



Políticas Públicas
na Educação Brasileira

Avanços, Limites e Contradições

Atena Editora

 **Atena** Editora
www.atenaeditora.com.br

Ano
2018

Atena Editora

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA: AVANÇOS, LIMITES E
CONTRADIÇÕES**

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Pesquisador da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital de Bogotá-Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª. Drª. Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P769 Políticas públicas na educação brasileira: avanços, limites e contradições / Organização Atena Editora. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.
242 p. – (Políticas Públicas na Educação Brasileira; v. 12)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-93243-86-8
DOI 10.22533/at.ed.868182604

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
I. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

A DIMENSÃO EDUCATIVA DA MÍDIA NA PROBLEMATIZAÇÃO DA MORTE –
EVIDENCIANDO UM PARADOXO HUMANO

Angela Morais da Silva..... 6

CAPÍTULO II

AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MEDIO: UMA ANÁLISE SOBRE O
CONTEÚDO DO SISTEMA CARDIOVASCULAR

Isabel Joane do Nascimento de Araujo e Paulo Augusto de Lima Filho 17

CAPÍTULO III

COMO ESTUDANTES DO PRIMEIRO PERÍODO DO DIREITO GEREM SEU TEMPO? UMA
INTERPRETAÇÃO A PARTIR DA TRÍADE DO TEMPO DE CHRISTIAN BARBOSA

Adair José dos Santos Rocha e Cláudia Madrona Moreira Haas 29

CAPÍTULO IV

CULTURA E SAÚDE: UMA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA EM HOMEOPATIA POPULAR

Germana Lima de Almeida, Danielle dos Santos Costa e Geovânia da Silva Toscano
..... 46

CAPÍTULO V

EDUCAÇÃO CINEMATOGRAFICA CATÓLICA NO COLÉGIO REGINA COELI, EM LIMOEIRO-
PE, NA DÉCADA DE 1950: ALGUNS APONTAMENTOS.

*Haroldo Moraes de Figueiredo, Lara Colognese Helegda e Marcelo Manoel Melo de
Lima*..... 57

CAPÍTULO VI

EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO BASE PARA UM PRÉ-NATAL DE QUALIDADE: UMA
REVISÃO INTEGRATIVA

Elaine Viviane da Silva, Gabriela Gerlaine Tabosa da Silva e Luciene Peixoto da Silva
..... 70

CAPÍTULO VII

EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA EM DISPUTA

Raphael Mota Guillarducci 78

CAPÍTULO VIII

EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA FREIREANA: CONTRIBUIÇÕES DOS ANOS 60 PARA
A ATUALIDADE

Kelyana da Silva Lustosa..... 91

CAPÍTULO IX

EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA E PROTAGONISMO JUVENIL: UM ESTUDO A PARTIR DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO CEARÁ
Francisco Mário de Sousa Silva, Luiza Maria Valdevino Brito, Ademar Maia Filho, Maria Ayrilles Macêdo e Zuleide Fernandes de Queiroz..... 103

CAPÍTULO X

EMBATES ENTRE A MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – EM BUSCA DE DEMARCAÇÃO DE LIMITES DE ÁREAS.
Luiz Fernandes da Costa 114

CAPÍTULO XI

ENGAJAMENTO ESCOLAR E SEU PAPEL NA PROMOÇÃO DO BOM DESEMPENHO ACADÊMICO
Deliane Macedo Farias de Sousa 127

CAPÍTULO XII

ENTRE O DIALÓGICO E O EMOCIONAL NAS ABORDAGENS EDUCATIVAS SOBRE O USO DO ÁLCOOL E OUTRAS DROGAS
Francisco José Figueiredo Coelho, Priscila Martinhon-Tamiasso e Célia Sousa... 138

CAPÍTULO XIII

INFÂNCIA E SEXUALIDADE NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA.
Ariane Crociari e Marcia Cristina Argenti Perez 147

CAPÍTULO XIV

INTERDISCIPLINARIDADE NO BRASIL EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
Maria Ayrilles Macêdo, Francisco Mário de Sousa Silva, Ademar Maia Filho, Luiza Maria Valdevino Brito e Zuleide Fernandes de Queiroz 156

CAPÍTULO XV

O INSTRUTOR DE CONDUTORES DE VEÍCULOS: UM AGENTE DE LETRAMENTO PARA O TRÂNSITO
Klébia Ribeiro da Costa e Ana Maria de Oliveira Paz 170

CAPÍTULO XVI

O PEDAGOGO HOSPITALAR: ATUAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES
Antonio Jose Araujo Lima e Ronaldo Silva Júnior 182

CAPÍTULO XVII

PERCURSO HISTÓRICO DO AUTISMO INFANTIL PARA A PSICANÁLISE E PARA A PSIQUIATRIA
Jaqueline Tubin Feira e Giseli Monteiro Gagliotto 194

CAPÍTULO XVIII

PROJETO DE MANEJO DA ARBORIZAÇÃO PARA O ENRIQUECIMENTO AMBIENTAL NO
CAMPUS DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNDAÇÃO SANTO ANDRÉ – SANTO ANDRÉ, SP
Luísa Ameduri e Dagmar Santos Roveratti 207

CAPÍTULO XIX

TRABALHO PEDAGÓGICO EM PESQUISA NO ÂMBITO DA LEITURA IMANENTE
*Ciro de Oliveira Bezerra, Luzenilda da Silva Emiliano, Thays Rosa do Nascimento e
Laura Santos de Oliveira*..... 224

Sobre os autores.....235

CAPÍTULO VII

EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA EM DISPUTA

Raphael Mota Guillarducci

EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA EM DISPUTA¹

Raphael Mota Guillarducci²

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

Rio de Janeiro - RJ

RESUMO O artigo tem por objetivo analisar as concepções de *educação integral* em diferentes movimentos e sujeitos. Especificamente, analisamos através de um levantamento bibliográfico e análise documental os ideais de formação e as concepções de educação integral presentes na Ação Integralista Brasileira, na perspectiva anarquista e nas ideias de Anísio Teixeira. Consideramos que entre esses diferentes movimentos e sujeitos é possível identificar posicionamentos situados por bases ideológicas distintas. As bases ideológicas que orientam tais movimentos preconizam diferentes olhares para a concepção de uma educação integral. Ressaltando que, historicamente, tais concepções de educação integral se constituíram no interior de um campo de disputas e embates onde foram materializadas diversas ações vinculadas ao campo da educação e da formação humana. A educação integral, no bojo de cada um desses movimentos, assumiu características específicas e visava projetos de formação humana e de sociedade divergentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral, Anarquismo, Integralismo, Anísio Teixeira.

INTRODUÇÃO

O termo *educação integral* está presente em diversos discursos e escritos que embasaram concepções e práticas educacionais, e, embora venha sendo historicamente empregado de forma recorrente, existem múltiplos olhares e concepções sobre o que é a educação integral, quais são os seus pressupostos para a formação humana e como essa concepção de educação se materializa em experiências educacionais. Lígia Martha Coelho (2009, p. 90) indica que as concepções e práticas de educação integral objetivam uma formação completa dos sujeitos. Entretanto, não há consenso sobre o que caracteriza a completude na formação humana.

Ao longo da história, a educação integral foi pensada e materializada no bojo de diferentes matrizes ideológicas. Entre essas matrizes podemos citar as conservadoras, as liberais e as socialistas/anarquistas. Coelho (2009, p. 85) expõe

¹ Este texto foi originalmente publicado nos anais do IV Congresso Nacional de Educação, realizado em João Pessoa, Paraíba, em 2017. O texto apresentado nesta obra foi revisto.

² Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Lavras com período sanduíche na California State University (Humboldt); mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu-Unirio) e pesquisador do Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (Neephi-Unirio).

que essas diferentes matrizes ideológicas se aproximam em alguns aspectos, mas apresentam inúmeras divergências que as fazem construir projetos de educação e sociedade distintos. Segundo a autora, as ações educacionais de base conservadora apresentam uma formação humana voltada para a “espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina”; as liberais concebiam a “igualdade educacional como uma forma de sustentação da igualdade democrática” e as correntes socialistas/anarquistas “baseavam suas experiências no entendimento de que educação deveria ser vista como um meio de emancipação social, um instrumento de construção de igualdades” (COELHO, 2009, p. 87).

Diante dessas questões, o objetivo deste trabalho é analisar como o tema da educação integral foi desenvolvido no Brasil entre essas diferentes concepções ideológicas. Especificamente, traremos à tona, as concepções de formação humana presentes na Ação Integralista Brasileira, em representantes da corrente Anarquista e na perspectiva educacional de Anísio Teixeira, um dos principais signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação.

Para a realização dessas análises utilizaremos dois *instrumentos metodológicos*: análise documental e revisão de literatura, a partir dos quais esperamos construir um entendimento de como o conceito de educação integral se materializou entre os diferentes movimentos e sujeitos apontados.

1. Ação Integralista Brasileira: concepções de homem, sociedade e educação.

Iniciaremos as análises abordando algumas questões sobre um movimento de cunho conservador que se iniciou na década dos anos 30 do século XX. A Ação Integralista Brasileira (AIB), que reuniu diversos grupos nacionalistas, lançou em outubro de 1932 o seu primeiro manifesto sob a liderança de Plínio Salgado. No manifesto, encontramos logo no início, a busca pela estruturação de um documento que se reporte a diversos setores da sociedade. Antes de apresentar as concepções de homem, sociedade e país, o documento anuncia os seus destinatários, a saber: “À Nação Brasileira – Ao operariado do país e aos sindicatos de classe – Aos homens de cultura e pensamento – À mocidade das escolas e das trincheiras – Às classes armadas” (AÇÃO INTEGRALISTA BRASILEIRA, 1932, p. 1).

Há no manifesto uma tentativa de aproximar classes e setores distintos da sociedade brasileira em prol de uma unificação nacional, em vista de construir um discurso nacionalista que potencialize o desenvolvimento da nação.

A Nação brasileira deve ser organizada, una, indivisível, forte, poderosa, rica, próspera e feliz. Para isso precisamos de que todos os brasileiros estejam unidos. Mas, o Brasil não pode realizar a união íntima e perfeita de seus filhos, enquanto existirem Estados dentro do Estado, partidos políticos fracionando a Nação, classes lutando contra classes, indivíduos isolados, exercendo ação pessoal nas decisões do Governo; enfim todo e qualquer processo de divisão do povo brasileiro. Por isso, a Nação precisa de organizar-se em classes profissionais. (AÇÃO INTEGRALISTA BRASILEIRA, 1932, p. 1).

A partir da consolidação de uma nação unificada, os integralistas defendiam uma concepção de homem orientada por uma íntima relação com Deus ao afirmar que este possui centralidade e controla os destinos dos povos. A concepção de *homem* na AIB também remete a uma forte ligação com o trabalho, voltado para o desenvolvimento da *nação*, além de defender valores que remetem à valorização de uma concepção tradicionalista de *família*. Dessa forma, as concepções da Ação Integralista Brasileira se orientam por uma tríade estabelecida entre Deus, Família e Nação.

O Integralismo se ampara em uma relação de extrema valorização dos elementos da cultura nacional, reconhecendo as múltiplas expressões culturais presentes em nosso país, e, nesse sentido, há um posicionamento veemente de negação a tudo que não seja da cultura brasileira, tratando os elementos estrangeiros como um ataque a nossa cultura e como um risco de nos “estandardizarmos”, provocando uma descaracterização do Brasil enquanto país.

No que se refere à concepção de *sociedade*, a AIB rompe com os principais modelos em disputa. Promove uma crítica à sociedade capitalista liberal por conceber que o Liberalismo incentiva relações sociais individualistas. De acordo com as concepções da AIB – que buscam uma nação unificada e que supere os conflitos de classe em prol dos interesses do país – o liberalismo não se constitui em um modelo de sociedade que atenda aos interesses do movimento.

Não obstante, as sociedades socialistas e comunistas também são alvo de críticas. O Manifesto dos Integralistas busca uma ruptura não apenas com o modelo liberal. Em relação ao socialismo e comunismo essa relação se intensifica, há um discurso de oposição, que é construído de forma a atacar tais sistemas. Na concepção Integralista, o comunismo representa e defende uma estrutura de sociedade caótica, ao considerar que esse sistema

destrói a família para melhor escravizar o operário ao Estado; destrói a personalidade humana para melhor escravizar o homem à coletividade; destrói a religião para melhor escravizar o ser humano aos instintos; destrói a iniciativa de cada um, mata o estímulo, sacrifica uma humanidade inteira. (AÇÃO INTEGRALISTA BRASILEIRA, 1932, p. 5).

Diante do que problematizamos até aqui, lançamos mão dos seguintes questionamentos: qual o papel da educação na concepção Integralista? Como as questões educacionais foram tratadas pela Ação Integralista Brasileira? Podemos considerar que o integralismo defendia um modelo de educação integral?

Os integralistas dedicaram à Educação uma posição de protagonismo. Concebiam a Educação como um importante instrumento de construção do caráter humano. Embora não seja dito de forma explícita, podemos inferir que o processo educativo, para os integralistas, era entendido como um meio doutrinário imprescindível a uma formação humana que se aproximasse dos fundamentos defendidos pela AIB. Conforme indicado por Salgado (apud COELHO, 2006, p. 4),

[...] como escola moral, o Integralismo dissemina pelas suas legiões, bandeiras, terços e decúrias, os conhecimentos indispensáveis à formação de uma consciência nacional esclarecida e subordinada aos imperativos espirituais e cívicos, sem os quais não se concebe a grandeza de uma Pátria; é escola de disciplina, de hierarquia; é centro cultural de virtudes individuais indispensáveis à construção do Todo Nacional.

Com a Educação, os Integralistas esperavam desenvolver nos sujeitos concepções que estivessem atreladas aos pressupostos da Ação Integralista Brasileira. Dessa forma, o processo educativo era visto como um caminho para uma formação pautada por relações de ordem, hierarquia e por valores remetidos à família e ao desenvolvimento da nação, entendendo a família como elemento central nesse processo, pois as relações familiares juntamente com a escola construiriam tais ideais.

Na década de 1930, a Ação Integralista Brasileira desenvolveu diversas ações no âmbito da educação. De acordo com uma pesquisa desenvolvida por Lígia Coelho (2005), foi por meio de parcerias público-privadas que as ações educativas de cunho Integralista foram realizadas amparando-se na justificativa de que, na impossibilidade do poder Estatal ofertar educação a todos, entidades privadas poderiam expandir a oferta educacional. Desse processo, constitui-se o cenário de ampliação da atuação Integralista no contexto educacional.

Ao angariar a simpatia das pessoas mais humildes pelo movimento que, de certa forma, prestava a assistência que lhes era negada pelo Estado, os integralistas somam pontos para o alcance de sua meta – arregimentar adeptos por todas as localidades e, dessa forma, difundir sua missão, sua bandeira: Deus, Pátria e Família. (COELHO, 2005, p. 91).

Os Integralistas organizavam as práticas educacionais buscando uma formação humana em múltiplos aspectos. Para Belisário Penna³, a educação deveria formar o homem todo, que se traduz no conjunto do homem intelectual, físico, cívico e espiritual. A educação era concebida em múltiplas facetas: física, científica, artística, econômica, social, política e religiosa. Tal formação, segundo Coelho (2005) e Simões (2005), representa uma concepção de educação integral.

Conforme indicamos ao introduzirmos o trabalho, a educação integral tem sido concebida como um modelo de educação que busca uma formação completa dos sujeitos. Dessa forma, a proposta educacional dos Integralistas, que articula a formação humana em múltiplos aspectos ou facetas – como aponta Belisário Penna – se caracteriza, a nosso ver, como uma concepção de educação integral.

³ Belisário Penna foi um dos membros de maior expressão dentro da Ação Integralista Brasileira.

2. Movimento Anarquista e Educação: pressupostos para uma formação humana libertária.

O movimento Anarquista teve uma considerável expressão durante a época da primeira república, sobretudo nas duas primeiras décadas do século XX, período em que os anarquistas promoveram diversas ações e atuaram de maneira incisiva nas causas operárias. Em relação às concepções de sociedade e de como os indivíduos devem ser formados para o convívio social, os anarquistas apresentam propostas e ações que rompem com os fundamentos presentes nos demais movimentos.

As ideias anarquistas apresentam em suas bases uma concepção de sociedade que se afasta de vertentes conservadoras, tendo em vista que o anarquismo se orienta por uma formação libertária e emancipatória dos sujeitos. Em uma concepção de formação libertária, os indivíduos são estimulados a desenvolverem uma autonomia e a construir relações sociais baseadas em uma contribuição mútua que não esteja pautada por relações de submissão e hierarquia, tão recorrentes nas bases de movimentos conservadores.

Em relação às vertentes liberais, o movimento anarquista também apresenta grandes divergências. Embora o termo Liberalismo expresse uma ideia de liberdade – algo fundamental para o pensamento anarquista – há entre as duas vertentes projetos distintos de sociedade. O pensamento anarquista preconiza entre seus fundamentos um combate à ideia de propriedade privada, algo que para o pensamento liberal se constitui como um direito fundamental dos seres humanos. Na concepção anarquista, a propriedade privada está entre os elementos da sociedade que inviabilizam a construção de um sistema social igualitário. Neste contexto, o anarquista e federalista Pierre-Joseph Proudhon⁴

ataca duramente a propriedade, o Estado e a Igreja e, por outro lado, propõe que a luta contra esses três elementos tem que se basear na igualdade, reciprocidade (mutualismo) e no federalismo. Com isso, partindo de baixo, irá construir a livre associação de todos através de pactos temporais e revogáveis. O desaparecimento da propriedade privada dos meios de produção e do Estado são condições indispensáveis para alcançar uma sociedade nova sem opressão e exploração. (GARCIA, 2008 apud MORAES, 2015, p. 196).

Não obstante, o pensamento anarquista também apresenta rupturas com elementos das concepções presentes no Comunismo. Há uma aproximação entre essas vertentes ao defender o fim da propriedade privada como um dos fundamentos para a construção de uma sociedade igualitária. Essas vertentes também compartilham um discurso de ataque ao capitalismo, buscando o fim da exploração realizada por meio das relações trabalho.

⁴ Pierre-Joseph Proudhon, filósofo francês que defendeu e difundiu as ideias anarquistas, dentro do movimento foi uma das figuras de maior relevo.

O Anarquismo, ao contrário do Comunismo, defende em suas bases uma mudança social que desde o princípio rompa com a atuação do Estado. O Estado para os anarquistas representa um instrumento de repressão que impossibilita a autogestão dos sujeitos. Nesse sentido, ainda que o Estado seja concebido como democrático e liberal, para a concepção anarquista ele se funda em uma estrutura autoritária.

A democracia, por mais absurdo e reacionário que possa parecer para a mentalidade liberal [...], encontra-se disseminada ideologicamente entre nós. Só tem sentido enquanto expressão de um sistema de poder, de dominação, por mais que represente um abrandamento da própria dominação. (GALLO, 2002, p. 157).

Com o resgate das concepções que orientam o pensamento anarquista, discutiremos o papel da educação neste movimento com o intuito de refletir sobre as possibilidades de caracterizar a educação anarquista diante de uma concepção de educação integral.

A educação no movimento anarquista era concebida para além do espaço das instituições escolares. A vertente anarquista no Brasil, em virtude de sua íntima ligação com o movimento operário, buscava formar não apenas crianças e jovens, mas, sobretudo, formar os trabalhadores. Dessa forma, as ações do movimento anarquista no âmbito da educação caminham na construção de propostas e modelos de escola, e, também, de práticas educativas realizadas em outros espaços, sejam eles formais ou não.

Entre os espaços educativos construídos pelo movimento anarquista podemos citar os grupos de estudos, os ateneus, as bibliotecas, os centros de cultura e as escolas. A atuação do movimento anarquista em múltiplos espaços educativos buscava promover uma educação das famílias operárias que possibilitasse uma transformação social na direção de uma sociedade libertária (MORAES, 2006, p. 8).

Em relação às instituições escolares de base anarquista, José Damiro de Moraes (2006) aponta que estas começaram a se propagar no Brasil na última década do século XIX, mantendo esse processo até as décadas iniciais do século XX. As escolas anarquistas, segundo o autor, orientaram-se por propostas de caráter libertário e tinham como pressupostos pedagógicos

a co-educação de meninos e meninas, a relação não autoritária entre professor e aluno, a participação ativa da família, a produção e apresentação de temas científicos pelos alunos como parte de eventos realizados nas escolas, a presença dos assuntos do cotidiano proletário dentro da produção de conhecimento curricular, entre outros. (MORAES, 2006, p. 21).

A educação anarquista buscava uma formação do indivíduo que fosse multidimensional, abarcando os processos formativos em três principais aspectos: moral, físico e manual. A formação *moral* remetia à concepção de uma sociedade de base igualitária e solidária; a dimensão *física* da educação buscava uma formação

sensorio-motora, voltada para uma maior sensibilidade corpórea; enquanto que a formação *manual* se dirigia às atividades profissionais (MORAES, 2015, p. 198).

A educação no movimento anarquista possui uma centralidade, tendo em vista que, a partir dos processos educativos, os anarquistas objetivavam uma mudança societária. As concepções de uma educação mediada por processos emancipatórios, visando à construção de uma autonomia dos sujeitos, pensada a partir de diversos espaços formativos e em uma perspectiva formativa multidimensional, caracterizam uma concepção de educação integral. Contudo, tal concepção é construída sobre bases opostas ao movimento da Ação Integralista Brasileira. Para anarquistas como Proudhon, Bakunin, Kropotkin, a educação integral só se justifica quando pensada de forma a combater os privilégios da classe burguesa. Tendo em vista que a educação preconizada pela burguesia, através de uma formação distinta entre as elites e as camadas populares, atua de forma a manter um sistema de exploração das classes proletárias. (MORAES; et al, 2011, p. 127).

3. ANÍSIO TEIXEIRA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO LIBERAL

Anísio Teixeira foi um intelectual brasileiro que dedicou grande parte de suas atividades profissionais à luta por uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade. Nascido na Bahia e pertencente a uma influente família, Anísio carregou em sua trajetória escolar uma formação Jesuítica. Após completar a educação básica, atendendo às expectativas de seu pai, Anísio Teixeira ingressa na faculdade de Direito. Formou-se em 1922 e em 1924 assumiu o cargo de inspetor geral de ensino da Bahia, correspondente a secretário de educação.

Ao final da década de 1920, Anísio Teixeira tornou-se mestre em educação pela Universidade de Columbia, situada em Nova York. A partir do contato com a obra de John Dewey e sob influência de sua experiência nos Estados Unidos, Anísio Teixeira construiu uma sólida carreira dedicada à análise da educação brasileira e à elaboração de novas propostas educacionais. Em 1932 (mesmo ano em que a Ação Integralista Brasileira divulga o seu primeiro manifesto) reuniu-se a outras 25 personalidades de relevo no contexto educacional brasileiro e juntamente lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação. O respectivo manifesto possui grande importância histórica e buscava uma mudança da escola brasileira que pudesse tornar a educação no Brasil um direito a todos.

Anísio Teixeira considerava a educação pública brasileira como um sistema arcaico e dual. Nesse sentido, havia dois sistemas educacionais distintos e que não dialogavam. O intelectual apresentava uma crítica a esse sistema reprodutor das relações desiguais, apontando em seu texto que, historicamente, em muitas concepções, “as escolas não foram criadas para renovar as sociedades, mas para perpetuá-las” (TEIXEIRA, 1977, p. 27).

Ao dissertar sobre a estrutura arcaica de nossas escolas – que o autor remete a um modelo de ensino que não dialoga com as necessidades de uma sociedade em processo de industrialização –, Anísio Teixeira expõe que as aulas eram ministradas a partir de práticas baseadas em um “verbalismo” e na exposição oral. Nessa estrutura de aula arcaica, o conhecimento era construído como “algo de absoluto em si mesmo, a ser ensinado para ser repetido nas ocasiões determinadas pelos exames” (TEIXEIRA, 1977, p. 19).

Não havia, no entendimento de Anísio Teixeira, uma conexão entre as formas como os saberes eram construídos nas instituições escolares e as demandas de vida dos sujeitos, sobretudo daqueles que constituíam as camadas populares. Além da estrutura dual e de um modelo de ensino que pouco contribuía para as necessidades dos indivíduos, a escola brasileira encontrava-se imersa a relações de privilégios. Tais relações de privilégio constituíam um cenário onde apenas os oriundos de famílias mais abastadas conseguiam se escolarizar por um período significativo.

A visão divulgada da escola brasileira como uma “escola para poucos” assume destaque nos debates educacionais e algumas reformas dos sistemas de ensino foram elaboradas. Entre as diversas reformas que ocorreram em âmbito estadual, destacamos a reforma paulista de 1920. Esta reforma, visando ampliar o atendimento escolar, estruturou-se por uma estratégia minimalista de educação. A educação primária, na reforma paulista, viu-se reduzida de quatro para dois anos, sendo cortada, também pela metade, a jornada escolar diária (CAVALIERE, 2010, p. 252).

Esse modelo de reforma educacional que preconizava a redução da qualidade da educação em detrimento de um maior contingente de matrículas foi veemente criticado por Anísio Teixeira. Para Anísio, era preciso romper com essa estrutura dual das escolas brasileiras e com o acesso restrito às classes dominantes. Dessa forma, Teixeira defendia uma escola pública comum e de qualidade, em que todos tivessem o direito de frequentar, independentemente das condições econômicas de suas famílias.

Na visão deste intelectual, o fortalecimento da educação, na perspectiva de unificar a formação de todas as classes, era um elemento imprescindível para construção da democracia brasileira. Além de defender a expansão e unificação do sistema educacional brasileiro, Anísio Teixeira também defendia uma mudança pedagógica em que o ensino deveria ser fundamentado no trabalho. Para ele, era preciso educar os estudantes de modo a formá-los para suas futuras atuações, superando uma educação de caráter puramente intelectual.

Em conformidade com esses pressupostos, a escola projetada por Teixeira tinha como fundamento uma educação ampliada, tanto em aspectos de conteúdo como de jornada escolar. Para ele, este modelo de escola era uma das bases para a construção de uma sociedade democrática e mais igualitária.

As democracias, porém, sendo regimes de igualdade social e sistema de governo de sufrágio universal, não podem prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária, de currículo completo e dia letivo integral, destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador

ainda não qualificado, e, além disto, estabelecer bases igualitária de oportunidades, de onde irão partir todos, sem limitações hereditárias ou quaisquer outras, para os múltiplos e diversos tipos de educação semiespecializada e especializada, ulteriores a educação primária. (TEIXEIRA, 1977, p. 78).

Logo, percebemos nos textos deste intelectual uma concepção de *sociedade* atrelada a vertentes liberais uma vez que parte do entendimento de que, com o fortalecimento da escola pública, seria possível construir uma sociedade mais unificada, rompendo com estruturas de privilégios, que, no decorrer da história, beneficiaram determinados grupos sociais. A partir da escola comum, pública, universal e de qualidade, Anísio Teixeira concebia a possibilidade de criação de uma sociedade onde os sujeitos, diante das mesmas oportunidades, assumiriam lugares sociais de acordo com suas habilidades, indicando uma ideia de meritocracia.

Diante da caracterização das concepções de Anísio Teixeira sobre o sistema educacional brasileiro e de seus posicionamentos a favor de uma mudança estrutural das escolas públicas, partimos para uma aproximação das ideias de Anísio Teixeira a um entendimento de educação integral. Buscaremos promover essa reflexão amparados nas seguintes questões: a educação defendida por Anísio Teixeira se caracteriza como um modelo de educação integral? Como a educação integral é concebida pelo autor?

Adiantando as repostas para essas questões, salientamos que, diferente dos movimentos anarquistas e da Ação Integralista Brasileira, o termo *educação integral* raramente foi empregado por Anísio Teixeira. Segundo Cavaliere (2010, p. 250),

é preciso notar que, embora a ideia de uma educação escolar abrangente esteja presente em toda a obra de Anísio Teixeira, o autor não faz uso da expressão “educação integral”, talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas, que, como vimos, usaram abundantemente, durante os anos 1930, as expressões “homem integral”, “Estado integral” e “educação integral”.

Embora o termo *educação integral* não seja empregado por Anísio Teixeira, percebemos em seus trabalhos a defesa de uma formação humana multidimensional. Anísio entendia como importante o acesso aos conhecimentos tradicionalmente construídos nas escolas e que remetiam ao ensino de linguagens, matemática, ciências naturais e humanas. Contudo, para ele, era preciso expandir os saberes propagados pelas instituições escolares. Assim, o autor indica que a formação completa dos sujeitos abarca também experiências no campo das artes, esportes e formação profissional, pensando essas atividades diante de uma formação social voltada para relações democráticas e com vista à construção de uma sociedade industrialmente desenvolvida.

Anísio Teixeira, por ter sido uma figura pública influente no campo da educação, teve uma oportunidade que poucos intelectuais e profissionais da área de educação puderam vivenciar em suas vidas. Enquanto secretário de educação do

estado da Bahia, inaugurou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que apresentava em suas configurações a materialidade do pensamento e das concepções de educação (integral) defendidas por ele.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro funcionava em uma jornada escolar de tempo integral, dividida em dois setores e turnos. Conforme apontado por Anísio,

A escola primária será dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, o da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, o da escola ativa. No setor da instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor da educação as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções. (TEIXEIRA, 1977, p. 145).

O idealizador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro pensava a instituição escolar primária como uma espécie de universidade infantil, onde os estudantes recebiam a educação “tradicional” (ensino de leitura, escrita, aritmética, etc.) no setor de instrução, realizadas no espaço do Centro Educacional Carneiro Ribeiro denominado de escolas-classe. No contraturno, as atividades migravam para a escola-parque, local destinado ao desenvolvimento das atividades educativas que buscavam completar a formação dos alunos.

Com isso, percebemos nos textos e projetos de Anísio Teixeira a presença de uma formação integral vinculada a concepções liberais e democráticas expressas pelo entendimento de que a instituição escolar é um instrumento de construção de igualdade (SILVA, 2015). Também percebemos nas ideias de Anísio Teixeira um papel da instituição escolar como um espaço de proteção, tendo em vista que, diante das condições precárias de vida de muitos estudantes, a escola era concebida também como um espaço para cuidados com alimentação, saúde e bem-estar, não se limitando apenas ao desenvolvimento das atividades escolares.

CONCLUSÃO

Retomando as questões que apontamos no início deste trabalho, percebemos que entre as diferentes vertentes de pensamento, movimentos e sujeitos, existem diversas concepções de *educação integral*. Tais concepções carregam em comum o fato de preconizarem uma formação humana pensada por um viés multidimensional e também compartilham do entendimento de que uma educação que se pretenda de qualidade e integral precisa superar um caráter apenas conteudista.

O termo *multidimensional* abre possibilidade para muitas interpretações, por isto mesmo o consideramos pertinente ao conceber a educação integral como uma formação que se pretende completa, mas que não há consenso sobre as formas em que a ideia de *completude* se configura. *Multidimensional* pode representar uma formação em aspectos sociais, culturais, políticos, estéticos, referentes ao campo

das sensibilidades e da ética, dentre outras dimensões possíveis. Inseridas nos diferentes movimentos, estas dimensões ganham proporção de acordo com as concepções ideológicas que as embasam, entrando constantemente em disputa por defender projetos de sociedade distintos.

O movimento Anarquista, por vezes, estruturava suas ações buscando combater as ideias presentes em outras vertentes. As conferências e comícios anarquistas buscavam “esclarecer os trabalhadores e combater as ideias fascistas”, constituindo-se, portanto, em espaços anti-integralistas (MORAES, 2006, p. 16). Nesse mesmo caminho, Cavaliere (2010) assume como hipótese que Anísio Teixeira teria evitado a utilização do termo *educação integral* com o objetivo de não empregar expressões utilizadas pela Ação Integralista Brasileira.

Esse contexto indica que pensar a educação integral nos exige olhar para as concepções e ideologias que as embasam, trazendo para a análise a história como uma parceira de viagem, tendo em vista que a construção de uma educação integral se materializa em um contexto permeado por embates e disputas por poder. As diferentes ações e propostas educativas que foram implantadas nesse campo de disputas recorriam à ideia de uma formação integral dos sujeitos com vista à construção de projetos de sociedade não apenas diversos em seus pressupostos, mas, por vezes, antagônicos.

REFERÊNCIAS

AÇÃO INTEGRALISTA BRASILEIRA. **Manifesto Integralista de 07 de outubro de 1932, 1932.**

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010.

COELHO, L. M. C. C. Educação Integral e Integralismo: Fontes impressas e história (s). **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 01/02, p. 83-94, jan/dez. 2005.

_____. Integralismo, anos 30: uma concepção de educação integral. In: **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**, VII, Campinas, 2006.

_____. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

GALLO, S. A escola pública numa perspectiva anarquista. **Revista Verve**, São Paulo, n. 1, p. 124-164, 2002.

MORAES, C. S. V. et al. Inventários de fontes das escolas dirigidas pelo educador anarquista João Pentecoste (1912-1961): dimensões pedagógicas e contribuições

para a história da relação trabalho e educação no Brasil. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 11, n. 1 (25), p. 117-142, jan./abr. 2011.

MORAES, J. D. Educação anarquista no Brasil da Primeira República. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006.

_____. Educação Integral: notas sobre Charles Fourier, Saint Simon e Pierre-Joseph Proudhon. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 64, p. 191-200, set. 2015.

SILVA, B. A. R. Diferenças entre as perspectivas de educação integral em Anísio Teixeira e no programa Mais Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 61, p. 202-218, mar. 2015.

SIMÕES, R. D. Integralismo e ação católica: sistematizando as propostas políticas e educacionais de Plínio Salgado, Jackson de Figueiredo e Alceu Amoroso no período de 1921 a 1945. In: **28º Reunião da Anual da ANPED**, XVIII, Caxambu, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

ABSTRACT The article aims to analyze the conceptions of *integral education* in different movements and subjects. Specifically, we analyze through a bibliographical survey and document analysis the ideals of formation and the conceptions of *integral education* present in the Brazilian Integralist Action, in the anarchist perspective and in the ideas of Anísio Teixeira. We consider that among these different movements and subjects it is possible to identify positions situated by different ideological bases. The ideological foundations that guide these movements show different perspectives and conceptions about the concept of *integral education*. Noting that, historically, such conceptions of *integral education* constituted within a field of disputes and conflicts which were materialized several actions related to the field of education and human formation. The integral education, in the midst of each of these movements, assumed specific characteristics and aimed at divergent projects of human formation and society.

KEYWORDS: Integral Education; Anarchism; Integralism; Anísio Teixeira

Sobre os autores:

Adair José dos Santos Rocha Professor da Escola Superior Dom Helder Câmara. Graduação em Pedagogia Orientação Educacional pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão. Graduação em Filosofia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: adair.jose@domhelder.edu.br

Ademar Maia Filho Graduação 1: Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Graduação 2: Tecnologia em Recursos Hídricos / Saneamento Ambiental pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico - Instituto CENTEC; Especialização em Educação Ambiental pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Mestrando do Programa de Desenvolvimento Regional Sustentável (PRODER) da Universidade Federal do Cariri (UFCA); (URCA). E-mail: ademarfilho_9@hotmail.com

Ana Maria de Oliveira Paz Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Membro do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN); Graduação em Letras pela UFRN; Mestrado em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN); Doutorado em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN), Vinculada ao Grupo de Pesquisa Letramentos e Contemporaneidade – PPgEL/UFRN; E-mail para contato: hamopaz.hamopaz@hotmail.com

Angela Moraes da Silva Psicóloga da Secretaria de Saúde do Estado do Paraná, lotada no Hospital Regional do Sudoeste Walter Alberto Pecòits – Francisco Beltrão-PR, desde 2011. Atuou, por 6 anos como professora colaboradora do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão-PR. Graduação em Economia Doméstica pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí; Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO; Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO; E-mail para contato: angelynhamorais@gmail.com

Antonio José Araujo Lima É natural de Buritirana – MA. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Especialista em Ludopedagogia e Pedagogia Hospitalar pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais (INTERVALE) e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UFMA.

Ariane Crociari Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara. Mestranda em Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara; Pesquisadora do Grupo de estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização UNESP. E-mail para contato: arianecrociari@hotmail.com

Célia Sousa Docente Adjunta do Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IQ/UFRJ); Graduação em Química industrial pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Medicina veterinária pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Mestrado em Físico-Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (DFQ/ IQ/ UFRJ); Doutorado em Engenharia Metalúrgica e de Materiais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPE/ UFRJ); Pós-doutorado no Laboratoire Interfaces et Systèmes Electrochimiques (LISE/ UPMC-Fr) e no Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana (CESTEH/ Fiocruz); Idealizadora, pesquisadora e Coordenadora do GIEESAA/IQ/UFRJ; E-mail para contato: sousa@iq.ufrj.br

Ciro de Oliveira Bezerra Professor da Universidade Federal de Alagoas - UFAL; Graduação em CIÊNCIAS ECONÔMICAS pela Universidade FEDERAL FLUMINENSE; Mestrado em EDUCAÇÃO pela Universidade FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS; Doutorado em SOCIOLOGIA pela Universidade FEDERAL DE PERNAMBUCO; Grupo de pesquisa: SOCIOLOGIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA – UFAL E-mail para contato: ciro.ufal@gmail.com

Cláudia Madrona Moreira Haas Professora da Escola Superior Dom Helder Câmara. Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Dagmar Santos Roveratti Possui graduação em Ciências Biológicas, mestrado em Agronomia pela ESALQ - USP e doutorado em Saúde Ambiental - USP. É professora em Regime de Tempo Integral do Centro Universitário Fundação Santo André, ministrando disciplinas relacionadas às áreas de Botânica, Ecologia e Pesquisa; membro integrante do conselho editorial da Revista RadarScientia; escritora e consultora do Instituto de Prevenção, Saúde e Sexualidade; revisora de textos técnicos para a Editora Moderna. Foi assessora técnica do Projeto Arandú-Porã (Seleção Pública Petrobras Ambiental 2006). Tem experiência nas áreas de Botânica, Meio Ambiente e Saúde Pública, atuando principalmente nos seguintes temas: plantas medicinais, plantas tóxicas, etnobotânica, arborização urbana, invasão biológica; educação ambiental, saúde ambiental.

Danielle dos Santos Costa Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, *Campus* Santa Maria da Boa Vista; Graduação em Letras – Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Deliane Macedo Farias de Sousa Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco – UPE. Graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Doutorado em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Membro do grupo de pesquisa (CNPq) Centro de Estudos Linguísticos e Literários da UPE – CELLUPE; e-mail: delianemfs@gmail.com

Elaine Viviane da Silva. Docente da Escola Técnica José Humberto de Moura Cavalcanti; Enfermeira Assistencial Hospital Regional José Fernandes Salsa; Graduação: Uninassau; Especialista em Ensino em Enfermagem; Especialista em Saúde Pública e das Comunidades; Email: evivi2@yahoo.com.br.

Francisco José Figueiredo Coelho Docente I de Ciências e Biologia da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ); Coordenador e Docente colaborador na disciplina Educação, Drogas e Saúde nas escolas do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ); Licenciado em Ciências biológicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ); Mestrado em Tecnologia Educacional para as Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (NUTES/UFRJ); Doutorando em Ensino de Biociências e Saúde pelo Instituto Oswaldo Cruz (IOC), Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ); Pesquisador colaborador e Coordenador de GT do Grupo Interdisciplinar de Educação, Eletroquímica, Saúde, Ambiente e Arte (GIEESAA) - Departamento de Físico-Química, Instituto de Química. E-mail para contato: ensinodeciencias.ead@gmail.com

Francisco Mário de Sousa Silva Graduação em Jornalismo pela Universidade Federal do Cariri- UFCA; Mestrando em Desenvolvimento Regional Sustentável pela Universidade Federal do Cariri- UFCA; Grupo de Estudo e Pesquisa em Estudos Regionais, História da Educação e Políticas Educacionais- URCA; Laboratório de Estudos Avançados em Desenvolvimento Regional Sustentável- LEADERS/UFC; Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico- FUNCAP ; E-mail: fcomariojrnl@yahoo.com.br

Gabriela Gerlaine Tabosa da Silva. Supervisora de Nutrição Clínica Rede D' Or São Luiz, Hospital Esperança São Marcos; Graduação: Uninassau ; Especialização em Saúde Pública com ênfase em PSF; E-mail: para contato: nutri.gabrielatabosa@hotmail.com.

Geovânia da Silva Toscano Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN; Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas – PPGCISH/UERN; Professora da Universidade Federal da Paraíba-UFPB; Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN; Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN; Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade do Rio Grande do Norte-UFRN; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Ensino-UFPB

Germana Lima de Almeida Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Especialista em Geografia e Meio Ambiente pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Bolsista da Fundação Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Giseli Monteiro Gagliotto Professora da Universidade UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste Do Paraná; Graduação em Psicologia pela Universidade UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina; Graduação em Pedagogia pela Universidade UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina; Mestrado em Psicologia pela Universidade UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina; Doutorado em Educação pela Universidade UNICAMP/SP; Pós Doutorado em Psicologia pela Universidade UNIDEP - Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento, do Instituto Universitário da Maia – Portugal; Grupo de pesquisa: É líder do Laboratório e Grupo de Estudos e Pesquisas: Educação e Sexualidade - LABGEDUS-CCH/UNIOESTE, coordenando a linha de pesquisa intitulada Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre Infância, Sexualidade e Educação Sexual e sua importância para a formação docentes;

Haroldo Moraes de Figueiredo Professor Adjunto I, do Curso de Licenciatura em Educação Física, Centro Acadêmico de Vitória, Universidade Federal de Pernambuco; Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Coordenador Pedagógico do projeto de extensão intitulado “Educação Física e Cultura de Movimentos para Alunos com Deficiência”;E-mail para contato: haroldolaboral@hotmail.com

Isabel Joane do Nascimento de Araujo Licenciada em biologia pelo Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte- IFRN, Campus Macau,. Email: isabel-araujo84@hotmail.com

Jaqueline Tubin Fieira Professora da Universidade UNISEP – União de Ensino do Sudoeste do Paraná; Graduação em Psicologia pela Universidade UNIBAN – Universidade Bandeirantes de Ensino; Mestrado em Educação pela Universidade UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas: Educação e Sexualidade, LABGEDUS-CCH/UNIOESTE, na linha de pesquisa intitulada Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre Infância, Sexualidade e Educação Sexual e sua importância para a formação docentes; E-mail para contato: jakefieira@hotmail.com

Kelyana da Silva Lustosa Graduação em História pela Universidade Federal de Campina Grande; Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande; Bolsista Demanda Social pela Fundação CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; E-mail para contato: kelyanalustosa@gmail.com

Klébia Ribeiro da Costa Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Natal e do Ensino Superior da Faculdade Estácio de Natal; Graduação em Letras (UnP) e em Pedagogia (UFRN); Mestrado em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN);

Doutorado em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN) – em curso; Vinculada ao Grupo de Pesquisa Letramentos e Contemporaneidade – PPgEL/UFRN; E-mail para contato: klebiaribeiro@yahoo.com.br

Lara Colognese Helegda Professor Adjunto I, do Curso de Licenciatura em Educação Física, Centro Acadêmico de Vitória, Universidade Federal de Pernambuco; Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC); Bacharel em Fisioterapia pelo Centro Universitário Metodista (IPA); Mestrado em Engenharia Elétrica com ênfase em Engenharia Biomédica pela PUCRS; Doutorado em Ciências da Saúde pela PUCRS; Coordenadora Gestora do projeto de extensão intitulado “Educação Física e Cultura de Movimentos para Alunos com Deficiência”; E-mail para contato: laracolognese@yahoo.com.br

Laura Santos de Oliveira Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail para contato: laura1@hotmail.com

Luciene Peixoto da Silva. Acadêmica do Curso de Nutrição- Uninassau. Email: luciene_pds@yahoo.com.

Luísa Ameduri Formada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2016). Sempre foi apaixonada pela vida em todas as suas formas e especialidades. Despertou seu interesse pela botânica quando auxiliou nas pesquisas de campo para estudo de mestrado que analisou a interação ecológica entre cactaceae e aranhas, na Reserva do Alto da Serra de Paranapiacaba (2013). Em 2014 teve a oportunidade de trabalhar em campo com diagnóstico e risco de queda de árvores, junto do Instituto de Pesquisas Tecnológicas, em um projeto de arborização no município de Mauá-SP. Tem grande interesse em continuar seus estudos em arborização urbana, ciências florestais, recuperação de áreas degradadas e conservação do meio ambiente. Email: luisa.ameduri@gmail.com

Luiz Fernandes da Costa Professor da Faculdade Machado de Assis – FAMA; Graduação em Matemática Plena pelas Faculdades Integradas Campograndenses (FIC); Mestrado em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA); Doutorando em Epistemologia e Ciências pela Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF – Buenos Aires – Argentina); E-mail para contato: luiz.fernandes2008@hotmail.com

Luiza Maria Valdevino Brito Docente da Secretaria de Educação Básica do Ceará- SEDUC; Graduação: Licenciatura Biologia pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Especialização em Ecologia pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Mestranda do Programa de Desenvolvimento Regional Sustentável (PRODER) da Universidade Federal do Cariri (UFCA); Grupo de Pesquisa em Agroecologia e Desenvolvimento Regional Sustentável da Universidade Federal do Cariri (UFCA); E-mail: luizavbrito@yahoo.com.br

Luzenilda da Silva Emiliano Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas – UFAL E-mail para contato: luzenildaemiliano@hotmail.com

Marcelo Manoel Melo de Lima Acadêmico do Curso de Licenciatura em História/EAD pela Universidade Federal Rural de Pernambuco; E-mail para contato: marcelolimaom@hotmail.com

Marcia Cristina Argenti Perez Docente e pesquisadora da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras UNESP FCLAr. Membro docente do Programa de Pós Graduação em Educação Sexual na UNESP FCLAr. Líder do Grupo de estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização UNESP CNPq. Graduada em Pedagogia pela UNESP FCLAr. Mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo, USP FFCLRP. Doutora em Ciências, concentração em Psicologia pela Universidade de São Paulo, USP FFCLRP. Email: marciacap@fclar.unesp.br

Maria Ayrilles Macêdo Graduação em Psicologia Pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO); Pós—Graduada na Modalidade Residência em Saúde da Família e Comunidade pela escola de Saúde Pública do Estado do Ceará; Mestranda do Programa de Desenvolvimento Regional Sustentável (PRODER) da Universidade Federal do Cariri (UFCA); E-mail: ayllesmacedo@hotmail.com

Paulo Augusto de Lima Filho Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestrado e Doutorado em Ecologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Email: paulo.filho@ifrn.edu.br

Priscila Tamiasso-Martinhon Docente Adjunta do Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IQ/UFRJ); Bacharelado e Licenciatura em Química pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Mestrado e Doutorado em Físico-Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (DFQ/ IQ/ UFRJ); Pós-doutorado no Centro de Desenvolvimento Tecnológico em Saúde (CDTS/ Fiocruz) e no Laboratoire Interfaces et Systèmes Electrochimiques (LISE/ UPMC-Fr); Pesquisadora e Coordenadora de GT do GIEESAA/IQ/UFRJ; E-mail para contato: pris@iq.ufrj.br

Raphael Mota Guillarducci Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) com período sanduíche na California State University (CSU). Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Pesquisador do Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (Neephi/UNIRIO). Contato: rhmguila@gmail.com

Ronaldo Silva Júnior É natural de São Luís – MA. Graduado em Direito pela Universidade Ceuma (UNICEUMA), Especialista em Direito Penal e Direito do Consumidor pela Universidade Estácio de Sá. Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/Campus Pinheiro.

Thays Rosa do Nascimento Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail para contato: thaysrosa22@gmail.com

Zuleide Fernandes de Queiroz Professora da Universidade Federal do Cariri- URCA; Faculdade de Medicina de Juazeiro do Norte- FMJ; Faculdade de Juazeiro do Norte- FJN. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará- UFC; Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará- UFC ; Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará- UFC ; Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN ; Grupo de Estudo e Pesquisa em Estudos Regionais, História da Educação e Políticas Educacionais- URCA

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-93243-86-8



9 788593 243868