolvimento integral. É necessário dizer que, a partir dessa época, “as mudanças culturais e morais foram, em grande parte, reflexo das transformações econômicas que deram origem à burguesia e ao capitalismo e que, no plano religioso, exigiram uma nova ética, espaço aberto para a Reforma e pela Reforma” (SILVA, 2018, p. 43).

Na modernidade, há uma ruptura definitiva com as antigas tradições em todos os setores, como os geográficos, econômicos, políticos, sociais, ideológicos, culturais, pedagógicos (CAMBI, 199). Para Silva (2018), no referido contexto: declinou o feudalismo; nasceu o capitalismo; ascendeu uma nova classe: a burguesia; impôs-se o Estado moderno. A educação, nesse processo, é vista como meio para o homem construir sua natureza e agir como sujeito ativo.

No entanto, o conceito de educação integral (na organização da escola moderna, que começa mais precisamente no Século XVIII com o advento da Revolução Francesa e com a concretização do ensino público) vai abranger o ser físico, moral e intelectual de cada aluno sob a perspectiva jacobina⁴⁷. Gallo (2002) observa que existem elementos trazidos, desde a Paideia, que sobrevivem na escola moderna, porém, outros foram se construindo ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, entre eles o pensamento anarquista⁴⁸, que ressalta a dimensão estética para formação completa do homem.

Proeminente ressaltar que quem mais contribuiu sobre o entendimento da educação integral foi o axioma revolucionário francês. O projeto de Leppelletier⁴⁹

⁴⁷ De acordo com Silva: “Receberam a denominação de *jacobinos* pois reuniam-se inicialmente no Convento de São Tiago dos dominicanos (do nome *Tiago* em latim: *Jacobus* e do francês *Saint-Jacques*). Seus membros defendiam mudanças mais radicais que os girondinos: eram contrários à Monarquia e queriam implantar uma República. Esse grupo era apoiado por um dos setores mais populares da França - os *sans-cullotes* - e, juntos, lutaram por outras mudanças sociais depois da revolução. Sentavam-se à esquerda do salão de reuniões” (SILVA, 2018, p. 45).

⁴⁸ “O termo anarquismo tem origem na palavra grega *anarkhia*, que significa ‘ausência de governo’. Representa o estado da sociedade ideal em que o bem comum resultaria da coerente conjugação dos interesses de cada um” (SILVA, 2018, p. 45).

⁴⁹ “Louis Michel Leppelletier de Saint Fargeau foi um político francês eleito em 1789 como presidente do Parlamento de Paris e deputado da nobreza aos Estados Gerais, elaborou, assim como Condorcet, um Plano Nacional de Educação, transformando-o em projeto que foi votado no ano de 1793. Em seu plano, o sistema nacional de educação é concebido como peça-chave para o desenvolvimento do novo regime político e social. Pela educação formar-se-ia o homem novo, liberto das sujeições da antiga ordem e da fortuna de nascimento” (SILVA, 2018, p. 45).

(1760-1793) apoiava "uma educação comum, radicada na formação integral, e consistia, fundamentalmente, na aquisição e no desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo" (BOTO, 1996, p. 183-185). O que remete, em nossa percepção, à tríade pestalozziana *cabeça, coração e mãos*. Já no século XIX, a educação integral adquire o caráter de emancipação humana, por intermédio dos movimentos sociais, tendo como propósito colocar fim na exploração do homem pelo homem no sistema capitalista. Paul Robin (1837-1912), no cenário em questão, elabora um método pedagógico alicerçado na concepção de educação integral, que ficou conhecido como representante da Pedagogia Libertária. Segundo Gallo (2002), Robin foi o criador do ensino integral. Ainda consoante as observações de Gallo: "No contexto dessa emancipação humana do jugo de todas as imposições, seja a da natureza, sejam aquelas decorrentes da dominação do homem pelo homem, surgiu o conceito de uma educação integral" (GALLO, 2002, p. 13).

Não há dúvida que a emancipação do homem se deu de diversas formas ao longo dos séculos. Partindo dessa premissa, Ghiraldelli (1990), conforme Silva (2018, p. 46), afirma que mesmo tendo sido "assumida pelos marxistas, a concepção de *educação integral* surgiu e foi estruturada, por um anarquista com bases e objetivos libertários". Complementando essa ideia, Silva (2018, p.47) destaca "que a *educação integral* é um processo de formação humana permanente, sem término, concebendo o homem em constante construção e reconstrução. Sob esse ponto de vista, *educação integral* é correlata de formação integral".

Nessa mesma linha de pensamento Mikhail Bakunin (1814-1876), escreve: "[...] para que os homens sejam morais, [...] são necessárias três coisas: um nascimento higiênico, uma instrução racional e integral, baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade (BAKUNIN, 1979, p. 50). O autor reforça dizendo que a educação e a instrução são de fundamental importância para a conquista da liberdade. Ainda na ótica da educação integral, Silva (2018), apoiada nos estudos de Silvio Gallo (2002), relata que:

[...] na concepção anarquista⁵⁰, a prática da *educação integral* desenha-se como articulação de três instâncias básicas: a educação intelectual, a

⁵⁰ "Os anarquistas do século XIX tinham clareza de que tal formação nunca estaria completa, pois também a profissão, seja ela qual for, é mutável, dinâmica. Na perspectiva emancipatória, a *educação integral* propunha a integração do trabalho manual e do trabalho intelectual numa verdadeira superação dessa dicotomia". Com efeito, no "desenvolvimento de uma *educação integral*, em uma concepção emancipatória, o processo educativo é parte de uma proposta maior de sociedade comprometida com

educação física – que se subdivide em esportiva, manual e profissional – e a educação moral. A *educação integral*, nesse contexto, concebia a escola como uma comunidade que deveria estruturar-se, segundo os valores da igualdade, liberdade e solidariedade (SILVA, 2018, p. 47-48).

Concepção essa que vem da Revolução Francesa. Numa análise geral, é possível perceber que cada corrente educacional no mundo buscou o entendimento de educação integral subsidiada na construção social, histórica e filosófica do pensamento pedagógico.

Na continuidade de nossa reflexão sobre os caminhos sinuosos da educação integral, sabemos que ela entra no Brasil por meio dos imigrantes europeus no final do século XIX. Salientamos que, “durante os séculos XVI e XVII, [...] o único ensino formal existente, no Brasil”, foi dos jesuítas “até meados do século XVIII” (SILVA, 2018, p. 55). Os jesuítas foram responsáveis por catequizar os indígenas, seus colégios ministravam educação para os mais ricos, sendo que essas escolas funcionavam em caráter integral ou em forma de pensionato. A organização da educação no Brasil, no período de 1549 a 1757, ficou sob responsabilidade dos jesuítas. Conforme (SILVA, 2018, p. 56), a “estrutura pedagógica das escolas do **Ratio Studiorum** era muito parecida às das nossas escolas do Brasil contemporâneo, já que os alunos aprendiam em salas de aulas, divididos em níveis (classes) e realizavam provas, geralmente orais” (grifos da autora).

No século XIX, devido à modernização e ao avanço do capitalismo, foi preciso buscar novas formas de desenvolvimento, sendo o ensino elemento chave para esse progresso, já que mais de metade da população era analfabeta ou gozava de pouca instrução. “Embora já existissem duas camadas distintas freqüentando a escola, o tipo de educação permanecia inalterado em suas bases estruturais, a educação das elites rurais” (NUNES, 2005, p. 236). Desde as A partir das “obras literárias de Manuel Antônio de Almeida e Raul Pompéia, Freitas e Galter (2007) identificaram indícios de que até as décadas 20 e 30 do século XX ocorria uma educação de tempo integral voltada para a elite brasileira” (SILVA, 2018, p. 57). Silva (2018, p. 57) relata que “é importante registrar um pequeno embrião de *educação integral*, tanto antes como depois da Proclamação da República em 1889, [que] aparece no estudo desenvolvido sobre o Asilo de Meninos Desvalidos realizado por Souza e Bonato (2009)”. Nesse

os princípios humanistas e democráticos. A conscientização de si e da realidade são elementos constituidores da transformação” (SILVA, 2018, p. 47).

instituto, percebemos a proposta pestalozziana de desenvolvimento integral a partir da tríade, citada por Silva (2018) com fundamentação na pesquisa de Moura (2014): “educação intelectual, artística e física – quanto à questão moral subentende-se que esta estava presente em todas as atividades ali desenvolvidas” (SILVA, 2018, p. 57). No entanto, não se sabe ao certo como a teoria pestalozziana foi desenvolvida nesse espaço. Porém, o material encontrado nos mostra muitas evidências de que o ensino no asilo seguia o modelo dos institutos pestalozzianos.

É possível verificar, ainda, traços dos princípios pestalozzianos no Decreto nº 31 de 29 de dezembro de 1894, que traz, no Artigo 1º, que a instituição oferecerá aos alunos “[...] a educação física, intelectual, moral e prática” para o exercício profissional. No Artigo 2º, observa que o ensino será “[...] gratuito e integral” (SOUZA; BONATO, 2009, p. 123). Conforme se vem relatando, no decorrer dessa exposição argumentativa, os mencionados princípios pedagógicos foram retomados por várias escolas na antiguidade, porém foi Pestalozzi que os inseriu no seu método educativo e os fixou como meio para um desenvolvimento integral e social.

Na pesquisa histórica realizada, encontramos que, até 1920, as “escolas eram em tempo integral, sendo que mais de 20 mil eram internatos; ou semi-internatos que funcionavam das 8 às 17 horas; ou externato, com cerca de seis horas por dia” (MONLEVADE, 2012, p. 72). Nesse período, “[...] aparecem aí os primeiros elementos geradores do que, na década de cinquenta, delinear-se-ia como uma proposta de educação em período integral” (PARO, 1988, p. 189). Nagle (1974, p. 58), por sua vez, relata que havia no início do século movimentos republicanos com “[...] correntes de pensamento variadas – socialismo, anarquismo, maximalismo, nacionalismo, catolicismo, tenentismo, modernismo e integralismo [...]”. Já “o campo educacional foi alvo de intensa disputa”. Nosella (1996) confirma que quando as camadas médias e populares começam a frequentar à escola, se dá uma ruptura quanto à organicidade que havia entre as escolas do grupo escolar e as cidades.

Seguindo alicerçados nas pesquisas de Silva (2018), Cavalari (1999), Coelho e Portilho (2009), observamos que nos anos trinta (do Séc. XX) o Movimento Integralista⁵¹ defendia a “ideia da educação integral do homem integral” (CAVALARI,

⁵¹ “O Movimento Integralista Brasileiro – organizado em 1932 e transformado em partido político em 1935 – apresentava a *educação integral*, alinhada ao conservadorismo elitista, congregando os defensores dos movimentos de ultradireita europeus do *nazismo* e *fascismo*. Essa era uma forma de ampliar o controle social, por meio dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade, envolvendo o Estado, a família e a religião”. Assim, “o

1999, p. 46). Logo, o propósito educativo educar o homem na sua integralidade, isto é, formar o “homem intelectual, homem cívico e do homem espiritual” (AIRES, 1959, p. 75). Para Silva (2018, p. 61), subsidiada em Cavaliere (2004), o Homem era considerado em três aspectos, segundo “suas aspirações espirituais, Homem-espiritual; necessidades materiais, Homem-Econômico; condições temporais de cultura e relações sociais e Homem-Político”. Tal afirmação nos reporta ao livro *Algunos Escritos Sociales* (2003c, p.5), de Pestalozzi, no qual vamos encontrar – *homo socialis, homo religiosus, homo politicus, homo economicus, homo theoreticus e o aestheticus*. Traços esses que o autor defendeu em sua teoria como fundamentais para a constituição da integralidade dos sujeitos.

Ainda nesse período histórico foi criado, por meio do Decreto Presidencial 7.566, dezenove (19) Escolas de Aprendizes Artífices⁵². No Artigo 2º diz que a mesma seria custeada pela União para:

[...] formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo as oficinas de trabalho manual ou mecânica que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (DECRETO PRESIDENCIAL 7.566, ARTIGO 2º).

Já o Decreto 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, “transforma os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente secundário” (cf. SILVA, 2018, p. 64). Podemos notar que, tanto na lei como no decreto, a proposta nos remete a Pestalozzi, pois aparecem, nos citados documentos, os métodos usados na educação cunhada pelo referido autor, o qual visava unir o saber teórico às atividades práticas em suas diversas oficinas.

Indo mais adiante no tempo, chegaremos à década de 1920, período da entrada da Escola Nova no cenário brasileiro e com ela novas propostas vêm à tona.

movimento tinha como lema ‘*educação integral para o homem integral*’. [...] Para tanto, os indivíduos deveriam ser moldados para servir aos interesses do ‘*Estado Integral*’”. A “educação integralista, ainda que anunciasse a formação do ‘*homem integral*’, submetia as diversas dimensões do processo educativo ao modelo do Estado Integral” (SILVA, 2018, p. 61-62).

⁵² A formação das “Escolas de Aprendizes e Artífices”, com “uma jornada ampliada, podendo entender como jornada de tempo integral. Se por um lado o projeto visava incluir menores delinquentes e pobres no mercado de trabalho, da então sociedade urbana e industrial brasileira; por outro esse ensino com sua função concludente tirava a possibilidade dessa classe trabalhadora buscar outros níveis de ensino” (SILVA, 2018, p. 63).

Monarcha (1989, p. 65) relata que a escola nova propunha “[...] uma nação moderna e democrática, pautada no progresso, na liberdade, na autodisciplina e na cooperação. Dessa maneira, a instrução pública deveria superar os limites dos padrões cívico-nacionalistas e tornar-se ponto de partida de reconstrução, de regeneração social e moral”. Nesse mesmo sentido, experiências já aconteciam em outros lugares como citam os estudos Cavaliere (2002), Luzuriaga (1990), Larroyo (1982) e Silva (2018). Silva (2018, p. 65) cita:

[...] “escolas da vida completa” inglesas; os “lares de educação no campo” e as “comunidades escolares livres”, na Alemanha; a “escola universitária,” nos EUA; as “casas das crianças” orientadas por Maria Montessori, na Itália a “casa dos pequenos”, criada por Claparède e Bover, em Genebra; a “escola para a vida”, criada por Decroly, em Bruxelas.

Todas essas experiências, de forma direta ou indireta, acabam influenciando a educação brasileira. Para Silva (2018, p. 65), amparada em Cavaliere (2002), no “Brasil, a compreensão pela qual a concepção de *educação integral* perpassa, necessariamente, pela história do pensamento e das práticas educacionais reformadoras, reunidas sob a denominação de Escola Nova, do início do século”.

Com a chegada da Escola Nova, os padrões educacionais tradicionais passam a ser questionados, principalmente do ponto de vista pedagógico, uma vez que esse era focado na educação abstrata, autoritária, obediente e na concorrência. Quanto a esse fato, informa Cavaliere (2001, p. 8): “As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à vida”. Nesse período, o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com Silva (2018):

[...] volta-se para métodos mais ativos, “enfatizando a liberdade da criança e o interesse do educando, adotando métodos de trabalho em grupo e incentivando a prática de trabalhos manuais nas escolas. Inspiraram-se nas novas contribuições da Biologia, Psicologia e Sociologia que passaram a fazer parte dos fundamentos teóricos da educação (SILVA, 2018, p. 66).

Ainda que não mencionado nas pesquisas dos autores citados acima, essa proposta de educação da escola nova contempla os princípios fundantes da teoria pedagogia de Pestalozzi, já que o referido pensador defendeu que o desenvolvimento integral do ser humano só é possível por meio da educação. A partir de tal afirmação,

somos levados a acreditar que esse autor entra de forma indireta na educação brasileira, fazendo com que sua teoria chegue por meios de outros autores da escola nova e dos movimentos da época, os quais carregam consigo a influência de Pestalozzi.

No contexto histórico e pedagógico em análise, torna-se relevante citar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que foi firmado por vinte e seis (26) intelectuais brasileiros que lutaram e defenderam o desenvolvimento da educação por meio de uma escola pública, estatal e gratuita de qualidade. Ressaltamos que o Manifesto contempla, em várias passagens, a defesa de uma escola em tempo ampliado, além de propor uma educação integral conforme citação a seguir: “Ela tem por objeto organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 04). Em outra passagem, o texto aborda a educação integral como sendo direito do ser humano e dever do estado:

[...] mas do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado, que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. [...] Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao estado a organização dos meios de o tornar efetivo (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 05).

Contudo, Silva (2018), baseada nos estudos de Paro (1988b) e Ferretti, Vianna, Souza (1991), declara que:

[...] essa proposta inicial de *educação integral* não tinha o sentido de ampliação da jornada escolar. Ela visava, na verdade, alterar o papel da escola em sua função educativa, mediante a elevação da qualidade da educação, com vistas a formar o homem integral ou “verdadeiro cidadão” (SILVA, 2018, p. 67).

Consideramos proeminente frisar, diante do exposto, que o pensamento pestalozziano lutou ferrenhamente para que a educação se desse por meio do desenvolvimento integral, formando o homem intelectual, o homem moral, o homem espiritual e o homem social para que esse pudesse bem viver na sociedade. Confirmando o que estamos proferindo, Silva (2018, p. 58) salienta que a

“preocupação com o desenvolvimento integral do aluno é marcada em diversos momentos no corpo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Desenvolvimento integral pressupondo *educação integral*”. Assim, observamos que a afirmação anterior reforça o que estamos tentando demonstrar, no transcurso dessa pesquisa: que os princípios fundantes do pensamento pestalozziano entraram no Brasil e ainda permanecem, não deixando de integrar, portanto, na história da educação brasileira, diferentes propostas pedagógicas.

O Movimento da Escola Nova no Brasil foi defendido por muitos intelectuais que estudaram fora do país e se apropriaram de pensamentos de vários autores, como já mencionamos no capítulo anterior. Com efeito, é preciso lembrar que, entre eles, está Anísio Teixeira, para o qual “a escola, enquanto meio de preparação dos sujeitos para a vida, não poderia se fechar nem tampouco manter-se isolada da vida social” (SILVA, 2018, p. 67). Não podemos deixar de mencionar que o filósofo e pedagogo pragmatista de John Dewey (1859-1952) influenciou largamente a educação brasileira por meio de Anísio Teixeira, que foi seu aluno na Universidade de Columbia. Mediante a pesquisa e as evidências encontradas, é possível concluir que John Dewey, que conhecia a teoria social e pedagógica de Pestalozzi, apropriou-se dela e a incorporou a sua proposta educativa, dando-lhe uma nova configuração sem desconsiderar a matriz pestalozziana. Cabe dizer, na conclusão desse item, que a educação integral, assim como a escola em tempo integral⁵³, concretizou-se no Brasil através de projetos pilotos que não duraram muito tempo. O mais expressivo foi a Escola-Parque, criada por Anísio Teixeira, na década de 1950, em Salvador (BA). Registramos, por fim, que a delimitação desse subcapítulo sobre os caminhos da educação integral até esse ponto ocorreu por entendermos que já contemplamos o leitor com um resumo considerável sobre os diversos campos filosóficos, sociológicos e educativos que

⁵³ “Ficar mais tempo na escola não é necessariamente sinônimo de educação integral; passar mais tempo em aprendizagens significativas, sim. [...] A educação integral pode ser aplicada em tempo integral, mas uma coisa não quer dizer necessariamente a outra. [...] Na verdade, a educação integral vai muito além da simples ideia de aumentar o tempo, pois consiste em repensar as aprendizagens oferecidas e estender os espaços onde elas acontecem. Nessa perspectiva, a escola teria o papel de propiciar um processo de ensino e aprendizagem visando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o social, o físico e o afetivo do aluno e de todos os atores envolvidos na educação”. Sendo que “o objetivo final da educação integral é a promoção do desenvolvimento integral dos alunos, por meio dos aspectos intelectual, afetivo, social e físico. [...] Além de demandar a articulação de agentes, tempos e espaços, a educação integral se apoia na articulação de políticas (cultura, esporte, assistência social, meio ambiente, saúde e outras) e programas” (INSTITUTO PURUNÁ, 20 jan. 2019).

tomaram para si as discussões sobre o conceito de educação integral⁵⁴ na história da humanidade.

3.2 Fundamentos do Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação começa a se estruturar a partir do desejo de uma educação voltada para o desenvolvimento integral e de uma escola que se estruture em tempo integral. O citado programa é estruturado pela Lei Nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelas Leis Nº 11.494/2007 (que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação Básica – FUNDEB), Nº 11.947/2009 (que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do dinheiro na escola aos alunos da educação básica) e Nº 13.005/2014 (que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE). A partir da citada legislação, inicia-se as bases do PME, que fora criado pela Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007, e pelo Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro 2010, tendo como estratégia do Governo Federal a ampliação da jornada escolar e a organização curricular (MEC, 2014, p. 4). O objetivo era “fomentar a educação integral” no ensino fundamental através “do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar” com o intento, ainda, de ampliação da jornada educacional na escola.

A criação do PME se deu para financiar as políticas de Educação Integral, fornecendo mais dinheiro às escolas para que essas pudessem custear as despesas com a implementação da proposta formativa. O PME, por meio de vários projetos educativos a serem implantados e desenvolvidos no contraturno escolar e em parceria com outras entidades, objetivava a sensibilização, o incentivo e o apoio a projetos e/ou ações que se articulassem entre si e promovessem uma educação na perspectiva integral. O documento do MEC, importante destacar, propõe o desenvolvimento de políticas sociais e educacionais que engendrem ações socioeducativas destinadas a crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social.

⁵⁴ Para quem desejar aprofundar-se no tema, sugerimos a tese de Silva (2018), que trata exclusivamente sobre a trajetória da educação integral nas diversas correntes filosóficas e pedagógicas ao longo dos séculos.

Diante da discussão em tela, citamos Pestalozzi (em LAWTON, 2002, p. 98) quando o autor reflete sobre os seus trabalhos pedagógicos: “Fiquei convencido, por experiência própria, de que as crianças revivem rapidamente após um trabalho educativo comum, mas regular. Eles emergem das profundezas sombrias de sua pobreza para um senso de dignidade humana, confiança e amizade”. Em Neuhoof, Pestalozzi ensinava educação primária e habilidades manuais para órfãos e crianças de rua. Ele acreditava que o trabalho educativo desenvolvia as forças, o espírito e a moralidade. Por assim pensar, criou o *Instituto para os Pobres*, que foi, de fato, uma tentativa de conciliar a prática educativa com a atividade produtiva e com o objetivo de sanar as dificuldades educacionais da época e colaborar com as formações de mão de obra útil para sociedade, oportunizando que os excluídos entrassem no mercado de trabalho. Tanto o PME como Pestalozzi convergem no campo da educação social. Ambos desejam uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, mesmo em realidades diferentes.

O Programa Mais Educação além de propor as bases para educação integral, no contexto escolar, ele integra os projetos Escola Aberta, Escola Integral e Escola nas Férias. No que se refere ao programa, cabe salientar que as atividades a serem realizadas nas escolas necessitam ser elaboradas através de macrocampos que englobam: Acompanhamento Pedagógico⁵⁵; Meio Ambiente⁵⁶; Esporte e Lazer⁵⁷; Direitos Humanos em Educação⁵⁸; Cultura e Artes⁵⁹; Cultura Digital⁶⁰; Promoção da Saúde⁶¹; Educomunicação⁶²; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e

⁵⁵ Orientação e leitura, Alfabetização/Letramento, Ciências (inclui laboratório, feiras e projetos científicos), História e Geografia, Línguas Estrangeiras, Língua Portuguesa: ênfase em Leitura e Produção de Texto, Matemática, Orientação de Estudos e Leitura.

⁵⁶ COM-VIDA (organização de coletivos pró meio-ambiente). Conservação do solo e composteira: canteiros sustentáveis (horta) e/ou Jardinagem escolar, Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica, Uso eficiente da Água e Energia.

⁵⁷ Badminton, Corrida de Orientação, Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez), Ginástica Rítmica, Judô, Karatê, Luta Olímpica, Natação, Recreação e Lazer/Brinquedoteca, Taekwondo, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Vôlei de Praia, Xadrez Tradicional, Yoga/Meditação.

⁵⁸ Educação em Direitos Humanos.

⁵⁹ Artesanato Popular, Banda, Canto Coral, Capoeira, Cineclube, Danças, Desenho, Educação Patrimonial, Escultura/Cerâmica, Grafite, Hip-Hop, Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas, Iniciação Musical por meio da Flauta Doce, Leitura e Produção Textual, Leitura: Organização de Clubes de Leitura, Mosaico, Percussão, Pintura, Práticas Circenses, Sala Temática para o estudo de Línguas Estrangeiras.

⁶⁰ Ambiente de Redes Sociais, Robótica Educacional, Tecnologias Educacionais e Vídeo.

⁶¹ Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos à Saúde.

⁶² Imprensa Jovem, Rádio escolar, Produção de Audiovisual, Cinema, Fotografia, Jornal, Mídias Sociais, História em Quadrinhos.

Educação Econômica⁶³. Assim, as atividades pedagógicas, que são realizadas em turno inverso do período em que está matriculado o aluno, precisam inserir-se nas áreas mencionadas anteriormente. Muitas das atividades são oferecidas fora do ambiente institucional (a escola) e em parceria com diferentes atores sociais, o que nos remete à ideia de um modo de produção do ato educativo que se vincula aos pressupostos cunhados pela educação social objeto de estudo da Pedagogia Social na atualidade.

No caderno da série *Mais Educação – Educação Integral*, elaborado pelo Ministério da Educação (2009), reside a afirmação que o PME trata da construção de uma ação intersetorial⁶⁴ entre as políticas públicas educacionais e sociais, com o objetivo de contribuir tanto para a diminuição das desigualdades educacionais quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira, através da ampliação do tempo e espaço na escola, oportunizando ações educativas (optativas) compartilhadas entre profissionais da educação e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores, sem deixar de lado a participação da família nesse processo.

Destarte, é preciso mencionar que Pestalozzi defende que a família é quem dá a primeira educação, sendo a mãe a figura central nos aprendizados iniciais. Diz ele: “A educação familiar estabelece as bases da educação da criança como um todo. A escola nada mais faz do que desenvolver os elementos implantados pela família, desde o início” (PESTALOZZI, 2006, p. 227). Pestalozzi atribuiu um significado especial ao papel da mulher e da mãe no processo formativo. Ao longo de seus escritos, há uma profunda reverência em relação à mulher e à mãe pela importância que possuem, principalmente, na educação infantil. No romance *Leonard e Gertrude*, publicado em 1781, Pestalozzi retrata Gertrude como a mãe e a mulher ideal. O livro demonstra a crença de Pestalozzi em uma ordem orgânica, bem como enfatiza que as mães necessitam estabelecer relacionamentos próximos com seus filhos pequenos para apoiar suas necessidades emocionais e educacionais. Ao fazer isso, Pestalozzi destacou a influência suprema da mãe e da mulher na educação infantil e focou a

⁶³ Mais Educação Campo - PRONA campo.

⁶⁴ O PME se articula com o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Cultura e o Ministério do Esporte. Conforme o § 2º do Artigo 4º (Portaria Normativa Interministerial Nº. 17, de 24 de abril de 2007): “O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes” (MEC, PORTARIA Nº 17 DE 24 DE ABRIL DE 2007).

atenção no conceito de uma mulher ideal, que poderia ser encarregada da educação de crianças pequenas.

Trazer a família para colaborar e participar das tomadas de decisões nas atividades complementares faz com que ela se integre e se responsabilize também pela educação dos filhos, sem com isso tirar a responsabilidade do Estado de garantir educação de qualidade para todos. Assim, compartilhamos da ideia de que a relação escola-comunidade “objetiva promover ações de educação não formal no âmbito do lazer, das artes, da cultura, do esporte, do ensino complementar e da formação inicial para o trabalho e pela geração de renda” (MEC, 2014, p. 28). Isso também sugere um papel para a educação estética no cultivo da sabedoria como um equilíbrio entre cognitivo, cognitivo/comportamental, e habilidades humanas afetivas. Seguindo a perspectiva pestalozziana, por meio do afeto, a educação estética pode contribuir para a sabedoria. Pestalozzi, teve o cuidado de alternar e entrelaçar o físico, o artesanal, a educação intelectual, a estética e a moral no contexto pedagógico e das relações em comunidade. Na comunidade, conforme Pestalozzi, os adultos e as crianças viviam, alimentavam-se, trabalhavam, aprendiam e celebravam juntos. Essa intenção pestalozziana, mesmo que não mencionada explicitamente, aparece nas ações propostas pelo Programa Mais Educação.

A proposta do programa propõe ações planejadas pela equipe local através da consulta à escola e à comunidade, com o objetivo de valorizar a cultura popular e as expressões juvenis, fortalecendo o sentimento de pertencimento, ampliando, assim, as trocas de saberes entre escola, família e comunidade, direcionando sua prática pedagógica, tornando-se mais competente em suas ações educativas (cf. MEC, 2014).

A reflexão a respeito dos fundamentos que sustentam o Programa Mais Educação remete à discussão e ao entendimento do que abarca a concepção de educação integral atrelada ao desenvolvimento pleno dos estudantes, bem como requer um debate sobre aspectos importantes (que estão presentes nesse contexto) como o tempo de permanência na escola⁶⁵, a organização dos espaços de aprendizagem, a elaboração e estruturação do programa nas redes de ensino do país.

⁶⁵ Entendemos que o tempo de permanência na escola entre 6 e 7 horas não significa, necessariamente, que a criança ou o adolescente esteja recebendo uma educação integral, pois a proposta de educação integral possui um caráter formativo que contemple todas as dimensões do humano. Ampliar o conhecimento do aluno e potencializar novas possibilidades de aprendizagem se inscrevem, de fato, na perspectiva da educação integral (MOLL, 2021).

O PME é compreendido como uma política de transição com o escopo de “facilitar a passagem da escola de tempo parcial para a jornada escolar de dia completo, sendo a ampliação do tempo vista como consolidação do direito à educação, mais tempo na escola com vistas a ampliar os horizontes formativos, as experiências educativas” (MOLL, 2014, p. 373).

A proposta inicial PME é garantir que as escolas tenham condições financeiras para implantar a educação integral e ampliar o tempo escolar para garantir uma permanência maior dos alunos na escola e, conseqüentemente, mantê-los na escola. A formação integral pode ser vista como consequência dessa prerrogativa, uma vez que a ampliação do tempo poderá contribuir para o aumento de oportunidades educativas por meio das atividades dos macrocampos do programa.

Cabe asseverar que a concepção de educação integral no PME se insere dentro de uma perspectiva de educação que se realiza em tempo ampliado na escola e; cujo currículo contemplará o pleno desenvolvimento do estudante envolvendo as dimensões: cognitiva, afetiva, moral, física, cultural e social (cf. Portaria Nº 17 de 24 abril de 2007). A preocupação com o pleno desenvolvimento dos estudantes está presente na proposta educativa de Pestalozzi. As ideias centrais de Pestalozzi sempre estiveram direcionadas para ampliar as capacidades das crianças e dos adolescentes conduzindo-os à autoformação, por meio do conhecimento diversificado, mesmo diante das condições de seu tempo histórico e social. Pestalozzi, naquele contexto histórico-social, buscava inovar os métodos de ensino com soluções para os problemas da época e buscava distanciar-se da ideia de uma escola que promovesse o condicionamento dos estudantes. Sua intencionalidade residia em potencializar o desenvolvimento espiritual para elevar a moralidade e a intelectualidade. Portanto, formar estudantes dinâmicos, sensíveis e intuitivos era seu objetivo.

Voltar-se para o desenvolvimento pleno dos estudantes foi um anseio, também, presente em John Dewey, que argumentava a necessidade de uma transformação social da educação que fosse voltada para a vivência de experiências pessoais e reais. Essas experiências, para Dewey, impulsionariam novas aprendizagens como caminho para a formação de uma “personalidade completamente integrada” (DEWEY, 1938, p. 38 *traduzido por* Teixeira, 1952).

O entendimento de Dewey para “personalidade completamente integrada” estava atrelado “às sucessivas experiências” que se conectam umas com as outras no sentido de “edificar o seu mundo como um universo de objetos perfeitamente

relacionados” (DEWEY, 1938, p. 38 *traduzido por* Teixeira, 1952). Naquele contexto, Dewey discutia a necessidade de uma nova filosofia da educação e de uma escola voltada para a vida. Pestalozzi, por sua vez, discutiu uma escola centralizada no aluno, que respeitasse a liberdade individual, a autoexpressão e auto realização, visando a integração entre escola e comunidade, bem como contemplando a igualdade de oportunidades na vida social para os menos favorecidos numa perspectiva sociológica, pedagógica, psicológica e filosófica. Encontramos mais uma conexão entre a perspectiva pestalozziana e o PME quando, na análise da Portaria nº 17 de 24 de abril de 2017, observamos a afirmação de que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil”. A declaração, em evidência, reporta-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Nº 9.394/96.

As ideias de Pestalozzi e Dewey, por exemplo, se entrelaçam e encontram fertilidade em diferentes contextos educativos no sentido de pleitearem a necessidade da promoção de uma educação integral para todos os estudantes das redes de ensino, como é evidenciado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, que prevê:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 aponta, também, essas intencionalidades em seu Artigo 2, como sendo as finalidades da educação (BRASIL, 2017, p. 01) e assegurando esse direito a partir da Lei Nº 8.069, de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (Artigo 53 – Capítulo IV).

O artigo 206 da Constituição Federal de 1988 perpassa o entendimento de que para a promoção dessas intencionalidades, que conduzem a uma educação integral, o ensino deverá ser ministrado com base em determinados princípios como, por exemplo:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola
II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, a proposta do PME atende aos princípios desses dispositivos legais. Na proposta do programa em exame nessa investigação, as escolas devem promover uma proposta pedagógica em tempo integral oportunizando aos estudantes que eles permaneçam nos espaços educativos por um período de sete (7) horas. Nesse período, são realizadas diversas atividades como “aulas, práticas de educação física, atividades artísticas, de estudo dirigido, vídeos, frequência à biblioteca, computadores, atividades com animadores culturais, práticas para o desenvolvimento saudável” (MAURÍCIO, 2009, p. 09).

Ao revisitar o texto da política que organiza o PME, compreendemos a necessidade de formar sujeitos preparados para os desafios do mundo contemporâneo, isto é, por meio de um processo educativo em que aprendam a transitar em diferentes cenários, sendo necessário, para atender essas demandas, a ampliação do tempo de permanência na escola. Essa ampliação do tempo é prevista na LDB, Seção III, que, ao tratar do Ensino Fundamental, em seu Artigo 34, diz que: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola (BRASIL, 1996).” A proposta da escola de tempo integral, através do PME, vai além de estender o tempo de permanência dos alunos na escola. Na referida proposta, são consideradas as dimensões psicológica, afetiva, política e social, pois se propõe a ir além do currículo tradicional, considerando a formação do ser humano como progressiva. Nesse sentido, é relevante atentar para a perspectiva humanista proposta por Pestalozzi, a qual busca aproximar as diferentes dimensões da pessoa humana, sem ignorar ou diminuir o valor de qualquer pessoa (PESTALOZZI, 2003c).

No que tange à Educação Infantil, segundo a LDB em seu Artigo 30, por exemplo, já era prevista a jornada integral de 7 horas. Portanto, a ampliação do tempo de permanência na escola ampara-se nesses documentos legais e é um dos aspectos que fundamentam a educação em tempo integral prevista no PME. Em relação à organização do tempo de permanência e aos turnos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), em seu Artigo 12, orienta que:

Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), em tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contraturno ou turno único com jornada de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico.

Complementando essa orientação, a LDB Nº 9.394/96, no Artigo 30 (§2), assegura, por exemplo, que o “ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” e, ainda, no artigo 87 da referida lei (§ 5º), que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas em tempo integral”.

O PME se insere, ainda, como a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, Lei 13.005 de 2014, que orienta os sistemas educacionais do país a disponibilizar “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”. Na estratégia 6.1, observamos que também é necessário:

[...] promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7(sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (PNE, 2014-2024).

Outro aspecto importante para essa discussão é a possibilidade de o PME utilizar diferentes espaços de aprendizagem para conceber uma educação que propicie o desenvolvimento de competências e habilidades que potencializem a redução das desigualdades e ajude os estudantes a serem criativos, críticos, capazes de tomar decisões e atuar de forma colaborativa. Percebemos, portanto, mais uma aproximação com a proposta educativa social pestalozziana quanto à intenção de reduzir as desigualdades sociais por meio da educação. Assim, emerge a viabilidade de oportunizar aos menos favorecidos uma educação de qualidade que desenvolva conhecimentos substantivos para o bem viver em sociedade.

Por meio das fábulas, Pestalozzi expôs suas ideias sobre a “sabedoria da vida, relações sociais, conceitos políticos, poder, autoridade, liberdade, justiça, direitos humanos, direitos do povo, as classes sociais, a economia, as leis, a religião e a educação” (cf. PESTALOZZI, 2003c, p. 15). Esses escritos mostram que o autor visava a formação de um cidadão, capaz de harmonizar a interação da sociedade e da natureza, agindo por meios de atividades criativas, prevenindo formas destrutivas de comportamento no meio social. Pestalozzi (2012) acreditava que as crianças são

guiadas mais pelos sentimentos do que pela razão. Se o professor é indiferente aos sentimentos, interesses, alegrias e sucessos da criança e/ou adolescente, então, no futuro, esses se tornam indiferentes e frios com as pessoas ao seu redor.

Ao dialogarmos sobre a perspectiva pedagógica pestalozziana e sua relação com o PME, consideramos que, na proposta do MEC, a educação integral está engajada num projeto educativo integrado e que envolve os fatores e as intencionalidades (citadas anteriormente) em sintonia com a vida, as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes. Portanto, a educação integral, no contexto do PME, objetiva promover o desenvolvimento dos indivíduos num todo, tendo a necessidade de reorganizar os espaços de ensino e de aprendizagem, os objetos de conhecimento e as ações pedagógicas dentro do tempo ampliado de permanência do estudante na escola.

Nesse processo, são previstas ações pedagógicas que devem ser oferecidas com qualidade e devendo estar articuladas com o projeto educativo e coletivo de cada escola respeitando, por sua vez, “os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990), como é previsto na Lei 8.069, em seu Artigo 58.

Retomando o Plano Nacional de Educação (PNE), na estratégia 6.4, há a sugestão de que sejam realizadas ações pedagógicas que envolvam “orientações de estudos e leituras e atividades multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas” (BRASIL, 2014). Com efeito, recordamos sobre a organização da educação nos institutos pestalozzianos, que sempre produziram atividades diversificadas para estimular a criatividade dos alunos através “da música⁶⁶, teatro, museus, maquetes, literatura, jogos diversos que visa[va] oportunizar uma educação complementar revelando as potencialidades inatas de cada aluno e para melhor desenvolvê-las” (cf. PESTALOZZI, 2003b, p. 35). Depreendemos, a partir da afirmação de Pestalozzi (2003b), que a educação primária é capaz de facilitar e estimular o curso natural do desenvolvimento do pensamento por meio de sua arte. Em convergência com o que nos releva o texto do PME, existe, em sua constituição, a valorização das capacidades

⁶⁶ Ainda que Pestalozzi pessoalmente não tivesse formação ou inclinação musical, no seu plano educacional, o autor colocava a música como indispensável na formação dos sujeitos, entendendo a educação musical não como um privilégio para os filhos das famílias ricas, mas como uma ferramenta de formação estética básico para todos (PESTALOZZI, 2003b, p. 35).

das crianças para as diversas expressões artísticas a serem desenvolvidas por meio da educação de tempo integral.

Em relação à organização e estruturação do PME em cada rede de ensino, segundo o PNE, nas estratégias 6.2 e 6.3, fica sob a responsabilidade das Secretarias de Educação dos Estados Federativos e da Secretarias Municipais de Educação o desenvolvimento do:

6.2. [...] plano de ação para a expansão e qualificação da educação em tempo integral, definindo submetas que permitam o alcance dos percentuais propostos em nível estadual, a partir de fundamentações conceituais sobre educação integral, ampliando para 47% (quarenta e sete por cento) de escolas e atendendo 20% (vinte por cento) dos estudantes até 2019 e cumprindo o alcance total da meta até o final da vigência do PEE, a partir de reestruturação do espaço físico, recursos humanos e financeiros; 6.3 Garantir a reorganização/adequação predial e curricular em todas as instituições de ensino, contemplando a acessibilidade e as dimensões indissociáveis do educar e cuidar e promovendo adequação que contemple a variabilidade didática, ludicidade, práticas esportivas e culturais, de informática e de meio ambiente [...] (BRASIL, 2014).

O PNE (2014-2024) orienta que todas essas ações devem estar integradas ao projeto político-pedagógico das instituições escolares e orientadas pela função que cada escola apresenta para a promoção da formação integral, sob responsabilidade das mantenedoras, permitindo, assim, a liberdade para cada escola conduzir suas atividades pedagógicas conforme a realidade dos educandos, bem como valorizando os costumes do bairro ou da região em que está inserida.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs (BRASIL, 2013), em seu Artigo 10º (§ 2º) e na Resolução do CNE/CEB, de Nº 4 de 2010, em seu Artigo 9º (§ 2º), no que concerne à concretização da educação escolar, há a exigência de “um padrão mínimo de insumos” e que possuam, como princípio, “um investimento com um valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social’ (BRASIL, 2010).

Para esse fim, os programas de educação em tempo integral contam com recursos, segundo a Lei 11.947 de 16 de junho de 2009, do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Os recursos financeiros, provenientes do PDDE, são destinados para alimentação escolar dos alunos da Escola Básica por meio do Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE), o qual busca contribuir para o “crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar” (BRASIL, 2009, p. 02).

No contexto de explicitação sobre a gênese do PME, registramos que o mesmo foi uma estratégia que o governo federal implantou, em algumas escolas, em razão, primeiramente, do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) para ampliar a jornada escolar e oferecer uma grade curricular que potencializasse a educação integral.

A Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, assegura a complementação e distribuição dos recursos a serem aplicados para a manutenção e o desenvolvimento do ensino e na valorização dos trabalhadores em educação. Conforme a citada lei, 10% de seu valor anual é destinado para programas voltados para a melhoria da qualidade da educação básica e, também, para a melhoria da aprendizagem dos educandos e do fluxo escolar. O cálculo, por sua vez, envolve a proporcionalidade do número de estudantes matriculados nas redes de educação básica e as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino. No Artigo 10, desta lei, existe a referência aos Ensinos Fundamental e Médio, no formato em tempo integral, que voltou a ser rediscutido no nordeste brasileiro nos moldes do PME.

Conforme informações disponibilizadas pelo MEC, para a realização:

[...] de cada atividade, o governo federal repassa recursos para ressarcimento de monitores, aquisição dos kits de materiais, contratação de pequenos serviços e obtenção de materiais de consumo e permanentes. De acordo com as atividades escolhidas⁶⁷, as escolas beneficiárias também poderiam receber conjuntos de instrumentos para banda fanfarra, hip hop e rádio escolar, dentre outros, conforme Manual PDDE – Educação Integral (MEC – SAIBA MAIS – PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO).

Em consonância ao “projeto educativo em curso na escola, são escolhidas seis atividades, a cada ano, no universo de possibilidades ofertadas”. Importante destacar que uma “destas atividades obrigatoriamente deve compor o macrocampo acompanhamento pedagógico”. Já a definição “de cada atividade em termos de ementa e de recursos didático-pedagógicos e financeiros previstos é publicado

⁶⁷ O PME “constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica” (MEC – SAIBA MAIS – PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO).

anualmente em um manual específico relativo à Educação Integral, que acompanha a resolução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do FNDE” (MEC – SAIBA MAIS – PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO).

A proposta do Programa Mais Educação se constitui a partir de experiências realizadas em décadas anteriores no Brasil, que as quais tiveram (em seus contextos históricos, sociais e educacionais) êxito. Assim, identificamos as contribuições de propostas educativas produzidas pelos pioneiros da educação, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola Parque, que teve Anísio Teixeira como seu idealizador e foi realizado na Bahia (a data de inauguração foi em 21 de setembro de 1950). Em continuidade a essa linha temporal, em 1980, Darcy Ribeiro cria o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro. Esses centros foram as primeiras iniciativas voltadas para uma educação integral e que, por motivos políticos e falta de apoio financeiro, acabaram sendo fechados. Porém, as sementes dessas iniciativas, aos poucos, foram ganhando amparo legal; primeiro, pela Constituição Federal de 1988; posteriormente, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); já em 1993, pela Lei Orgânica da Assistência social – Lei 8.742/93; no ano de 1996, com a LDB - Lei 9.394; finalmente, chegando em 2007, com a criação do Programa Mais Educação, que parte dessas experiências.

Acreditamos que esses primeiros centros trazem, nas suas constituições, os princípios educativos pestalozzianos. Quando lemos os relatos sobre *Uma Experiência em Educação Integral*, nos deparamos com várias passagens que vão ao encontro da educação proposta por Pestalozzi. Conforme Eboli: “Desejamos dar-lhes seu programa completo de leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, e educação física”. No âmbito da instrução, seria salvaguardado “o trabalho convencional da classe, o ensino da leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física”. Já “a criança [...] terá um regime de semi-internato, recebendo educação e assistência alimentar” (EBOLI, 1969, p. 14-16).

Esses princípios educacionais advêm da Escola Nova, na vertente tradicional, onde seu principal representante foi Pestalozzi. Entendemos que o projeto pedagógico segue o método social pestalozziano nas suas diversas propostas de ensino, sendo esses visíveis nas *revistas escolares* da época, como se vê poder ver no Anexo A. Nessas mesmas revistas, vamos encontrar várias menções à teoria e ao método

pestalozziano, que circula no Brasil por meio de fragmentos de suas obras, integrando a educação brasileira e influenciando os pensadores e professores da época.

É importante ainda frisar que, nas revistas identificadas, os princípios do método educativo praticado nos institutos pestalozzianos são visualizados, princípios esses que fazem parte do desenvolvimento integral em Pestalozzi. O autor enfatizou, em sua teoria, a educação para o trabalho, acreditando que a aprendizagem e o trabalho devem ser combinados. Pestalozzi adotou, em sua teoria educacional, a chamada ginástica elementar, que é um sistema de exercícios que contribuiria para o desenvolvimento da força física e seria útil no desenvolvimento das habilidades para o trabalho, sendo, portanto, indispensável para a vida. Segundo Pestalozzi (2006), a educação deve proporcionar o autodesenvolvimento das forças e habilidades básicas da criança e do adolescente. Ao revistar esses projetos da década de 30 e 50 (do Século XX), no Brasil, notamos a influência da teoria social e pedagógica do autor. A organização curricular organizava-se em torno das premissas pestalozzianas. Obedecia, ainda, a um processo pedagógico devidamente engendrado na educação mental, moral e física das crianças, combinado à preparação para o trabalho e à participação nele por meio de técnicas industriais. Diz Pestalozzi (2006, p. 64-65):

A educação moral deve garantir a introdução na consciência da criança, ensinando ideias apropriadas, que então se transformam automaticamente em comportamento. A tarefa de tal treinamento é não apenas dar à criança conhecimentos, habilidades, mas também formar a visão de mundo, moralidade, caráter, vontade, habilidades cognitivas da personalidade da criança, e desenvolver seu interesse multifacetado para a arte do trabalho.

O meio mais importante de educar e desenvolver uma pessoa, segundo Pestalozzi, é pelo trabalho, que desenvolve não só a força física, como também a mente, além de formar a moralidade. Ao trabalhar e refletir sobre essa prática produtiva, o ser humano compreende a enorme importância do trabalho na vida da sociedade, pois é uma atividade que une as pessoas em sociedade. Ele destacou que “o trabalho nos ensina a desprezar as palavras divorciadas das ações” (PESTALOZZI, 2006, p. 160) e ajuda a desenvolver qualidades como exatidão, veracidade, contribui para a construção de relações corretas entre crianças e adultos, bem como entre as próprias crianças.

Diante do exposto, percebemos que os livros, as leis e as portarias que sustentam a proposta do PME trazem, no seu núcleo, bem mais que uma proposta de

ampliação do tempo na escola por meio da escola de tempo integral, ele aponta para melhoria do desempenho educacional, e há formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas do direito humano, ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde, consciência corporal, segurança alimentar nutricional, convivência social comunitária e democrática; além de uma dinâmica de rede entre os ministérios do Governo Federal e a sociedade privada garantindo mais verbas para auxiliar as escolas a implantarem a educação de tempo e formação integral, podendo assim financiar as atividades ofertadas no turno inverso. Por outro lado, as escolas, que não conseguem fechar as parcerias com os entes privados, acabam não podendo realizar as diversas propostas que são anunciadas nas bases legais do programa. O que nos leva a pensar que, por falta de verbas e de ajuda do governo, as primeiras propostas pedagógicas na perspectiva da educação integral (em contextos institucionais, no Brasil) acabaram não tendo continuidade. Nesse sentido, é fundamental reconhecer a proposta do PME, pois tinha como escopo auxiliar as escolas a darem os primeiros passos rumo à implantação da escola em tempo integral e a uma formação integral.

3.3 A Proposta de Educação Integral no Programa Mais Educação

Nesse item, buscamos entender como a Educação Integral está sendo apresentada nos Cadernos Pedagógicos elaborados pelo Ministério de Educação no período analisado nesse estudo (de 2007 a 2016). Em 2016, o programa sofre alterações e passa a ser denominado Programa Mais Novo Educação (que reduz a proposta do PME original).

O PME, assim como as discussões sobre a Educação Integral, foi tema de debate desenvolvido por muitos pesquisadores. Cada um deles procurou analisar a retomada das reflexões sobre a escola em tempo integral e como a proposta de educação Integral reapareceu, como prioridade, no PME por meio das suas áreas de pesquisa. Algumas investigações buscaram mostrar a evolução histórica da educação integral no Brasil desde a década de 1920 e 1930, a partir dos estudos de Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Carneiro Leão, Rui Barbosa, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire. Todos esses autores incentivaram a educação integral e algumas tentativas de políticas para a implantação de escolas de tempo

integral. Como já relatamos antes, essas iniciativas são: Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a Escola no Parque, o Centro Integrado de Educação Pública (CIEPs), nos anos de 1980 e 1990. Os estudos da pesquisadora Cavalari (1999) discutem a concepção de educação integral por meio de diversos autores e movimentos do início do século XX e apresentam reflexões sobre a concepção de uma educação integral que integrava o *Estado, a família e a religião*⁶⁸, princípios esses muito discutidos nas obras de Pestalozzi.

Outros estudiosos, ao se debruçarem sobre o tema em análise, buscaram entender a Educação Integral através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), examinando seu marco teórico, o qual indica a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. O PDE declara que a formação do estudante seja feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade. Nessa parceria escola-família-comunidade, como aponta o PDE, a educação integral incidiria na área da pedagogia social, oportunizando espaço para atuação dos educadores sociais. Em diálogo com essa proposição do referido documento, é interessante observar o que é anunciado no caderno *Passo a Passo* do Programa Mais Educação (2009, p. 14):

A educação integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos). Sendo que as atividades poderão ser acompanhadas por estudantes universitários, em processo de formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade, estes por estudantes do ensino médio e estudantes do EJA.

A proposta oferece um conjunto de possibilidades para atuação tanto de educadores sociais como alunos de Graduação, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), oportunizando que esses contribuam para a formação de crianças e jovens, viabilizando, ainda, através dessa relação, a ampliação dos espaços formais com as suas comunidades. Para Sander e Schütz (2010, p. 168), a: “atuação conjunta desses profissionais em ambiente como a escola, certamente teriam consequências positivas e diretas no conjunto do ambiente escolar”. Na citada parceria, todos sairiam ganhando, escola, professores, alunos, famílias e comunidade. Constitui-se, portanto,

⁶⁸ Pestalozzi defendia a importância da família e dos princípios religiosos na educação dos filhos, principalmente nas questões morais e éticas, mas criticava o estado ao dizer que: “O estadista não conhece a moralidade, mas se for um homem moral, pode evitar aquela insensibilidade social em que o Estado, como tal, está fundado” (PESTALOZZI, 2003, p. 46).

em uma proposta interessante que, por sua vez, reivindicaria alterações planejadas na escola para ser viável a sua concretização. Assim, concordamos com Ghanem (2004, p. 142), quando afirma que “não basta à educação brasileira promover a multiplicação de aprendizagens”, pois também é preciso integralizar as atividades entre teoria e prática, isto é, vincular a aprendizagem à vida. Quando o PME propõe a união da teoria com a prática, novamente recorremos aos princípios postulados pela teoria de Pestalozzi, uma vez que ele foi um dos autores clássicos que mais criticou a educação desconectada da vida prática. Para ele, a instrução está relacionada à capacidade de entender o que aprendeu e saber usar o conhecimento na prática. Conforme Pestalozzi (2006a, p. 81), “[...] se por educação entendemos não somente o fato de explicar, em alguns momentos determinados, um planejado curso de exercícios, senão uma vigilância contínua e proveitosa [...] senão que mais deveremos fazer que se cultivem todas as disposições de que a providência nos dotou”. Com a prática do método intuitivo, o educador desenvolveria, nos meninos e nas meninas, uma educação integral, que lhes permitiria aprimorar as habilidades do coração, da cabeça e das mãos de forma integrada (PESTALOZZI, 2006a, p. 81-82).

No entanto, é preciso esclarecer que aumentar o tempo de permanência na escola não significa que se esteja desenvolvendo uma educação integral, na perspectiva da formação integral. Farias (2012, p. 24), no que concerne a esse debate, declara que existe “a necessidade urgente de uma escola que assuma a concepção de educação integral, não se limitando ao simples aumento de tempo educativo”. A colocação de Farias (2012) reforça o que as pesquisas, acessadas para a construção desta tese, apontaram quanto à concretização das atividades do contraturno e à ampliação do tempo na escola rumo a uma educação mais abrangente, pois nem todas as escolas conseguem fazer parcerias com outros espaços educativos, ficando restritas aos seus espaços e não sendo viável oferecer as atividades optativas.

Os manuais do MEC apontam a Educação Integral como categoria central do PME. A criação do programa, como já asseveramos no transcurso desse estudo, teve como fito disponibilizar suporte financeiro para escola em tempo integral e oportunizar a educação integral nos seus projetos pedagógicos. Contudo, as pesquisas sobre o tema mostram que programa, por si só, não consegue prover para as escolas todos os recursos para que seja viável a concretização de uma educação integral. No material analisado, notamos que as escolas tinham conseguido ampliar a jornada escolar, mas nem todas conseguiram aderir a todos os macrocampos sugeridos nos

cadernos pedagógicos na perspectiva de uma formação integral que promovesse “uma educação diferenciada, cativante e que”, por sua vez, contemplasse “o ser humano em todas as suas dimensões” (MEC, 2011, p. 05).

A tão sonhada educação em tempo integral, desde sempre, encontrou resistência para se firmar dentro do país como política pública. O máximo que foi possível refere-se à constituição de algumas propostas, como é o caso do PME. Com o fim de determinados governos, as políticas públicas (por serem de governo e não de estado) sofrem com as suas desconstruções e são interrompidas. Dada a relevância e importância da temática no campo educacional, legislações e documentos, no decorrer da história brasileira, abordaram o assunto, como: a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; o Decreto nº 6094/207, sobre o Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação; e o Plano Nacional da Educação (Lei nº 10.172/2001). Os documentos e as legislações listadas apontam para necessidade de uma educação em tempo integral. Destacamos que é no Decreto nº 7.083/2010 que encontramos o seguinte registro:

[...] os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária; e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

A abordagem de uma escola de tempo integral está centrada na proposta do PME, assim como o desejo de uma educação integral nas escolas públicas. O caderno *Tendência para Educação integral*, elaborado por nove pesquisadores, relata que:

A sociedade contemporânea exige o desenvolvimento de valores e atitudes relacionadas à convivência social, à participação na vida pública e ao cuidado e respeito com o meio ambiente. Nesse sentido, a educação integral pressupõe o desenvolvimento de valores ancorados em princípios éticos de igualdade, liberdade, solidariedade e respeito à diversidade (BLASSIS; MOLL, 2011, p. 93).

As autoras, ao expressarem seu entendimento sobre a proposta do PME e da EI, revelam os princípios defendidos por Pestalozzi na maioria de suas obras, os quais

versam sobre a igualdade de direitos. Complementando esse pensamento, Dora Incontri (1997, p. 24) afirma que:

[...] para Pestalozzi, a organização exterior reflete a organização interna. Não há possibilidade de se fazer uma sociedade justa se não houver homens justos. Por isso, todo o seu esforço, muito além de querer instruir ao povo, foi no sentido de moralizar o homem, de convidá-lo a tornar-se o que ele é potencialmente. E para isso, ao contrário da maioria absoluta dos pensadores, Pestalozzi não se satisfaz em semear ideias: tomou pelas mãos o próprio homem, ainda criança, para tentar conectá-lo consigo mesmo.

Nesse mesmo sentido, é possível dizer que o autor não se limitou a engendrar processos educativos vinculados a edificação de conhecimentos em uma perspectiva tradicional, ele ensinou a fazer, por meio da união da teoria com a prática. O desenvolvimento integral, na teoria pestalozziana, vai além de uma visão, por vezes simplista, de produção do conhecimento. Para o autor, a formação, acessada pelo ato educativo, envolve o corpo (movimento, agilidade, força, equilíbrio, coordenação, treinamento dos sentidos), o coração (respostas emocionais à história, música, desenho e natureza), a mente (linguagem, ciência, matemática, história) e a alma (estética, moral e a ética). Esses princípios estão presentes na trilogia do MEC sobre a proposta da educação integral (Programa Mais Educação)⁶⁹ sobre a proposta da educação integral. Assim, dialogamos com Jaqueline Moll (2012, p. 29) quando

⁶⁹ Para explicitar melhor a trilogia citada, compartilhamos o que segue: “A trilogia que apresentamos tem o propósito de contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação. O primeiro caderno intitula-se Gestão Intersectorial no Território e ocupa-se dos marcos legais do Programa Mais Educação, das temáticas Educação Integral e Gestão Intersectorial, da estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios. O segundo caderno, Educação Integral, apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional. O texto foi produzido pelo Grupo de Trabalho composto por gestores e educadores municipais, estaduais e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de Universidades e de Organizações não-governamentais comprometidas com a educação. Esse Grupo de Trabalho foi convocado pelo Ministério da Educação, sob coordenação da SECAD. O terceiro caderno, Rede de Saberes Mais Educação, sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários. Esses caminhos são representados na forma de Mandalas de Saberes para incorporar as diversas realidades territoriais brasileiras. Esta trilogia inicial pretende desencadear um amplo diálogo nacional, que envolva atores diretos da cena escolar – estudantes, trabalhadores e trabalhadoras da educação, pais, mães, gestor, gestora – e demais profissionais e instituições que possam colaborar para a construção de novas configurações educativas que nos ajudem a superar os desafios históricos da educação pública. Além disso, esta trilogia, no contexto das políticas educacionais brasileiras, propõe-se a animar o debate e a construção de um paradigma contemporâneo de Educação Integral, que possa constituir-se como legado qualificado e sustentável” (MEC, 2009a, p. 06-07).

assevera que: “a educação integral aqui apresentada é a ação-reflexão de sistemas de ensino que vão se redesenhando, reinventando, para além de seus contornos atuais”. A concepção de educação integral, no PME, está vinculada aos processos de escolarização, propondo uma “aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens” (MEC, 2011, p. 06).

É proeminente também compreender que a legitimação dos saberes comunitários/saberes do mundo da vida é imprescindível na implantação do PME nas escolas. Tais considerações permitem entender a dificuldade para operacionalização de ações em diálogo com a proposta educativa dos marcos teóricos do PME, que propõem “uma escola que baixe seus muros e encontre a cultura, a comunidade, a cidade em processos permanentes de expansão e criação de territórios educativos” (MEC, 2011, p. 05). O discurso dos autores, nas diversas obras pesquisadas, remete à proposta de educação integral muito atrelada à ampliação do tempo, dos espaços e das oportunidades educativas e à compreensão da cidade como território educativo-educador⁷⁰. No primeiro caderno *Gestão Intersectorial no Território*, os autores já alertam que “a educação integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meio para a sua implantação” (MEC, 2009a, p. 03.). Indo ao encontro, portanto, do que as pesquisas de outros autores vêm mostrando sobre ser o maior problema para execução da educação integral: a infraestrutura das escolas e a falta de pessoal para atuar no turno inverso com as atividades dos macrocampos.

A proposta da Educação Integral, a partir de nossa análise, fica muito diluída entre portarias e leis que não deixam claro como as atividades curriculares vão ser complementadas com as atividades sugeridas pelo PME de modo a desenvolverem a formação em uma dimensão integral. No mesmo caderno examinado, encontramos sugestões para realizar parcerias entre escola, família, poder público e organizações sociais. Na perspectiva pestalozziana, trazer a família para dentro da escola é algo positivo. Segundo Pestalozzi, em consonância ao que afirmou em seus escritos, a mãe é quem dá a primeira educação e que deve acompanhar o desenvolvimento da

⁷⁰ “Os territórios se constituem a partir da escola e abarcam o entorno no qual os estudantes vivem. Além disso, são perpassados pelo conjunto dos serviços, programas, projetos e equipamentos das políticas de educação, cultura, assistência social, esporte, educação ambiental, ciência e tecnologia e outras. O conjunto de atores sociais presentes neste espaço também constituem o território (ONGs, associações comunitárias, clubes de mães, associações comerciais, entre outros)” (MEC, 2012, p. 19).

criança junto à escola. Entendemos que, na proposta da educação em tempo integral, a família tem papel importantíssimo dentro desse processo de educação.

No segundo caderno *Educação integral – texto de referência para o debate*, vamos encontrar que “o direito à educação de qualidade é elemento fundamental para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, é condição para própria democracia, sendo a escola pública universal materializadora desse direito” (MEC, 2009a, p. 13). Fica o questionamento, diante da afirmativa: conseguirá a escola dar conta de toda essa demanda?

Levando em consideração o que diz a trilogia do MEC sobre educação integral, uma defesa contumaz reside “na possibilidade de fornecer uma informação mais completa possível para o ser humano” (MEC, 2009a, p. 15). Mais adiante, nesse mesmo caderno, identificamos a seguinte afirmação por parte dos elaboradores: “não há consenso sobre o que se convencionou chamar de formação completa; muito menos, sobre quais os pressupostos e metodologias a constituem” (MEC, 2009a, p. 16). Na declaração em tela, percebemos o registro sobre a complexidade nas interpretações acerca da temática *educação integral*, uma vez que o termo pode, conceitualmente, assumir diferentes concepções teóricas. Contudo, na análise do material, percebemos que existe uma convergência quanto ao fato de que a “proposta de educação integral deve levar em conta as variáveis tempo, espaço⁷¹ e dialogar com a comunidade local, regional e global” (MEC, 2009b, p. 18).

Na sequência, frente à obra em exame, identificamos que a educação integral é compreendida como “uma educação que promove o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo” (MEC, 2009b, p. 19). Pestalozzi, em diálogo com a exposição anterior, compreende o desenvolvimento integral como processo educativo que engloba três dimensões humanas (cabeça, mãos e coração)⁷², tendo como objetivo final do aprendizado a formação em uma perspectiva intelectual, física e moral. O

⁷¹ De acordo com o documento do MEC (2009a, p. 18): “Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis **tempo**, com referência à ampliação da jornada escolar, e **espaço**, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global” (grifos do documento).

⁷² Quando esse processo é feito isoladamente, ele chamava de unilateral, criticando muito essa forma de ensino. Essas dimensões devem ser trabalhadas de forma complementar.

desenvolvimento harmonioso entre essas categorias oferece o suporte para a autonomia do indivíduo. Conforme Pestalozzi:

A educação, de acordo com os princípios naturais, não deve ocorrer espontaneamente, porque neste caso a pessoa não alcançará o desenvolvimento harmonioso de todas as suas forças e habilidades humanas, e não será um membro pleno da sociedade humana. Educação bem administrada ajuda a desenvolver nos jovens todas as forças humanas (Pestalozzi 1799 *apud* LOPES, 1981, p. 67).

Sobre a relação que deve existir entre a educação e o desenvolvimento de uma criança, Pestalozzi assevera: “A educação constrói seu edifício (forma uma pessoa) em cima de uma grande e durável rocha, que é a natureza; a educação cumprirá seus objetivos se sempre permanecer inabalável nesta rocha, ou seja, atenha-se aos pontos principais da natureza” (PSW 14, p. 135). Segundo ele, a educação voltada para a natureza, iniciada na família, deve continuar na escola.

Pestalozzi era um crítico das escolas de sua época, nas quais as crianças eram criadas em um ambiente antipsicológico, sendo impiedosamente excluídas da comunicação com a natureza. Justificando seu método de ensino, Pestalozzi (2004b) apontou que sua aplicação leva ao desenvolvimento integral da habilidade da mente humana, estabelecendo as bases incondicionais e abrangentes do conhecimento humano. Sendo o objetivo da educação integral o desenvolvimento completo e harmonioso das inclinações mentais de uma pessoa, como resultado ocorreria a independência intelectual e o desenvolvimento de múltiplas habilidades.

É relevante frisar que, nesse caderno, os autores dizem que “a educação integral, nessa proposta do PME, não replica o mesmo da prática escolar, mas amplia o tempo, espaço e conteúdo, buscando constituir uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil” (MEC, 2009b, p. 25). Moll (2007, p. 27), no que pertine ao debate, observa que:

A formulação de uma proposta de Educação Integral concretiza o ideal de uma educação Pública Nacional e Democrática, contextualizada historicamente, portanto problematizada segundo os desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI, caminhando na direção oposta à da desescolarização social e da minimização dos efeitos e da possibilidade do trabalho escolar (MEC, 2009b, p. 27).

Dessa forma, a proposta de educação integral no PME desafia a criação de estratégias para a educação pública produzir meios que potencializem a formação integral dos alunos do ensino fundamental ao profissional. O papel das instituições educativas, no contexto em debate, necessita considerar que o “projeto de educação integral deve se constituir a partir da luta por uma escola mais viva,” rompendo com a “ideia de sacrifício, atrelado ao Ensino Formal” e com a ideia de “prazer a tudo que é proposto como alternativo ou informal” em relação ao sistema escolar (MEC, 2009b, p. 32).

Avançando na exposição, o caderno três *Rede de Saberes Mais Educação*, apresenta a concepção de educação integral como “sendo capaz de ampliar as necessidades formativas dos sujeitos contemplando as dimensões, afetivas, éticas, estéticas, social, cultural, política e cognitiva” (MEC, 2009c, p. 14). Nessa direção, Pestalozzi já defendia, em seu tempo, uma educação intelectual humanizada, ética e voltada aos meios sociais. Nas palavras do autor, a educação intelectual precisaria estar coadunada com a educação afetiva, moral, ética, religiosa, prática e estética (PESTALOZZI, 2006, p. 22).

No que se refere à proposta do PME, quanto a uma educação em tempo integral, tanto nos manuais do MEC como no material selecionado nessa investigação, é visível que todos os membros da comunidade escolar são desafiados a criar e viver uma cultura de aperfeiçoamento constante, com tolerância, consideração, cooperação mútua e respeitosa com os demais. Esse processo, ao mesmo tempo que dá segurança à criança e/ou aos adolescentes, também os expõe a conflitos e os desafia a convivência para além da sala de aula. Assim, a comunidade escolar oferece a oportunidade de se desenvolverem, cooperarem e assumirem responsabilidades uns com os outros por meio das ações dos macrocampos da escola em tempo integral, que tem como objetivo a formação mais ampla possível dos alunos. Importante ressaltar que “a aposta dessa formulação para a educação integral está na construção de um instrumento capaz de lidar com saberes oriundos de distintas experiências e avançar na direção da escuta mútua e das trocas capazes de constituir um saber diferenciado” (MEC, 2009c, p. 15). Conforme destaca o material produzido pelo MEC, é:

[...] fundamental para o estudante desenvolver a curiosidade, o questionamento, a observação, hipóteses, descobrir, experimentar, identificar

e distinguir, relacionar, classificar, sistematizar, criar, jogar, debater comparar e concluir, entre outras experiências formadoras (MEC, 2009c, p. 17).

Outro aspecto a ser mencionado, no debate em questão, refere-se à interculturalidade. Consoante o documento do MEC:

A interculturalidade remete ao encontro e ao entrelaçamento, àquilo que acontece quando os grupos entram em relações de trocas. Os contextos interculturais permitem que os diferentes sejam o que realmente são nas relações de negociação, conflito e reciprocidade. Escola e comunidade são desafiadas a se expandirem uma em direção à outra e se completarem (MEC, 2009c, p. 21).

Com efeito, a escola, enquanto contexto interdisciplinar e intercultural, torna-se um espaço substancial como campo de “investigação, reflexão e prática” (MEC, 2009c, p. 21). Nós, como seres humanos em relação, aprendemos uns com os outros por meio dos saberes comunitários⁷³ e dos saberes escolares. Salientamos que esse caderno da trilogia está mais voltado para como e de que maneira as escolas irão se organizar na prática para executarem a proposta do PME e da educação em tempo integral. Para colaborar com as escolas e auxiliá-las a se organizarem, a proposta foi elaborada em forma de mandalas⁷⁴. As mandalas mostram passo a passo como e de que modo são articulados os eixos do programa.

Frente às obras supracitadas, entendemos que o discurso sobre a educação integral, tanto nos documentos oficiais como na trilogia, remete ao ideário da Escola Nova em sua versão tradicional que, no Brasil, apoia-se no Manifesto Pioneiros da Educação Nova (1932) e nos projetos mencionados anteriormente, os quais tinham como objetivo desenvolver uma educação integral que ampliasse as potencialidades dos educandos do fundamental à graduação. Conforme a idealizadora do Programa Mais Educação, Jaqueline Moll (2011, p. 07), “o ideal da Educação Integral, quem vem dos tempos dos pioneiros da Escola Nova e, a partir do aprendizado com experiências

⁷³ Os “saberes comunitários representam o universo cultural local, isto é, tudo aquilo que nossos alunos trazem para a escola. Esses saberes são os veículos para aprendizagem conceitual: queremos é que os alunos aprendam através das relações que possam ser construídas entre os saberes”. Assim, os “alunos devem, portanto, ser estimulados a usar os seus saberes e idéias a fim de formularem o saber escolar” (MEC, 2009c, p. 37).

⁷⁴ A mandala, no contexto do Programa Mais Educação, “funciona como ferramenta de auxílio à construção de estratégias pedagógicas para educação integral capaz de promover condições de troca entre saberes diferenciados. A educação intercultural pode ser comparada a um sistema dinâmico, imprevisível, um árduo trabalho de liberdade, de devir histórico, um esforço incessante de nos reconhecer em constante mutação. A educação pode ser vista, assim, como um laboratório de experiências culturais, sociais e históricas em que a realidade e o conhecimento adquirem sucessivamente novas formas” (BRASIL, 2009c, p. 22-23).

bem-sucedidas” permite que essa perspectiva de formação seja levada “como prática às redes de ensino dos estados e municípios do país”. Indispensável reiterar, no que tange à vertente tradicional da Escola Nova, que a teoria de Pestalozzi entra no Brasil através do movimento escolanovista, indo ao encontro do que estamos buscando demonstrar ao longo dessa pesquisa: que a teoria social pestalozziana se fez presente nas propostas do PME por meio dos teóricos da Escola Nova, mesmo que não assumida oficialmente.

Assim, nas obras revisitadas sobre o PME, a concepção de educacional integral segue sua gênese, a qual almeja a formação dos seres humanos em sua multiplicidade, além de enfatizar a necessidade de transpor uma ideia de educação *voltada para a satisfação das necessidades humanas* para uma perspectiva de formação, no campo educativo, que tenha como horizonte o desenvolvimento humano em todas as suas potencialidades. Atualmente, no espaço educacional, verificamos a necessidade de compreender, nos processos de ensino e de aprendizagem, o papel do fator humano como meta prioritária da educação. Tal compreensão decorre, também, através do surgimento de novas abordagens e concepções educativas que incidem sobre o engendramento de atividades pedagógicas ampliadas que integrem, por sua vez, o desenvolvimento social dos indivíduos na em sala de aula e fora dela.

Portanto, a Educação Integral está ressurgindo em resposta a um desejo crescente para uma formação que coadune o cognitivo, o emocional, o social, o criativo e os aspectos espirituais de uma pessoa. Ela também se origina a partir do desejo por uma educação que potencialize a mais completa transformação nos alunos para que o seu potencial possa florescer nessa nova realidade. A retomada da Educação Integral reflete, de certo modo, a crescente insatisfação expressa por muitos estudantes e professores com um sistema educacional baseado em premissas que não atendem a uma dimensão formativa que reconhece o ser humano como um ser múltiplo⁷⁵. Em contraposição a essa perspectiva unilateral, a Educação integral oferece oportunidades para os alunos descobrirem seus dons, oportunizando aos mesmos condições de serem criativos, contemplativos e imaginativos enquanto semeiam conhecimentos e habilidades nos níveis físico, mental e espiritual. Nesse processo, os alunos tornam-se mais curiosos, inovadores e engajados. Ademais, é importante registrarmos que a Educação Integral é uma experiência de vida

⁷⁵ Lembrando ao leitor que Pestalozzi foi contra o ensino mecanicista e sempre defendeu uma educação que contemplava o saber em uma dimensão integral.

significativa, alegre, produtiva, na qual aprendemos a evoluir enquanto seres humanos em busca da humanização. Por fim, é possível afirmar que a proposta de educação integral, apresentada nas obras do MEC, dialogam com a teoria social pestalozziana tanto no campo social como na perspectiva de desenvolvimento integral, pois ambas convergem com a trilogia pestalozziana *cabeça, coração e mãos*.

3.4 Aproximações da Educação Social Pestalozziana no Programa Mais Educação

“Um mau professor castiga, um mau professor reclama, um professor mediano explica, um bom professor ensina, um grande professor inspira”.

H. Narasimhaiah

Nesse item vamos demonstrar como os conceitos da teoria social pestalozziana se articulam ao Programa Mais Educação (PME). Por meio de indicadores recorrentes tanto em Pestalozzi como no Programa, intencionamos evidenciar como o desenvolvimento integral, de matriz pestalozziana, está inserido na proposta de educação integral do mencionado programa, pois entendemos que os objetos de análise (teoria de Pestalozzi e Programa Mais Educação) partem dos mesmos princípios filosóficos, que ao longo da história do pensamento educacional, se ligam a diversas vertentes pedagógicas, mas nem por isso deixam de produzir influências entre si. Em nossa análise, os princípios, que sustentam a teoria social pestalozziana e o PME, se complementam, mas, dependendo da ótica pela qual são analisados, ora se aproximam e ora podem se distanciar. Porém, é relevante destacar que os referidos fenômenos, em exame, visam o mesmo propósito: o desenvolvimento integral do ser humano. A luta por uma educação que forme o homem na sua integralidade vem de séculos atrás, sem ainda ter conseguido se consolidar, em sua totalidade, no processo educativo. Entendemos que a proposta de desenvolvimento integral, ao longo dos tempos, assume a denominação de educação integral, devido às diversas linhas filosóficas e pedagógicas.

Elencamos, no quadro abaixo, alguns indicadores pestalozzianos que são recorrentes tanto na proposta do PME como no entendimento de Educação social que remetem tanto à teoria social do autor como a seus pensamentos, social, filosófico e

pedagógico sendo por ele defendidos ao longo da sua vida. O quadro a seguir apresenta uma amostra desses princípios.

Figura 1: Princípios da teoria de Pestalozzi e do Programa Mais Educação (Educação Integral)

Princípios da teoria de Pestalozzi	Princípios do Programa Mais Educação (Educação Integral)
Instrução	Educação – Formação
Desenvolvimento orgânico	Desenvolvimento intelectual, físico, moral ético
Educação harmônica	Equilíbrio dos saberes
Meio social	Território
Desenvolvimento integral	Educação integral
Educação intelectual	Saber (cognitivo)
Mãos	Saber Fazer (domínio das habilidades)
Desenvolvimento moral/caráter/ética	Saber ser (desenvolvimento de atitudes)
Ajuda mútua – Espírito social	Saber fazer juntos (cooperatividade)
Cabeça - coração – mãos	Formação integral

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses indicadores, à primeira vista, podem ter as suas convergências postas em dúvida. Contudo, a partir de uma leitura mais acurada, acreditamos que eles fluem historicamente uns por meios dos outros, resultando numa valorosa ajuda no campo social e pedagógico, pois colocam o ser humano no centro do processo educativo. Ambas propostas, apresentadas na teoria de Pestalozzi e no Programa Mais Educação, buscam tirar os sujeitos da invisibilidade, trazendo à tona a realidade social desses sujeitos para dentro das pedagogias desenvolvidas nos mais diversos contextos de ensino, como, por exemplo, as escolas. Não vamos problematizar todos eles, por entendermos que muitos deles já foram comentados nos itens anteriores. Vamos nos concentrar no eixo central do programa, aqui analisado, que contempla as áreas de maior confluência entre o PME e Teoria Social Pestalozziana, cuja discussão versa sobre a educação integral e desenvolvimento social (temas de grande importância no PME).

No que se refere à proposta do Programa Mais Educação, as evidências revelam que existe um diálogo potente entre o que aponta a teoria de Pestalozzi e o que o dizem os documentos do PME, pois dialogam a partir de uma mesma base

conceitual. Quando buscamos compreender as bases educacionais que sustentam o texto da política do PME, quanto à ideia de Educação Integral a ser assumida numa escola em tempo ampliado, os autores do PME dizem que:

“Educação Integral” se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituem. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas (MEC, 2009a, p. 16).

Em outro momento, no documento do MEC (2009a), há a afirmação que o “objetivo final da educação integral é a promoção do desenvolvimento integral dos alunos, por meio dos aspectos intelectual, afetivo, social e físico” (MEC, 2009a, p. 18). Em outro manual, que trata do PME, encontramos a informação de que a “concepção de educação integral apresenta uma visão capaz de levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva” (MEC, 2009, p. 16). Já no Caderno Tendência para Educação Integral, os autores compreendem a:

[...] educação integral como uma política fundamentada na concepção de uma educação que desenvolva na sua integralidade as dimensões físicas, afetivas, cognitivas, intelectuais e ética de que nossas crianças e adolescentes precisam e que desejam, além de ser uma resposta da maior importância à proteção integral devido ao grupo infantojuvenil. Ao considerar todas essas dimensões, a educação integral traz relevante contribuição para a qualidade da educação, o que pode ser mostrado no Ideb⁷⁶ (MEC, 2011, p. 10).

Esses conceitos, acima destacados, encontram respaldo nas raízes epistemológicas da educação, estando ligados, por seu turno, aos autores clássicos, entre eles Pestalozzi. Compreendemos que as referidas bases conceituais vão ganhar substância, na construção histórica do pensamento pedagógico, a partir da teoria social pestalozziana, tendo sua popularização, acreditamos, também por meio da Escola Nova, que tem Pestalozzi como um dos seus maiores representantes na versão tradicional. Retomando a análise do mesmo caderno, seus autores nos contemplam com a seguinte argumentação:

⁷⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O Ideb teve a sua criação no ano de 2007 pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Seu objetivo é verificar a qualidade da aprendizagem, no âmbito brasileiro, e propor políticas visando a sua qualificação.

Os conceitos como o de educação integral carregam conteúdos históricos e programáticos que, dependendo do contexto em que aparecem e dos grupos que os utilizam, descrevem expectativas diversas quanto a suas intenções e resultados. Desde os primórdios, a noção de educação integral vem impregnada da aspiração de formar homens capazes de compreender e de intervir no mundo em que vivem, promovendo o bem comum e a convivência solidária. Os princípios políticos e filosóficos do conceito de educação integral se inscrevem no espírito humanista do século XIX e início do século XX, de crença no progresso, na regeneração humana e no racionalismo científico, e concebem o homem como um “ser total”, preconizando uma educação que integre suas múltiplas dimensões (intelectual, afetiva, física e moral) [...]. As experiências educacionais da Escola Nova desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral. Considerando suas particularidades, cada uma dessas experiências⁷⁷ dava grande importância à integração entre a educação intelectual e a atividade criadora para a formação global da criança. Em suas mais variadas expressões enfatizaram a vida social-comunitária da escola e a autonomia de alunos e professores como princípios formadores de consciência e atitude diante da vida. [...] Apesar das diferenças ideológicas que marcavam os vários grupos, havia em comum a defesa por uma educação que abarcasse a completude do homem e o preparasse para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária; progressista, ordenada e baseada na racionalidade científica; voltada para uma formação que conjugava os aspectos físicos, intelectuais, morais e espirituais (MEC, 2011, p. 19).

As expressões, anteriormente destacadas, remetem à perspectiva teórico-metodológica de Pestalozzi. Não podemos abordar a teoria de Pestalozzi sem mencionar os princípios, que fundamentam sua concepção educacional, como desenvolvimento orgânico, desenvolvimento integral, educação social, método orgânico, método intuitivo, afetividade e amorosidade na educação, assim como não é possível deixar de mencionar os aspectos afetivos, éticos, sociais, físicos e cognitivos, que constituem a tríade pestalozziana *cabeça, coração e mãos*. Pestalozzi (2006 a p.215) diz que, “com a prática do método intuitivo, o educador desenvolveria, nos meninos e meninas, uma educação integral, que lhes permitiria aprimorar as habilidades do coração, da cabeça e das mãos”. Organicamente integrados, tais princípios, formam o desenvolvimento das capacidades humanas. É preciso observar que as escolas e as experiências, que se sustentam nas bases acima elencadas, dialogam, portanto, com a perspectiva teórico-metodológica pestalozziana de

⁷⁷ Embora já aludidas anteriormente, acreditamos ser considerável novamente mencionar as experiências escolares. Cavaliere (2002, p. 251), apoiada em Luzuriaga (1990) e Larroyo (1974), cita as: “escolas de vida completa” inglesas; os ‘lares de educação no campo’ e as ‘comunidades escolares livres’ na Alemanha; a ‘escola universitária’ nos EUA; as ‘casas das crianças’ orientadas por Montessori, na Itália; a ‘casa dos pequenos’, criada por Claparède e Bovet em Genebra; a ‘escola para a vida’, criada por Decroly em Bruxelas, e muitas outras mais”.

desenvolvimento integral. Continuando com as nossas reflexões sobre o manual do MEC, sublinhamos que:

Em suas diversas abordagens, a noção de educação integral foi articulando e fortalecendo fundamentos cunhados numa visão humanista do sujeito e do papel da educação, se apresentando em íntima relação com a cultura e a atividade humana e, nessa condição, mobilizando e incidindo sobre a totalidade do ser humano, reconhecendo a interdependência entre suas várias dimensões (MEC, 2011, p. 20).

Pestalozzi é considerado o fundador da teoria do desenvolvimento da personalidade harmoniosa em sua integralidade, por combinar, de maneira equilibrada, a educação física, mental e moral voltada para a realização plena do ser humano. E foi assim que o método de Pestalozzi ficou conhecido como sistema baseado no desenvolvimento integral das capacidades humanas. Luzuriaga, reforçando essa ideia, relata que:

Pedagogicamente, é o atributo da instrução sensorial e racionalista, do naturalismo e do idealismo na educação, bem como da educação individual e da educação nacional. Assim, desenvolve-se um movimento dialético, de tensões e oposições que se resolvem no reconhecimento da personalidade plena, da educação humana integral plena, representada essencialmente pela pedagogia de Pestalozzi (LUZURIAGA, 1990, p. 115).

O desenvolvimento pleno, em Pestalozzi, abriu caminhos para a educação integral. Ao falar em desenvolvimento integral em Pestalozzi, estamos falando sobre a junção do físico, emocional, mental, espiritual, profissional; essas dimensões do ser humano devem ser trabalhadas de forma harmônica e integrada, porque elas geram processos de autoeducação individual ao longo da vida, que engloba todas as potencialidades (capacidades) do ser humano. Sendo que a “integralidade na educação é concebida como um processo de crescimento orgânico” (PESTALOZZI, 2006, p. 48). Ou seja, ao pensarmos sobre educação integral, ao longo do tempo, o foco da integralidade voltou-se ora para a ideia de um sujeito integral (racionalidade, sensibilidade, corpo), ora para a necessidade de articular conteúdos curriculares com outros conteúdos da vida em sociedade, ora para o tempo de permanência na escola. Os indicativos, que elencamos acima, estão nos documentos legais que deram origem ao programa e são reforçados, tanto na proposta de educação integral como nas obras lançadas pelo MEC, que apontam a educação integral na perspectiva de formação humana voltada à cidadania.

Considerando os elementos constituintes da proposta de educação integral do PME e seu horizonte de atuação, percebemos que ele dialoga com a teoria de Pestalozzi, já que o referido autor foi um dos pensadores que mais defendeu a educação como meio para reforma e transformação social, na tentativa de tirar o povo da miséria e da ignorância por meio dos processos educativos. Acerca da função social da educação, Pestalozzi (2006a, p. 131) argumentava que: "mediante a educação, o homem deve se converter em um membro proveitoso na sociedade" Ademais, considerava o autor, "devemos ter sempre plena consciência de que o fim último da educação não está no aperfeiçoamento dos conhecimentos escolares, senão na eficiência desses para a vida" (PESTALOZZI, 2006, p. 81-82). Isto é, a educação tem de ser capaz de formar pessoas pensantes, capazes de transformar o conhecimento recebido em novos conhecimentos ao longo da sua vida, conhecimentos esses que lhes tragam suporte para viver de forma digna na sociedade, que gerem meios de sobrevivência através das atividades laborais diversas.

Para Pestalozzi, a formação humana deve iniciar na infância porque ela é fundamental para que, mais tarde, os jovens e/ou adolescentes tenham condições de ingressar na vida pública, podendo dialogar com diversas instâncias sociais, tanto para opinar e reivindicar seus direitos, como para sugerir novas propostas perante os diversos segmentos sociais dos quais vierem a participar enquanto membros da sociedade. Niederer (citado por PESTALOZZI, 2006, p. 15) relata que, para Pestalozzi, o método e o ensino são processos não apenas pertencentes aos espaços escolares, mas também existentes nas relações desenvolvidas nos contextos do Estado e da sociedade. A organização da educação envolve a estruturação "da vida em todos os níveis, desde a educação familiar, a formação profissional e a organização da vida pública". Porém, só é possível pela educação da humanidade, pela educação do homem (PESTALOZZI, 1815/1977, p. 165). A proposta do PME, em cooperação com outros ministérios do governo brasileiro, apostou na educação para tratar os problemas sociais fazendo parcerias entre várias instâncias públicas, o que de fato se configura como um ganho para a sociedade. Porém, a proposta da escola em tempo integral, em certos aspectos, recai no campo assistencial, incidindo nas mesmas falhas de Pestalozzi. Não queremos dizer que o PME não tem méritos, ao contrário, acreditamos que essa seja a política foi audaciosa e promissora. Contudo, não podemos ser ingênuos a ponto de não perceber que existe, na proposta, um

cunho assistencial quando propõe uma escola em tempo integral que tem como um dos propósitos trazer as crianças, no turno inverso, para que tenham assistência educativa, bem como acesso ampliado à alimentação e um contexto de segurança, protegendo-as dos perigos das ruas. A parceria, que aponta o texto de referência para o debate nacional com outras entidades, se mostra promissor e deve ser destacado, como no excerto a seguir:

A articulação entre a educação, a assistência social, cultura e esporte, dentre outras políticas públicas, poderá constituir importante intervenção para a proteção social. Prevenção à situação de violência do direito da criança e do adolescente e para a melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente nos territórios mais vulneráveis (MEC, 2009, p. 25).

Porém, a história vem mostrando que proposta e programa assistenciais são paliativos, eles não dão conta de resolver os problemas sociais por longo tempo. A proposta do PME foi reduzida em dezembro de 2016, por não ter conseguido se firmar como política pública, e poucas escolares conseguiram manter-se em tempo integral, porque os pactos federativos, que foram firmados com diversos setores públicos, encerraram-se.

Entendemos que a política da escola em tempo integral, assim como sua proposta de educação integral, extrapola a sala de aula. Ela impõe, para a gestão, o compromisso de produzir toda uma estrutura, envolvendo os aspectos sociais e educacionais, com o intento de que as demandas sejam atendidas (MEC, 2006, p. 38). Ela ultrapassou a sala de aula porque “[...] se propôs a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual” (CAVALARI, 1999, p. 46). Além disso, ela “[...] não se limitaria à alfabetização, mas visaria elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos” (CAVALIERE, 2004, p. 01). Para Jaqueline Moll (2011, p. 06-07), a:

[...] Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática.

Os idealizadores do PME, assim como Pestalozzi, apostaram alto na educação para dar conta das demandas sociais, que tem como propósito tirar o povo da miséria e da ignorância.

A expectativa de Pestalozzi na educação, para resolver os problemas das crianças e dos jovens camponeses, teve grande mérito social, uma vez que a criação dos institutos/orfanatos (em tempo integral) não deixou de ser, no começo, uma condição para tirar as crianças da rua enquanto os pais trabalhavam. A fundação dos institutos/orfanatos também tinha como escopo de acolher os órfãos de guerra que ficaram sem família. Esses fatos o colocaram na condição de guardião e/ou protetor dos pobres ou de *pai*, como ele gostava de ser chamado. Pestalozzi sonhava com o renascimento de seu povo; ingenuamente, acreditava na possibilidade de mudar a vida dos trabalhadores por meio do seu método educativo. Ele não percebeu que a desigualdade social, na sociedade moderna, é o resultado das relações sociais existentes. Pestalozzi viu a fonte dos desastres nacionais do povo não nas condições econômicas, mas na ausência de educação.

O autor defendeu a educação como meio e fim para o desenvolvimento social. Pestalozzi, ao longo dos seus altos e baixos e diante das mudanças sociais, evidenciou a necessidade do trabalho experimental nas escolas para o desenvolvimento da pedagogia científica. Baseou sua pedagogia em um conhecimento integral sobre o homem, com base nas *leis eternas da natureza humana*. Considerava a própria educação um processo social organicamente complexo na vida das pessoas. Sua atenção incessante ao desenvolvimento social dos indivíduos lançou as bases da Pedagogia Social, que tem como campo de atuação o meio social, sendo seu laboratório a educação social.

A partir da matriz pestalozziana, é possível identificar que o PME também tem a preocupação com a formação dos professores assim como dos alunos, abrindo espaço para o trabalho formativo que está em consonância com o processo educativo defendido por Pestalozzi. No referencial do MEC, Cadernos da Trilogia sobre a proposta de educação integral, vamos encontrar subentendida a necessidade de unir teoria e prática por meio do trabalho nas escolas em tempo integral. Considerando o exposto, comenta Jaqueline Moll (2011, p. 15):

[...] a Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, dos estudantes em processo de formação docente e dos agentes culturais, que se constituem como referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos.

Ao incentivar que os estudantes de graduação e pós-graduação trabalhem como voluntários, ou façam estágio nas escolas em tempo integral, há a viabilidade de que esses alunos possam unir o conhecimento teórico ao prático. Na visão de Pestalozzi (2006a; 2012), o trabalho é o meio mais importante de educar e desenvolver uma pessoa. Para o autor, o trabalho desenvolve não só a força física, mas a mente, a forma e a moralidade. Quem trabalha cria convicção sobre a enorme importância do trabalho na vida da sociedade, pois esse integra as pessoas em uma forte união social.

Pestalozzi produziu a ideia do autodesenvolvimento das forças inerentes a cada pessoa, a ideia de que toda habilidade humana tem o desejo de sair do estado de sem vida e se tornar uma força desenvolvida. Diz Pestalozzi (2009, p. 88): “O olho quer olhar, o ouvido quer ouvir, a perna quer andar e a mão quer agarrar. Mas o coração também quer acreditar e amar e a mente quer pensar”. Ou seja, tudo o que é criado pela natureza deve ser ativo e útil na sociedade. A teoria e a prática pedagógica de Pestalozzi baseavam-se na tentativa de combinar a aprendizagem com o trabalho produtivo. Ele acreditava que o trabalho mental do aluno deveria se associar ao trabalho produtivo na escola. Nesse sentido, afirma o autor de que todas as “instituições escolares, as mais benéficas são aquelas em que se cultiva a educação até o ponto de que se ensina a arte de educar: os alunos devem aprender, nestas escolas, a atuar como mestres” (PESTALOZZI, 2006a, p. 110).

Na perspectiva pestalozziana, a educação integral é guiada pela percepção de que os seres humanos nascem com uma identidade biológica, social e espiritual única, e se desenvolvem através de uma interação contínua entre a natureza e a criação. Dentro dos caminhos humanos de desenvolvimento, cada criança tem seu próprio potencial, presentes na trajetória de vida, cabendo à educação integral provocar, encorajar e apoiar esse processo. Com efeito, é relevante destacar que o PME contempla tal dimensão formativa na sua proposta de educação integral e social. Quando aponta que a prática de educar de modo integral, o documento do MEC observa que o citado processo formativo:

[...] proporciona a realização das potencialidades de cada criança para que possa evoluir plenamente, conectando suas diversas dimensões (cognitivas, éticas, sociais, lúdica, estética, física e biológica). Configura-se processo de criação social, cultural e pedagógica, que propõe novas leituras do tempo escolar e do próprio significado da existência da educação escolar (MEC, 2011, p. 36).

A concepção pestalozziana de educação integral concentra-se tanto no indivíduo singular como no indivíduo social, isto é, como parte da sociedade e como integrante de um sistema global. Assim, a educação integral percebe o indivíduo com sua identidade social em desenvolvimento. Para esse fim, as experiências da educação estão conectadas, de maneira apropriada, à idade, às questões centrais de nossos dias, incluindo justiça, paz, sabedoria ecológica, sustentabilidade, ciência e tecnologia - todas as nossas responsabilidades morais como seres humanos, dada a nossa enorme capacidade de autodesenvolvimento. Somos formados por um sistema complexo que integra um domínio físico, um domínio emocional, um domínio mental e um domínio de alma ou espírito.

Assim, a educação integral humanista⁷⁸, de matriz pestalozziana, se baseia na natureza inter-relacionada do sistema humano. O corpo físico, o coração (como um caminho para o domínio emocional), a mente e a alma se desdobram e crescem à medida que a criança se desenvolve. E esse processo ocorre de uma maneira irrevogavelmente inter-relacionada e interdependente, abrangendo a criança em todos os seus domínios de modo a estimular a expressão, a conexão, a integração e a responsabilidade, e, posteriormente, evocando a capacidade do adolescente de pensar, criar e recriar sistemas complexos de forma integrativa, com sensibilidade, compaixão e amor. As três forças juntas - a habilidade de observar, a habilidade de falar e a habilidade de pensar - devem ser consideradas na totalidade de todos os meios com o objetivo de desenvolver poderes mentais de uma pessoa.

Outro princípio que é basilar na perspectiva teórico-metodológica de Pestalozzi, e que aparece também como fundamental no PME, é a educação moral e ética, que volta à tona nas escolas por meio da Educação Integral. O debate em questão aparece em várias passagens nos Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação. Nas obras do MEC, que abordam o PME, o desenvolvimento dos valores e das atitudes éticas são recomendados por meio de atividades. No *Caderno Tendência para Educação Integral* encontramos a seguinte colocação:

Atitudes e valores são comportamentos complexos que se formam na interação e na vivência entre as pessoas. Envolvem tanto a cognição

⁷⁸ Guará (2006, p. 26) declara que a perspectiva humanística, da educação como formação integral implica, compreender e produzir significado ao processo educativo como exigência para expandir as possibilidades do desenvolvimento humano.

(conhecimentos e crenças) quanto os afetos (sentimentos e preferências) e derivam de condutas. [...] Valores e princípios não se sustentam como ideias. São atos. Só na conduta humana, valores e princípios podem existir como tais. [...] Os valores vivem nas nossas ações, nas nossas condutas. Nelas e por elas é que um valor se manifesta e se realiza. Os valores são os motores do nosso agir, além de serem o processo e o produto de uma contínua aprendizagem. [...] No trabalho com atitudes e valores é preciso tomar a prática e a vivência como objetos de aprendizagem. Nesse sentido, é importante que o grupo de educadores tenha clareza de quais valores e atitudes precisam ser valorizados. Isso requer compromisso ético-político e estratégias que contribuam para o desenvolvimento integral dos educandos (MEC, 2011, p. 55-56).

Nesse aspecto, os autores (do mencionado caderno) chamam atenção para compromissos éticos por parte de todos os envolvidos com a educação, desde os alunos, os professores, osicineiros, os estagiários e os voluntários. Reforçam que “uma educação integral qualifica essas aprendizagens a partir de princípios éticos de igualdade, liberdade, solidariedade, e respeito à diversidade” (MEC, 2011, p. 56). Na sequência, ainda observam que a “educação integral vai além do desenvolvimento cognitivo, incidindo nas dimensões afetivas, éticas e estéticas; implica em uma formação pautada no saber, no aprender a conviver e empreender” (MEC, 2011, p. 95).

É bem verdade que Pestalozzi não utiliza muito os termos valores e atitudes, pois ele menciona, em suas obras, a educação moral e ética para problematizar os comportamentos e as atitudes dos alunos. Para ele, a educação moral é exercitada por meio da consciência da criança, ensinando ideias apropriadas que se transformam automaticamente em comportamentos. A tarefa de tal processo é que não dê apenas à criança conhecimentos, habilidades, mas também forme a visão de mundo, a moralidade, o caráter, a vontade, as habilidades cognitivas da personalidade da criança; que desenvolva seu interesse multifacetado. Pestalozzi afirma (cf. ZANATTA, 2005, p. 170) que “[...] a educação moral, mais que ensinar, tem de ser vivida. A vida educa. [...] E o fim da educação moral não é outro que o aperfeiçoamento, o enobrecimento interior, a autonomia moral”. O autor reforça essa ideia na *Carta de Stans*, quando assevera: “eu despertava os sentimentos das virtudes antes que se fizessem os discursos sobre elas, pois considerava prejudicial tratar alguma coisa com as crianças enquanto elas não soubessem do que falavam” (cf. INCONTRI, 1997, p. 105). Pestalozzi complementa a reflexão anterior observando que:

[...] é verdade que em minhas relações com eles nunca lhes falei em liberdade ou igualdade, em vez disso estimei-os o quanto possível a sentir-se livres e

descontraídos na minha presença. Resultou daí que eu podia observar, dia a dia, maior franqueza no seu olhar, sinal evidente, segundo minha experiência, de uma educação realmente franca (Pestalozzi, 1799 *apud* LOPES, 1981, p. 67).

Para Pestalozzi, a moral, a ética e os valores não são uma questão de palavras, mas de atitudes e hábitos. Não deve ser teórica, mas prática. Para ele a ética e a moral não se ensinam sem a prática⁷⁹.

Pestalozzi sempre buscou engendrar sua proposta de educação integral de modo que todas as potencialidades do ser humano se desenvolvessem e caminhassem harmoniosamente. Portanto, considerando os pressupostos pestalozzianos, é preciso dialogar com os aspectos internos e externos, partindo do micro para o macro, não necessariamente entendendo-os como mais ou menos relevantes, mas, sim, como elementos capazes de desenvolver o ser humano em sua plenitude.

E por fim, entendemos que a grande ênfase de Pestalozzi no PME está no campo social, a partir do momento que o programa contempla as relações de parceria com várias instâncias, tanto públicas quanto privadas, e passa a valorizar o território como meio educativo. Nesse sentido, adentra no campo da Educação social e o trabalho com o referido contexto tem sua origem em Pestalozzi, o qual é considerado, por vários autores⁸⁰, como o primeiro educador social. Conforme Serrano (2010, p.124), a educação social é um conceito amplo que engloba a educação cívica e política e constitui uma importante formação integral para a pessoa em sua dupla vertente individual e social. Pestalozzi buscou trabalhar as duas vertentes, prova disso são suas obras que revelam o quanto esse autor atuou no campo social, quando criança com seu avô no meio rural e quando jovem junto ao povo campesino e, anos depois, nos seus institutos com os órfãos de guerra. Importante destacar, ainda, que suas novelas pedagógicas refletem claramente sua posição política frente aos problemas sociais da Suíça, principalmente no que diz respeito à educação ofertada ao povo.

A proposta do PME é muito voltada ao campo social e busca uma educação de qualidade que contemple a aprendizagem relacionada para a realidade social. O

⁷⁹ Quando Pestalozzi fala sobre a ética, ele exemplifica que trabalhava a partir de exemplos. Quando havia desentendimento entre os alunos era formado o comitê para discutir quem estava ou não com a razão. Nesse processo, ele questionava, por meio de perguntas, os alunos. Assim, as crianças ou adolescentes, na prática, aprendiam o que era certo ou errado.

⁸⁰ Luzuriaga (1990), Eby (1976), Cabanas (2012 e 2003c) e Serrano (2010).

programa valoriza o saber acadêmico, o saber pessoal, a cultura popular, bem como traz a comunidade para dentro da escola e leva a escola até a comunidade. Essa troca de saberes, que busca a integralidade dos sujeitos, remete ao aprendizado para a vida. Como diz Pestalozzi, a *vida forma*, mas quando a vida, a escola e a comunidade estão interligadas, os saberes se ampliam. O saber culto, o saber sentido/perceptivo e o saber popular ocorrem, nesse processo, conectados.

O Programa Mais Educação retoma as propostas educativas que buscam a integralidade dos saberes de séculos atrás, mesmo que não assumindo nas suas bases, elas estão presentes nos pensadores brasileiros da década de trinta do século XX.

Pensar a cidade como educadora, assim como território⁸¹, é a retomada da educação social em Pestalozzi. O autor, assim como outros da sua época, ensinava geografia, história e ciência, por exemplo, pelas matas, pelo campo e pelas cidades; visitando parques, praças, museus, rios e montanhas. Assim, somente após o aluno ter vivenciado o contexto de aprendizagem, por meio da percepção/intuição, é que eram ministradas aulas teóricas. Na atualidade, temos muitas formas de realizar esse passeio (virtualmente é uma delas), mas nada melhor que ao natural. O horizonte formativo pestalozziano aponta uma formação de caráter social e crítico, buscando superar a frágil relação da escola com o meio social. A perspectiva teórico-metodológica cunhada por Pestalozzi se fundamenta em princípios inclusivos, participativos e cooperativos.

A articulação do trabalho social com os princípios educativos oportuniza um grande ganho para sociedade como um todo. Com efeito, os saberes dos educadores sociais começam a fazer parte dos saberes escolares e, juntos, possibilitam a integração dos saberes. O educador, que almeja uma formação integral, deve estar comprometido com a auto investigação do seu próprio crescimento cultural, pessoal e profissional.

Relevante observar, nessas reflexões finais, que Pestalozzi foi um ativista das causas sociais, transformando dificuldades em oportunidades para salvar crianças e jovens vítimas da exclusão social. Nesse sentido, a teoria social pestalozziana

⁸¹ Um território é, segundo Milton Santos, um lugar onde diversos atores sociais compartilham a vida comum. Cada um, exercendo uma função específica na vida social, se individualiza e, simultaneamente, desenvolve laços de dependência (SANTOS, 2004).

construiu *pontes* entre os excluídos e o governo quando ensinou o povo a cobrar seus direitos tanto no campo como nas cidades.

Em síntese, registramos que os princípios constituintes da teoria social pestalozziana compõem as bases que fundamentam o Programa Mais Educação, uma vez que a referida política se estrutura, além do que já foi apresentado anteriormente, como um processo de educação não formal desenvolvido em tempo integral num ambiente formal.

PALAVRAS FINAIS

Compreender a forma como Pestalozzi pensou a educação é fundamental para que se possa entender como chegamos ao discurso educacional dos dias de hoje. Assim, também podemos avançar e ir além do material que se tem atualmente quanto à educação integral que, na hodiernidade, está mais voltada para o tempo que o aluno permanece na escola do que com o desenvolvimento das habilidades desses discentes rumo a uma educação que promova, de forma contínua e permanente, os aspectos individuais e coletivos e que potencialize a formação cognitiva, emocional, interpessoal, física, artística e moral de forma integrada.

Precisamos de uma educação que inclua todas as dimensões do corpo humano (*cabeça, coração e mãos*). E que considere, também, as tendências e inclinações dos alunos, criando experiências educativas significativas e que envolvam diferentes estados de consciência no processo ensino e aprendizagem.

A educação deve ser um movimento de formação permanente, pessoal, cultural e social que se fundamente em uma concepção integral da pessoa humana. É um processo que resulta na formação do homem em seu espírito, sentimentos e convicções unidos à instrução.

A retomada da educação integral, nos moldes clássicos, é fundamental diante da necessidade crescente por uma aprendizagem que integre o cognitivo, físico, emocional e social de uma pessoa. Pestalozzi propõe uma educação integral que possibilite a transformação do ensino e da aprendizagem nas suas múltiplas formas, levando o aluno a desenvolver as múltiplas inteligências, através do conjunto de suas capacidades, bem como favorecendo que o potencial nato floresça através de todos os sentidos.

Entendemos que, para que seja possível a construção de uma escola em tempo integral, assim como a produção de uma educação integral, é indispensável uma reestruturação das práticas institucionais e das políticas públicas que fundamentam os princípios do Programa Mais Educação, principalmente quanto ao seu acesso. É preciso que o programa amplie, quando de uma nova edição, a oferta a todos os alunos da rede pública, como também acreditamos ser fundamental um maior comprometimento por parte de todos os envolvidos nessa política pública.

Pensar numa educação, de forma integral e como apontam os clássicos da educação, requer um compromisso com a formação dos sujeitos desde a tenra idade. É preciso que o aluno seja o foco principal, pois é substancial ensinar a pensar e propor uma educação que faça sentido para a criança, contrapondo-se, portanto, à mecanização dos processos de ensino e de aprendizagem. Precisamos de escolas nas quais o aluno aprenda a criar, recriar, que permita aos estudantes uma aprendizagem prazerosa.

Em um contexto que promova a educação em sua integralidade, é ainda vital o fortalecimento dos laços entre a família, a escola, a sociedade e o governo. A fragilidade das relações existentes, até então, dificulta a implantação da escola em tempo integral e, conseqüentemente, de uma educação integral que gere mudanças significativas no ensino e na aprendizagem. Além disso, é vital pensar na formação de professores que, em certa medida, está desvinculada da realidade social, cultural e histórica das comunidades escolares. É preciso inovar as práticas docentes, porque o aluno do século XXI exige uma formação mais conectada com a realidade da vida. Junto a essas mudanças, primordial também é a existência de espaço físico disponível para a oferta das atividades pedagógicas em turno inverso, sem com isso prejudicar a qualidade do ensino e da aprendizagem no turno em que as aulas regulares acontecem. É precípuo, também, termos educadores sociais habilitados para essas funções.

A escola em tempo integral que precisamos na atualidade deverá oferecer oportunidades aos alunos para que possam trabalhar seus gostos e suas aptidões em diversos segmentos educativos, aplicando suas habilidades e promovendo, assim, o desenvolvimento da cabeça (saber), do coração (saber ser) e das mãos (saber fazer) através das diferentes atividades extracurriculares, as quais oportunizarão o saber fazer junto pela interação cooperativa com o outro. Portanto, o sistema educacional moderno deve promover o desenvolvimento das melhores qualidades, propriedades, habilidades da criança; precisa promover sua autoeducação, autoaperfeiçoamento e autoafirmação dentro do paradigma de educação orientada para a personalidade.

Acreditamos que o pensamento educacional pestalozziano é, mais do que nunca, proeminente para discutir as políticas educacionais em um contexto social, histórico e político que assume, enquanto projeto formativo, uma dimensão humanizada do ato educativo. Revisitar a obra de Pestalozzi e problematizar um importante projeto, como é o caso do PME, à luz de seus pressupostos filosóficos e

pedagógicos, configura-se como uma possibilidade de disputar uma proposta de formação mais humanizadora para crianças, jovens e adolescentes.

Pestalozzi foi um pedagogo que sempre esteve preocupado com a educação integral da criança e do jovem, com o desenvolvimento de todo o seu potencial. Apesar de todas as incertezas do momento em que se vive, algo é evidente: no futuro, precisamos de pessoas que estejam dispostas a aprender ao longo da vida, com habilidades sociais e uma clara orientação de valores humanos. E é isso que a educação integral significa: *cabeça, coração e mãos* devem se relacionar de forma integrada, considerando a pessoa como um todo. Nesta conjuntura, cabe à escola e à comunidade refletirem profundamente sobre formas e meios para articular o conhecimento de maneira integral em seus espaços formativos. É preciso somar esforços para desenvolver e organizar o ensino de modo que os conteúdos sejam integrados e dialoguem, nas diferentes instâncias do ser humano, em sua globalidade. Precisamos elaborar um sistema educacional que rompa com unilateralidade e eleve as potencialidades dos alunos com o intento de desenvolver o máximo do seu ser.

Ao invés de oferecer soluções, com essa investigação, pretendemos disponibilizar conceitos necessários para que as escolas e as comunidades se envolvam em um diálogo sobre suas próprias práticas de construção de conhecimentos. A busca pelo conhecimento e pela compreensão tem implicações éticas essenciais que englobam a liberdade, a igualdade e a autenticidade dos participantes, nesse caso, a escola, a família e a comunidade.

A tarefa de formular uma educação integral baseada nos princípios do desenvolvimento pestalozziano deve ser pautada na visão de mundo que pode inter-relacionar aspectos do mundo da vida científica, econômica, política, social, cultural, religiosa, ética e psicológica. Se analisada cuidadosamente, a teoria pestalozziana mostra ferramentas para operar com as complexidades da educação integral no século XXI e oferece perspectivas que podem ser comparadas e relacionadas com as questões inesgotáveis da aprendizagem humana.

As contribuições da educação social de Pestalozzi para o PME estão inseridas em um contexto que chama a atenção para a necessidade de haver uma formação especial para os educadores, além de alertar para a importância de a educação olhar e trabalhar as questões sociais. Por mais de vinte anos, Pestalozzi se dedicou a educar alunos e formar professores, que vieram de outros institutos e colégios. À primeira vista, pode parecer algo simples, no entanto, em pleno século XXI, ainda

estamos tentando ensinar de forma que os conteúdos façam sentido para os alunos e que se tornem ferramentas para melhor compreenderem o mundo. Uma formação profissional de alta qualidade para o corpo pedagógico das instituições de ensino torna-se, no referido contexto, fundamental.

O estudo e o aprofundamento sobre o patrimônio social e pedagógico de Pestalozzi podem oferecer um conteúdo formativo que contribua para a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem, em uma perspectiva integral, bem como potencialize a construção de espaços educativos com uma dimensão notória do seu horizonte enquanto compromisso com a formação humana.

A formação humana, para Pestalozzi, é um processo permanente, pessoal, cultural e social que se fundamenta em uma concepção integral da pessoa humana, de sua dignidade, de seus direitos e deveres. É um processo que resulta na formação do homem em seu espírito, seus sentimentos e suas convicções.

É preciso olhar o passado para planejar o futuro. A retomada dos clássicos da educação nos mostra que as tentativas foram inúmeras para educar os seres humanos de forma integral.

Acreditamos que, nos próximos anos, a educação integral irá mover-se gradualmente em direção às abordagens pedagógicas participativas e ativas, em que todas as dimensões humanas sejam levadas em consideração no processo de ensino e aprendizagem, bem como rumem para uma educação que dialogue com o ser humano em sua totalidade. Toda essa discussão pressupõe que a educação integral, para crianças e adolescentes, continuará ocorrendo e que poderá acontecer numa dimensão mais qualitativa dentro das escolas.

Dentro dos limites a que toda investigação está sujeita, acreditamos que conseguimos, ao longo dessa pesquisa, demonstrar como o pensamento pestalozziano, através de uma construção histórica e pedagógica, está presente no Programa Mais Educação. Na história da pedagogia, Pestalozzi é reconhecido como uma das mais importantes referências no que tange à formulação de uma perspectiva de desenvolvimento integral. Assim, ao cotejar os princípios basilares de sua teoria social e educacional e aqueles que organizam a ideia de educação integral, presentes no Programa Mais Educação, estamos convencidos de que existem fortes convergências entre esses dois objetos de estudo.

Entendemos, ainda, que as pesquisas que se debruçam sobre os autores clássicos, como essa, tornam-se relevantes para refletir diferentes fenômenos (como

o texto de uma política educacional) e para projetar luzes em direção às problemáticas vivenciadas no contexto educacional. Como um autor clássico da pedagogia, Pestalozzi, com sua produção teórica, tem muito ainda a contribuir com a edificação de processos formativos que se comprometam com a integralidade do ser.

Como palavras finais (embora inconclusas), ficamos com mais um ensinamento de Pestalozzi socializado na obra *Diário de um eremita* (1774): “Quando ouvirem o chilrear de um pássaro ou o zumbido de um inseto em uma folha, interrompa sua conversa: o pássaro e o inseto estão ensinando. Sua função então é silenciar”.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1970.

ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo. **História da pedagogia**. Trad. Glicínia Quartin. V. 01. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

AIRES, Leopoldo. O sentido da formação pliniana. *In*: **Enciclopédia do Integralismo**. Rio de Janeiro: Clássica Brasileira, 1959. p.78.

ALVES, Luís Alberto Marques. **História da Educação**: uma introdução. Porto/Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Biblioteca Digital, 2012.

ALVES, Marcos Alexandre. Da hermenêutica filosófica à hermenêutica da educação. **Acta Scientiarum - Education**, Maringá, v. 33, n. 1, p. 17-28, 2011.

ASSIS, Tauã Carvalho de; LAGO, Neuda Alves do. A construção da concepção da escola de dia inteiro: aproximações entre a Escola Nova e o Programa Mais Educação. *In*: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais da 37ª Reunião Nacional da Anped**. Florianópolis: UFSC, 2015. p.01-15. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-3784.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

AURAS, Gladys Mary Teive. Resenha da obra: CALKINS, N. A. Primeiras lições de coisas – manual de ensino elementar para uso dos pais e professores. Trad. de Rui Barbosa. Obras Completas, v. XIII, tomo 1, Rio de Janeiro, 1950. 573 p. **Educar**, Curitiba, n. 21, p. 311-314, 2003.

BAKUNIN, Mikhail. **O socialismo libertário**. São Paulo: Global, 1979.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Ed. Da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil. Imprensa Nacional. Brasília/DF: 28 jan. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil. Imprensa Nacional. Brasília/DF: 24 abr. 2007.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial. República Federativa do Brasil. Imprensa Nacional. Brasília/DF: 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil. Imprensa Nacional. Brasília/DF: 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil. Imprensa Nacional. Brasília/DF: 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação – Apresentação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil. Imprensa Nacional. Brasília/DF: 11 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 17, de 22 de dezembro de 2017.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/1350788/do1-2017-12-26-resolucao-n-17-de-22-de-dezembro-de-2017-1350784-1350784>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRUM, Mara Lucia Teixeira. **Pedagogia Social em Pestalozzi: Teoria e Prática Pedagógicas.** 2014. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

BRUNO, Adriano Rodrigues da Silva. **Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no Município de Maricá (RJ).** 2013. 275f. Tese Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CABANAS, José Maria Quintana. Introducción. In: PESTALOZZI, Johann Heinrich. **El Canto Del Cisne.** Introducción y traducción de José Maria Quintana Cabanas. Barcelona: PPU Barcelona: Laerte S. A., 2003. p.15-45.

CABANAS, José María Quintana; PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Alguns escritos sociais.** Valencia: Ed. Nautilus, 2003c.

CABANAS, José María Quintana. Introducción. In: **Cartas sobre educación infantil.** 3. ed. Reimpresión. Introducción y traducción de José Maria Quintana Cabanas. Madrid: Tecnos, 2012. p.VIII-XXIII.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

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

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002. p.93-111.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 6, p. 01-15, jul./dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **A escola de educação integral**: em direção a uma educação escolar multidimensional. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

CORALINA, Cora. Oferta de Aninha. In: CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 6. ed. São Paulo: Global, 1996. p.145.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; PORTILHO, Danielle. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p.89-99.

COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**: estudos sobre o culto, o direito e as instituições da Grécia e de Roma. Trad. Edson Bini. Bauru: Edipro, 1998.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. Centro de educacional Carneiro Ribeiro. Bahia: MEC/INEP, 1969.

EBY, Frederick. **História da Educação Moderna**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Globo, 1976.

FARIAS, Lia. Prefácio - Caminhos e caminhanças. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Ed. Penso, 2012. p.24.

FERRARI, Márcio. Pestalozzi, o teórico que incorporou o afeto à sala de aula. **Revista Nova Escola**, 01 out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1941/pestalozzi-o-teorico-que-incorporou-o-afeto-a-sala-de-aula>. Acesso em: 05 jun. 2016.

FERREIRA, Helen Betane; REES, Dilys Karen. Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 229-251, jan./mar. 2015.

FERRETI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira.; SOUZA, Denise Trento Rebello de. Escola Pública em Tempo Integral: O PROFIC na rede Estadual de São Paulo. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p.5-17, fev. 1991.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira; ZANATTA, Beatriz Aparecida. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas escolares. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Goiânia. **Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia: 2006. p.01-10. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20e%20Beatriz%20Aparecida%20Zanatta%20-%20tex.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.13-42.

GASPARIN, João Luis Gasparin. As ideias de Pestalozzi no Brasil. In: SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Trad. Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto; Org. João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p.31-40.

GHANEM, Elie. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Ação Educativa, 2004.

GIORDANI, Mário Curtis. **História da Grécia**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GRONDIN, Jean. **Introdução à Hermenêutica Filosófica**. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

GROSS, Renato. **Paideia as múltiplas faces da utopia em pedagogia**. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

HANS-UWE OTTO. Origens da pedagogia social. In: MOURA, Rogério; SILVA, Roberto da; SOUSA NETO, João Clemente de (Orgs.). **Pedagogia Social**. V. 1. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p.31-32.

HORLACHER, Rebekka. Vocational and Liberal Education in Pestalozzi's Educational Theory. **Pedagogía y Saberes**, Universidad Pedagógica Nacional - Facultad de Educación, n. 50, p. 109-120, 2019.

INCONTRI, Dora. **Pestalozzi: educação e ética**. São Paulo: Scipione, 2006.

JAERGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JARDÉ, Auguste. **A Grécia Antiga e a Vida Grega**. Trad. Gilda Maria Reale Starzynski. 1. Reimp. São Paulo: E.P.U., 1977.

KRÜSI, H. **Pestalozzi: His life, work, and influence**. New York: American Book Company, 1875.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. Tomo I. Trad. Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

LAWTON, Denis; GORDON, Peter. **A history of western educational ideas**. British Library, 2002.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução à Escola Nova**. São Paulo: Editora Melhoramentos, s/a.

LUZURIAGA, Lorenzo. **Histórias da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Ed. Companhia Editora Nacional, 1990.

MACEDO, Joaquim Teixeira de. **Escolas Normais, Escolas Industriais e Jardins de Infância. Novos Apontamentos de origem alemã para o Estudo das questões relativas à Educação Nacional**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1880.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 8. ed. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 5. ed. rev. ampliada. São Paulo: Atlas, 2001.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

MATHIAS, Sônia de Lourdes Assuino. **O Programa Mais Educação na Diretoria de Ensino da Região de Marília - SP**. 2015. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, 2015.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, Representações e Pressupostos da Escola Pública de Horário Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MEC. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília /DF: MEC, 2014.

MESSINA, Graciela. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19 p. 145-207, enero/abrill 1999.

MEIER, Urs. **Pestalozzis pädagogik der lebenden Liebe**: Zur Dialektik von Engagement und Reflexion im Bildungsgeschehen. Bern: Haupt, 1987.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Ed. Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Ciclos na Escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

MOLL, Jaqueline (Org.) **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Série Mais educação. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola**: elementos para uma pedagogia de cidade. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Revista Pátio**, São Paulo, Ano XIII, n. 51. p. 13-15, 2009.

MONARCHA, Carlos (Org.). **Anísio Teixeira**: a obra de uma vida. Rio de Janeiro: DP&A, 1989.

MONLEVADE, João Antonio Cabral. Como financiar a educação em jornada integral. In: LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. **Educação Integral em jornada ampliada**: universalidade e obrigatoriedade. Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul/dez. 2012.

MOURA, Romilso Mizael de. **Uma leitura histórico-contextual da escola de tempo integral**. 2014. 102 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 2014.

MOREIRA, Simone Costa. **Programa Mais Educação**: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio - RS. 2013. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MOSNA, Rosa Maria Pinheiro. **Avaliação da política pública "Programa Mais Educação" em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul**: impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental. 2014. 249 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: E.P.U./MEC, 1974.

NATORP, Paul. **Curso de Pedagogía Social**. Primeira edição. México. Porrúa, 1987.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: Reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 05-16, jul./dez. 2004.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto. Revisões de Literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (Orgs.). **Fontes de Informação para Pesquisadores e Profissionais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000. p.191-198.

NOSELLA, Paolo. A Modernização da Produção e da Escola no Brasil: O Estigma da Relação Escravocrata. **Revista da Faculdade de Educação**, PUC/ Campinas, v. 1, n. 1, p. 22-33, ago. 1996.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: uma vocação pública a serviço da educação do país. **Educação e filosofia**, v. 14, n. 27/28, p. 11-47, jan./dez. 2000b.

NUNES, César. **Ide, Ensina a Todos**: 500 anos da pedagogia Luterana (1517-2017). Porto Alegre: Concordia, 2017.

PARO, Vitor Henrique *et al.* A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 11-20, mai. 1988.

PENTEADO, Andreia. Programa Mais Educação como Política de Educação Integral para a Qualidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, abr./jun. 2014.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Algunos Escritos Sociales**. Valencia: Nau Llibres, 2003c.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Alguns escritos sociales**. Trad. José María Quintanas Cabanas. Valencia: Ed. Naullibres. 2003c.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Antologia de Pestalozzi**. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1946.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Cartas de Stanz**. Barcelona: PPU, 2005.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Cartas sobre educación infantil**. 3. ed. Introducción y traducción de José María Quintana Cabanas. Madrid: Tecnos, 2006.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Cómo Gertrudis enseña a sus hijos**. Barcelona: PPU, 2009.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Cómo Gertrudis enseña a sus hijos**. Trad. José Tadeo Sepúlveda. Buenos Aires: Ed. América Latina, 1967.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Cristóbal y Elsa y ensayos sociopolíticos**. Barcelona: PPU, 2004.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **La velada de un solitário y otros escritos**. Barcelona: Herder, 2001.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Sämtliche Werke und Briefe. Kritische Ausgabe**. V. 12. Zurique: Orell Füssli, 1927-1980.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Bertrand do Brasil, 1992.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 2009.

SANDER, Cristiane; SCHÜTZ, Rosalvo. Interfaces da Pedagogia Social Alemã e Brasileira e seus desafios. *In*: OLIVEIRA, Avelino da Rosa; GHIGGI, Gomercindo; OLIVEIRA, Neiva Afonso (Orgs.). **Caleidoscópio**: temas de educação e filosofia. Pelotas: Editora e Gráfica UFPEL, 2010. p.155-173.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço**. São Paulo: Edusp, 2004.

SOËTARD, Michel. A circulação das idéias pedagógicas: a necessária alteração dos conceitos e a perspectiva teórica de Pestalozzi na América do Norte. Trad. Joana Peixoto. **Educativa**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 11-29, jan./jun. 2009.

SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Trad. Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto. Organização: João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOUZA, M. Z. M.; BONATO, N. M. C. O ensino integral no asilo de meninos desvalidos (1876–1894). *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

SILVA, Maria Cristiani Gonçalves. **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 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

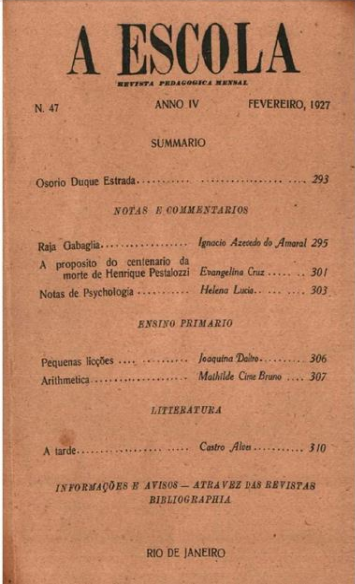
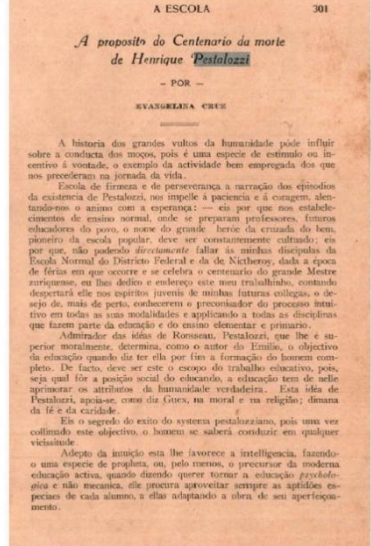
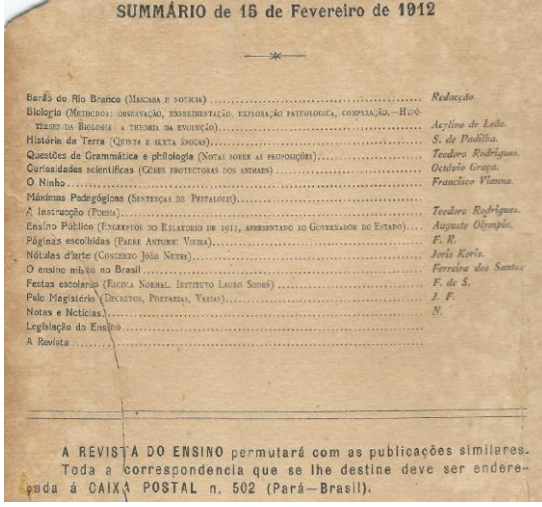
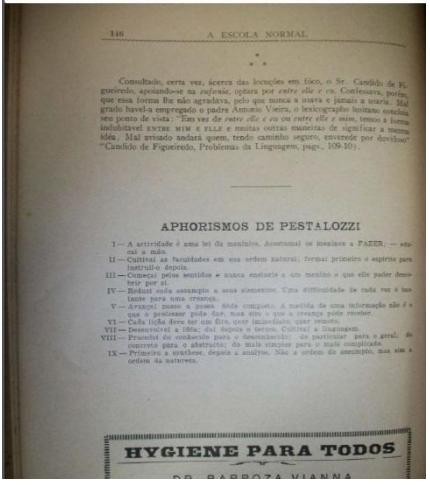
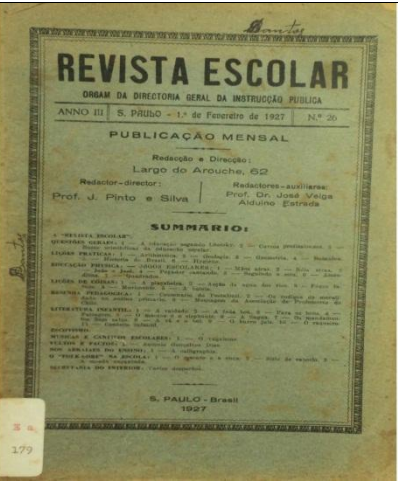
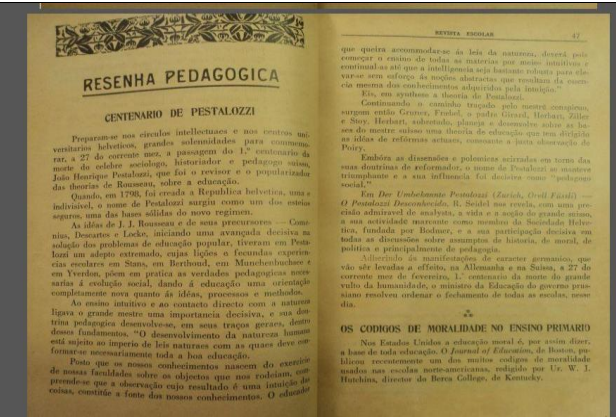
TRÖHLER, Daniel. **Pestalozzi and the Educationalization of the World**. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

VALLADARES, Luiza. O methodo intuitivo. **Revista do Ensino**, v. 4, n. 53, 1929.

ANEXOS

Anexo A

Achados sobre Pestalozzi em revistas no Brasil

Capa	Texto
	
	
	

Fonte: Elaborado pela autora.