
**EDUCAÇÃO INTEGRAL:
EM DEFESA DE UMA CONCEPÇÃO
EMANCIPATÓRIA***

Karen Cristina Jensen Ruppel da Silva**
Simone de Fátima Flach***

Resumo: *sob o materialismo histórico e dialético, problematizamos a relação entre educação integral e a possibilidade de emancipação humana no contexto do capitalismo. Para tanto, analisamos alguns conceitos amplamente difundidos e que se relacionam com o conceito de educação integral. Objetivando apontar uma possibilidade que se contraponha ao conceito hegemônico de educação integral abordamos o conceito ontológico de educação e sua relação com a emancipação humana. Ao final, indicamos, no limite da sociedade capitalista, a emergência da realização de atividades educativas de caráter emancipador, as quais colaboram na formação omnilateral e no avanço da discussão sobre educação integral.*

Palavras-chave: *Educação Integral. Educação de Tempo Integral. Emancipação Humana. Omnilateralidade.*

Presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, no Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/14 e na recente e polêmica Reforma para o Ensino Médio, imposta por Medida Provisória e transformada na Lei nº 13.415/17, a educação integral está em foco na agenda das políticas educacionais no Brasil.

* Recebido em: 12.08.2018 Aprovado em: 20.08.2018.

** Doutoranda em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela mesma Universidade. Docente da Faculdade Educacional de Arapoti-FATI. *E-mail:* jkarencristina@hotmail.com

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. *E-mail:* eflach@uol.com.br

A legislação a respeito da educação integral está em conformidade com as demandas sociais, educacionais e econômicas que se fazem presentes no atual estágio do capitalismo. Tais demandas expressam tanto as necessidades das famílias brasileiras no que diz respeito à qualidade da educação básica e a quantidade de tempo que crianças e jovens permanecem na escola, como as necessidades do capitalismo no que diz respeito à disponibilidade de trabalhadores para o processo produtivo, como as orientações de organismos internacionais para os países da América Latina sob a ótica da democracia burguesa.

Esta problemática faz emergir a necessidade de ampliar o debate em torno das concepções que orientam a implementação de programas e políticas educacionais, visto que tais concepções não são neutras e expressam determinados interesses de classe. Tais interesses precisam ser explicitados, pois, mesmo havendo uma concepção hegemônica é preciso indicar outra que tenha em seu âmago o compromisso com a emancipação humana, mesmo que esteja situada na esfera da possibilidade, em razão da atual forma de sociabilidade.

Desde os anos finais do século XX e iniciais do século XXI a educação integral vem sendo encarada como sinônimo de escola de tempo integral orientando o planejamento educacional nos diversos âmbitos da administração pública seja federal, estadual ou municipal.

Importa salientar que tanto as experiências quanto as propostas latentes para a organização de uma escola em tempo integral para as várias etapas da educação básica se respaldam em concepções de homem e sociedade. Essas concepções orientam também, mesmo que implicitamente, os fins almejados pela prática educativa. Por isso, a explicitação de alguns conceitos amplamente difundidos na literatura da área se torna imprescindível para a compreensão das políticas educacionais que são direcionadas à classe trabalhadora.

Não é possível indicar outro caminho sem que as contradições do atual percurso sejam esclarecidas e que outra alternativa seja entendida como possibilidade. Para almejar uma alternativa que conduza para a emancipação humana é preciso superar as práticas e compromissos hegemônicos e propor um novo caminhar, que possibilite a chegada em outra forma de sociabilidade. Pensar a respeito, no atual contexto social e político, caracterizado pelo conservadorismo e pela opressão, pode representar o início da caminhada revolucionária.

Na perspectiva de discutir a atual realidade educacional e apontar uma alternativa para a oferta educacional no país, o artigo tem por

objetivo defender uma educação integral em oposição ao conceito hegemônico, qual seja, uma educação que tenha como horizonte o desenvolvimento do ser humano na perspectiva omnilateral. Para tanto, o artigo está organizado em três partes, além de algumas considerações tecidas ao final do texto. Primeiramente, o texto problematiza a diferença entre educação integral, atendimento integral e escola de tempo integral, de forma a esclarecer que tais expressões, muitas vezes utilizadas como sinônimas, representam vinculação com diferentes concepções e, portanto, perseguem diferentes objetivos. Em seguida, o texto discorre sobre o conceito hegemônico de educação integral difundido no Brasil. Nesta seção é apresentado o pensamento de diferentes autores sobre a temática em questão, evidenciando como concepção hegemônica as perspectivas que abordam a educação integral atrelada a lógica da sociedade capitalista. Em contraposição à perspectiva hegemônica, na terceira parte há a defesa da educação integral enquanto possibilidade de emancipação humana sob a ótica da superação do atual modelo societário. Para a defesa dessa perspectiva, os argumentos se ancoram em autores como Tonet (2013), Saviani (1994), Lukács (2013), Mészáros (2014), Marx (2004) e Ferreira Jr. e Bittar (2008), os quais, assentados na teoria marxista, auxiliam na reflexão a respeito dos limites do capitalismo e nas possibilidades de uma nova organização social.

Por fim, tecemos algumas considerações a respeito das contribuições que o texto oferece para o campo, ao defender a educação integral à luz do materialismo histórico e dialético.

PROBLEMATIZANDO OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, ATENDIMENTO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Entendendo a educação como um ato político e levando em conta a educação integral como elemento recorrente na política educacional brasileira, faz-se necessário analisar as diferentes concepções de educação integral, bem como as diversas nomenclaturas, vinculadas a um projeto de sociedade.

O conceito de educação integral, atendimento integral e escola de tempo integral são comumente entendidos como sinônimos. Moll (2012, p. 129) afirma que no Brasil educação integral é “[...] compreendida como educação escolar de dia inteiro, constituída e enriquecida por significativas possibilidades formativas”. Consideramos

que a distinção dessas nomenclaturas é importante para evitar equívocos conceituais.

No Brasil, as experiências dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, e Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAICs, se constituíram historicamente como práticas categorizadas como educação integral, mas de caráter fortemente compensatório que visavam suprir carências nos planos econômico, social e cultural, com o foco na atenção integral à criança e ao adolescente. De acordo com Rodrigues e Brandalise (1998), as propostas com eixo na atenção integral cumprem uma função social no embate à exclusão, porém, também contribuem para ofuscar as determinações fundamentais que reproduzem esse processo de exclusão. Segundo Demo (1994), “[...] por atenção integral entende-se cuidado de oferecer ao aluno uma base mais ampla de atendimento de suas necessidades fundamentais, que certamente desbordam a mera pedagogia.” (1994, p. 38). Nesse entendimento, a proposta se concentra em aproveitar o tempo que o aluno está na escola para atender a “[...] sua saúde, nutrição, sanidade física e mental, bem-estar social [...]”, além do “[...] aprimoramento da própria oferta pedagógica, enriquecida por ambiente cultural e adequado, lazer orientado, estudo dirigido, leitura sistemática etc.” (DEMO, 1994, p. 38). Para cumprir todas essas atividades a doutrina da atenção integral requer necessariamente uma ampliação do tempo diário em que o aluno passa na escola.

É possível perceber que a doutrina da atenção integral ultrapassa os aspectos pedagógicos, visando atender as necessidades básicas dos alunos no que diz respeito principalmente à higiene, à alimentação e à segurança. Para responder a demanda, nesta perspectiva, a ampliação do tempo se torna determinante para que a proposta se efetive.

Rodrigues e Brandalise (1998) apontam que, sob a doutrina da atenção integral, a questão do tempo ampliado se relaciona intimamente com a vulnerabilidade social, a disciplina e a formação de mão de obra, além do caráter compensatório já citado. Dessa forma, o aluno estaria protegido da marginalidade, aprenderia as habilidades e competências necessárias para ser um cidadão adaptado às demandas da sociedade e, em especial, do mercado de trabalho, e, ainda, teria suprido suas necessidades de higiene, saúde, alimentação, cultura, dentre outras.

A escola organizada na perspectiva da atenção integral necessita, também, do tempo integral, pois o atendimento em apenas um turno de quatro horas diárias impediria sua concretização. No entanto, a mesma

situação posta de maneira inversa, não caracteriza essa relação de dependência, visto que, uma escola em tempo integral pode ou não compactuar da proposta de atenção integral.

A escola organizada sob a doutrina da atenção integral tem um público-alvo bem definido: os filhos mais carentes da classe trabalhadora, caracterizando-se como proposta de caráter compensatório, pois visa amenizar os efeitos da desigualdade social, tão presentes na sociedade capitalista. As ações governamentais não fogem a essa regra, visto que as políticas públicas com foco na educação integral têm se voltado para a doutrina da atenção integral, retirando da discussão as causas da desigualdade social. Em que pese a importância de tais iniciativas, consideramos que essas ações são paliativas e reforçam a dualidade histórica da escola brasileira: uma educação mais erudita para a classe dominante e uma educação extremamente compensatória para a classe trabalhadora; uma escola que atende a formação da elite dirigente e outra que garante a formação de mão de obra, a subordinação da classe trabalhadora à organização capitalista. Enquanto à classe hegemônica a educação é oferecida conforme a ideologia de classe, com as possibilidades mais amplas de desenvolvimento cultural e científico, aos filhos da classe trabalhadora o direito à educação se restringe às possibilidades elementares de aprendizado da leitura, escrita, operações matemáticas básicas e algumas habilidades necessárias ao mercado de trabalho. Nessa lógica, a escola voltada para a atenção integral garante que a criança sobreviva e se desenvolva com a garantia do mínimo necessário para sua segurança, nutrição, higiene etc., e, conseqüentemente, se transforme em homem livre para vender sua força de trabalho.

Evidencia-se, assim, que a doutrina da atenção integral não corresponde ao conceito de educação integral, e abordá-las como sinônimo é, no mínimo, um equívoco, podendo se transformar em um grande engodo.

Mesmo defendendo que educação integral é aquela que possibilita o desenvolvimento pleno do indivíduo em todas as suas potencialidades, de forma a satisfazer tanto as suas inclinações individuais quanto as necessidades sociais, esclarecemos que o conceito de educação na sua integralidade está longe de ser homogêneo. Diferentes perspectivas de educação integral orientam propostas político-educacionais, as quais perseguem diferentes fins. Estas perspectivas vão desde a preocupação com a apropriação ampla de conteúdos escolares; a atenção integral; a valorização das singularidades; a ampliação do tempo de permanência

e até a formação integral do indivíduo conforme exposto acima. O que diferencia cada uma dessas perspectivas são as concepções teórico-práticas que as sustentam e os fins educacionais aos quais se vinculam. Educação integral na lógica hegemônica da sociedade capitalista está diametralmente oposta ao conceito de educação integral em uma visão emancipadora.

Para esclarecer esse imbróglio conceitual que orienta diferentes propostas político-educacionais abordaremos a questão a partir da cisão entre perspectivas que compactuam com a manutenção do sistema do capital e perspectivas emancipadoras.

CONCEITO HEGEMÔNICO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A impossibilidade de transformação do modo de produção vigente é uma defesa que sustenta o pensamento hegemônico sobre a organização social pautada na exploração de uma classe sobre a outra. Nessa perspectiva, a ideia de capitalismo como fim da história e passível de aperfeiçoamento ganha força e sustenta discursos e ações.

Entendemos que essa perspectiva – conservadora - reforça a exploração capitalista impedindo ou fragilizando tentativas sob uma lógica emancipadora. Sob essa perspectiva, há um fortalecimento da hegemonia capitalista, a qual se sustenta na impossibilidade de outra forma de sociabilidade. E, assim, não há mais nada a fazer, senão reformas, mudanças e aperfeiçoamentos na estrutura sob a base já existente.

A educação exerce importante papel para a manutenção desse pensamento. Por isso, apresentamos diferentes pesquisadores que colaboram para o fortalecimento de defesas hegemônicas a respeito da educação integral.

Gallo (2011), D'Ambrosio (2012), Moll (2012), Cavaliere (2002), entre outros, são autores que podem ser considerados expoentes na discussão sobre educação integral e podem ser apontados como expressão do pensamento hegemônico acerca desta temática. Compreende-se que cada autor tem sua orientação político-filosófica, no entanto, de modo geral, partilham de pensamentos que muito se assemelham no sentido de conceituar educação integral.

Gallo (2011), autor que se dedicou a diversos textos sobre educação e anarquismo, rotula como interessante a perspectiva de educação integral do movimento anarquista construída a partir da organização ope-

rária e baseada na crítica à exploração capitalista, no entanto, classifica esta perspectiva como anacrônica, uma vez que emergiu no final do século XIX. Segundo esse autor, esses pressupostos não poderiam “[...] ser simplesmente transplantados para nossa época. Nos dias de hoje, já não se compreende o ser humano como uma unidade sólida e indissolúvel [...]” (GALLO, 2011, p. 2). A partir desse pensamento, aponta para o novo conceito de educação integral, que visa uma reinvenção da escola:

Nesta reinvenção, também a educação integral precisa ser resignificada. Um caminho possível é o de tomar o ser humano não mais como unidade, mas como multiplicidade em constante transformação. Educar integralmente já não significa educar o indivíduo em sua inteireza, em sua integralidade, mas proporcionar um processo educativo singularizante, no qual cada estudante possa viver seus próprios encontros e produzir seus aprendizados, em relação solidária com seus colegas e com os educadores (GALLO, 2011, p. 2).

Apreende-se que, para Gallo (2011), a educação integral pode ser uma realidade ainda nessa forma de sociabilidade. Para tanto, indica que a escola deve possibilitar a construção do aprendizado pelo aluno, de acordo com a sua subjetividade, considerando as experiências vividas e a solidariedade.

De acordo com D’Ambrosio (2012), educação integral relaciona construção de conhecimento a um sistema de valores amparados por uma ética primordial. Segundo o autor, o mundo e a vida humana estão ameaçados pelos pactos sociais em defesa do equilíbrio econômico, que resultam na miséria de mais de 80% da população mundial. Entretanto, o autor afirma que esses pactos são importantes, mas não da maneira como vêm sendo celebrados, sendo necessária uma reforma social e econômica, mas não qualquer reforma, visto que deve ser pautada em princípios éticos que primem o respeito ao outro, a solidariedade e a cooperação, pois “[...] já que é interdito questionar se devem existir ricos e pobres. Que pelo menos exista dignidade nas relações [...]” (D’AMBROSIO, 2012, p. 107). Nesse sentido, o objetivo da educação integral é a obtenção de um estado de paz em várias dimensões - paz interior, paz social, paz ambiental e paz militar. Por meio da educação poder-se-ia então apreender determinados comportamentos necessários para garantia da paz na vida em sociedade.

A concepção de educação integral de D'Ambrosio (2012) reflete em grande parte o pensamento de que por meio da educação é possível atingir uma harmonia entre as pessoas, conferindo dignidade às relações sociais, sem romper com o modo de produção vigente, pois nesta perspectiva a organização em classes sociais é estática, impossível de ser superada e por isso inquestionável.

Já para Rabelo (2012) a educação integral, mediante a ressignificação dos tempos e espaços, permite uma educação autêntica que confere liberdade para escolha do próprio destino e desenvolvimento das potencialidades do educando. A liberdade apontada pelo autor refere-se à liberdade de ser diferente. Trata-se de uma perspectiva voltada para a subjetividade.

Cavaliere (2002) propõe o retorno, repaginado, ao ideário escolanovista de educação enquanto reconstrução da experiência como base para a nova identidade que a escola brasileira vem assumindo. O caráter repaginado do escolanovismo proposto por Cavaliere ficaria por conta da teoria de Habermas, que seria capaz de subsidiar uma pedagogia nova “[...] adequada aos desafios da modernidade tardia em que vivemos” (CAVALIERE, 2002, p. 268).

Esse ideário viria ao encontro da necessidade de uma ação socialmente integradora em oposição ao caráter discriminatório da pedagogia tradicional, que por meio da reprovação, da rigidez dos conteúdos, da rejeição às diferenças e da disciplina formal, seria o principal responsável pela exclusão e pelo fracasso escolar. Cavaliere (2002, p. 264) tem bem claro que os ideais escolanovistas estão no âmbito do liberalismo e que contribuem para a manutenção da sociedade capitalista, porém, classifica como impróprio reduzir “um amplo e consciente movimento de questionamento do instituído a uma estratégia de controle” de uma classe sobre outra, pois entende que:

O movimento escolanovista também corresponde aos avanços do pensamento democrático, desde que este último seja entendido não como simples arranjo, no campo das ideias, visando o favorecimento do funcionamento capitalista, mas sim como fruto de um autêntico impulso intelectual e político em direção a uma sociedade melhor (CAVALIERE, 2002, p. 264).

Moll (2012), em consonância com Cavaliere, propõe a retomada do legado de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro - representantes brasilei-

ros da Escola Nova - para pensar a nova agenda de educação integral, visando o aprofundamento da democracia e o enfrentamento das desigualdades sociais “[...] por meio de concertações entre estado e sociedade, entre escolas e famílias pelo regime de colaboração” (MOLL, 2012, p. 145). A autora aponta que educação integral compreende “[...] necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico motor, espiritual, entre outros”, para tanto, se faz necessária à ampliação do tempo para a “reinvenção do cotidiano escolar” (MOLL, 2012, p. 145).

Percebe-se que as concepções de educação integral que colaboram com a manutenção da sociedade do capital, se constituem como hegemônicas e se baseiam em ideários neoliberais e escolanovistas. Nesta perspectiva, utilizam-se frequentemente os termos ressignificação, reconstrução, reinvenção, que colaboram com a ideia de reforma, de dar novo significado ao já existente, sem uma transformação estrutural da organização social de produção. A ideia de educação para paz e para a convivência solidária também ganha força neste discurso e pode *cair como uma luva* para a necessária conformação com a ordem vigente, afastando a perspectiva de luta de classes e negativando a ideia de uma possível revolução social. A proposta do desenvolvimento das potencialidades do educando também é enaltecida, porém numa perspectiva micro, onde a individualidade e as experiências subjetivas são postas em evidência, como se a partir do momento em que o sujeito estivesse bem consigo mesmo - em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos etc. - estaria automaticamente bem com os demais sujeitos e com o mundo, e assim todos os problemas sociais seriam minimizados nesta relação entre sujeito e seu interior, e a harmonia poderia então vigorar plena.

No entanto, entendemos que a questão é muito mais séria do que estar em paz consigo mesmo ou de dar novo significado à escola, a outros espaços e outras relações. Os problemas educacionais não podem ser pensados isoladamente, mas inseridos na totalidade social. Por isso, a escola é um dos complexos sociais que enfrenta, cotidianamente, as consequências da sociedade desigual, da luta classes, da pobreza etc. Tais consequências da sociedade capitalista não podem ser solucionadas somente por meio da educação escolar, mas por uma série de transformações que perpassam também a educação formal, por isso defendemos uma educação integral na perspectiva da emancipação humana, conforme abordaremos a seguir.

EDUCAÇÃO INTEGRAL ENQUANTO POSSIBILIDADE PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA

Tendo em vista que educação integral é educação na sua inteireza e não uma modalidade de ensino, faz-se necessário analisar o que se entende por educação. Consideramos importante esclarecer o que é educação em seu sentido ontológico, ou seja, captar o caráter de unidade da educação, aquilo que ela é em sua gênese, para posteriormente abordar os aspectos de identidade em determinado momento histórico.

Na tarefa de compreender o conceito de educação na sua integralidade, nos auxiliam as contribuições de Tonet (2013), Saviani (1994), Lukács (2013), Meszáros (2014), Marx (2004), Ferreira Jr. e Bittar (2008), entre outros.

Tonet (2013) afirma que a educação é uma atividade humana, fundamental para a reprodução do ser social, e para entender essa relação entre ser social e educação há necessidade de uma análise ontológica, partindo da categoria trabalho, a qual, como aponta o autor, constitui-se enquanto raiz ontológica do ser social.

Uma das primeiras coisas a serem consideradas numa perspectiva ontológica é esclarecer que, para que os homens possam existir necessitam transformar a natureza. Essa intervenção do homem na natureza é o trabalho. No processo de trabalho o homem transforma não só a natureza, mas também a si mesmo. Como o homem não existe sozinho, ao transformar a natureza e a si mesmo, transforma também a sociedade. Deste modo, o “[...] trabalho é o fundamento do ser social porque, por meio da transformação da natureza, produz a base material da sociedade” (LESSA; TONET, 2011, p. 27). Vejamos algumas considerações que aqui se fazem fundamentais para compreender o trabalho como matriz do ser social:

[...] todo ato de trabalho produz uma nova situação, na qual novas necessidades e novas possibilidades irão surgir; [...] todo ato de trabalho modifica também o indivíduo, pois este adquire novos conhecimentos e habilidades que não possuía antes, bem como novas ferramentas que também antes não possuía; [...] todo ato de trabalho, portanto, dá origem a uma nova situação,

tanto objetiva quanto subjetiva. Essa nova situação possibilitará aos indivíduos novas prévias-ideações, novos projetos e, desse modo, novos atos de trabalho, os quais, modificando a realidade, darão origem a novas situações, e assim por diante (LESSA; TONET, 2011, p. 27).

Em síntese, o processo de trabalho gera novos acontecimentos, novas demandas e perspectivas, modificando assim o indivíduo, o meio onde ele vive e a sociedade como um todo. É em torno do processo de trabalho que a sociedade se organiza, se mantém e também se modifica.

Tendo entendido que aqui se considera o trabalho como fundante do ser social, cabe agora entender sua relação com a educação. A educação, no seu sentido amplo é inseparável do trabalho, diferente dele – já que educação é o intercâmbio entre homem-homem e trabalho é intercâmbio entre homem-natureza – porém inseparável. Para que o trabalho se efetive é necessário que o indivíduo se aproprie de determinados conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, objetivos etc. Sendo assim, a educação é uma mediação para o trabalho.

Essa apropriação, garantida por meio da educação, se dá em dois níveis: o do indivíduo e o da comunidade. O primeiro, no sentido de que essa apropriação possibilita ao indivíduo fazer parte do gênero humano, pois diferentemente dos animais que encontram os meios para sobrevivência pelo instinto fundamentalmente biológico, o homem, para garantir sua existência, necessita de meios fundamentalmente sociais, já que, ao nascer, ele não sabe o que é necessário para continuar existindo, por isso necessita tomar posse daquilo que já é conhecido por outros homens. Neste processo, o homem recria e desenvolve esses conhecimentos. O segundo, o momento da comunidade, no sentido de que ao se desenvolver necessitou de elementos já produzidos por outros homens, e ao recriar esses conhecimentos, contribui para o desenvolvimento não só individual, mas também do gênero humano (TONET, 2013).

Disso depreende-se que a educação é fundamental para a conservação e reprodução do gênero humano. Conservação e reprodução necessárias, enquanto elementos positivos, desprendidos de contexto político-ideológico. Assim, “[...] conservar, transmitindo às novas gerações aquilo que foi decantado e se transformou em

patrimônio do gênero humano é absolutamente fundamental para a continuidade do mesmo gênero [...]” (TONET, 2013, p. 250).

[...] podemos resumir a natureza essencial da atividade educativa: ela consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade. Deste modo, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico (TONET, 2013, p. 256).

A educação é, então, uma mediação entre o indivíduo e a sociedade e exerce papel fundamental no processo de autoconstrução do homem. Conclui-se assim, que a educação é essencialmente positiva, e no sentido ontológico, educação integral possibilitaria a máxima apropriação possível de tudo aquilo produzido pelo gênero humano, garantido, assim, a reprodução do gênero e seu desenvolvimento.

Lukács (2013) aponta que a educação do homem, entendida no sentido amplo, nunca estará concluída, pois determinadas circunstâncias da vida podem exigir-lhe coisas bem diferentes daquelas às quais a educação estrita, aqui entendida com educação escolar, o preparou. Assim, a educação no sentido amplo consiste “[...] em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado” (LUKÁCS, 2013, p. 178). Nessa perspectiva, uma educação ampla deveria capacitar os homens a “[...] reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida” (LUKÁCS, 2013, p. 176). Assim, uma educação integral no sentido amplo, seria aquela que daria aos homens as máximas possibilidades de lidar com novas situações.

Temos aqui dois aspectos importantes da educação em sentido amplo: a conservação e a transformação. A conservação de todos os conhecimentos que a humanidade já produziu e a superação deste estado pela incorporação de novos elementos que

levam ao desenvolvimento do gênero e a transformação deste. Esses elementos - conservação e transformação - podem contribuir tanto para a perpetuação quanto para a revolução de determinada forma de produção e organização sociais. Assim, a educação, em determinada forma de sociabilidade, pode ter aspectos tanto mais negativos quanto mais positivos.

Saviani (1994) traz uma importante contribuição para compreender a educação em diferentes formas de sociabilidade. O autor retoma a constatação de que inicialmente, no comunismo primitivo, a educação dos homens coincidia inteiramente com o processo de trabalho, mas quando o homem se fixa na terra e consegue produzir excedente surge a propriedade privada e organização em classes. Os não proprietários continuam a se educar em sua relação com o trabalho, enquanto que os proprietários ocupam seu ócio com outras atividades tidas como dignas. “Nesse sentido, surge uma classe ociosa, ou seja, uma classe que não precisa trabalhar para viver: ela vive do trabalho alheio” (SAVIANI, 1994, p. 152).

Assim se dá o surgimento da escola, que em grego significa lugar de ócio, onde aqueles que vivem do trabalho alheio recebem uma educação diferenciada, desvinculada das relações de trabalho imediatas. Essa cisão entre a educação escolar, como forma de educação de uma classe economicamente favorecida, e educação no trabalho, para a classe trabalhadora, persiste, predominantemente, durante a Antiguidade e a Idade Média. “Nesse contexto, a forma escolar da educação é ainda uma forma secundária que se contrapõe como não-trabalho à forma de educação dominante determinada pelo trabalho” (SAVIANI, 1994, p. 154).

Com o advento da sociedade capitalista há uma mudança profunda na forma como os homens se organizam. A centralidade da cidade e das atividades industriais em relação ao campo e às atividades agrícolas, a ideia de contrato e de liberdade substituindo as relações servis requerem agora outra forma de educação predominante.

Na Época Moderna, a incorporação da ciência ao processo produtivo envolve a exigência da disseminação dos códigos formais, do código da escrita. O direito positivo é um direito registrado por escrito, muito diferente do direito natural que é espontâneo, transmitido pelos costumes (SAVIANI, 1994, p. 156).

Por isso surge a necessidade de generalização da escrita e de determinados conhecimentos e habilidades no sentido de impulsionar o progresso. É preciso considerar que na Idade Antiga e Média o acesso à escola não era universalizado, e por isso a questão não se assentava na falta de vontade política ou na pseudo-obscureza científica da época, mas na necessidade de uma educação que possibilitasse a reprodução do ser social frente a forma de produção predominante no período. A partir da realidade histórico-social, das transformações das forças produtivas¹ e, conseqüentemente de um novo modo de produção² é que a educação escolar torna-se a forma dominante de educação.

Sendo a educação escolar a forma dominante na sociedade atual, compreende-se porque as demais formas de educação, ainda que subsistam na sociedade moderna, passam para um plano secundário, subordinam-se à escola e são aferidas a partir da escola. Ocorre aqui, com a questão escolar, o mesmo fenômeno que Marx descreveu com relação à economia, ou seja, trata-se de compreender as formas menos desenvolvidas a partir das mais desenvolvidas e não o contrário. Hoje em dia, quando falamos em escola, não é necessário adjetivar; todos entendem do que se está falando, mas quando se quer falar em educação que não seja a da escola, temos que fazer a referência sempre pela via negativa: educação não escolar, educação não formal, informal. O critério para entender as demais é a forma escolar (SAVIANI, 1994). Nesse sentido, é possível entender a educação a partir da escola e não o contrário, já que esta é a forma mais desenvolvida de educação.

Mészáros (2014, p. 35) afirma que o papel da educação escolar na sociedade capitalista é muito claro: a) fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva; b) gerar e transmitir valores que legitimam os interesses dominantes. Entretanto, o autor aponta que as “instituições formais de educação certamente são parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte” (MÉSZÁROS, 2014, p. 44). Mészáros (2014) traz à tona questões a respeito de essência e forma. Quando o autor se refere à educação formal, não está fazendo a leitura apenas da instituição escolar en-

quanto espaço formalizado de educação sistematizada. A ideia apresentada é que a educação escolar é uma das formas, uma das possibilidades dentro do complexo que é a educação. Para Mézáros (2014) uma educação que busca romper com a lógica do capital, com vistas à emancipação humana, não pode requerer mudanças apenas de forma, mas sim de essência.

A perspectiva socialista/comunista de educação parte justamente desta transformação radical, essencial, na qual a emancipação humana e o desenvolvimento do homem integral estão relacionados ao conceito de omnilateralidade, no qual o trabalho também é categoria fundante.

Evidenciado o trabalho nesta forma de sociabilidade, o seu caráter negativo é predominante, uma vez que aliena o homem, tanto no processo de produção como no produto final. A exposição de Marx acerca do processo de alienação nos ajuda a entender esse caráter negativo do trabalho na sociedade do capital:

[...] o estranhamento não se mostra somente no resultado, mas também, e principalmente, no ato da produção, dentro da própria atividade produtiva. [...] Em que consiste, então, a exteriorização do trabalho? Primeiro, que o trabalho é externo (Äusserlich) ao trabalhador; isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sabe bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. [...]. Finalmente, a externalidade (Äusserlichkeit) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. Assim, como religião e auto-atividade de fantasia humana, do cérebro e do coração humanos, atua independentemente do indivíduo e sobre ele, isto é, como atividade estranha, divina ou diabólica, assim também a

atividade do trabalhador não é a sua auto-atividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo (MARX, 2004, p. 82-3).

De acordo com Ferreira Jr e Bittar (2008, p. 642) “[...] o processo de alienação do homem tem origem na divisão do trabalho, e todo homem submetido a esta divisão passa a ser um homem unilateral e incompleto [...]”. Essa alienação se reflete também no processo educativo, uma vez que “[...] as representações, o pensamento, o intercâmbio intelectual dos homens surge aqui como emanção direta de seu comportamento material [...]” (MARX; ENGELS, 1999, p. 20).

No decorrer da história esse processo se reflete também na dicotomia entre a educação burguesa e a educação da classe trabalhadora. A primeira recebendo uma educação mais humanística, enquanto que a segunda tem acesso a uma educação mais elementar, direcionada para o trabalho manual. Mesmo a classe trabalhadora tendo acesso ao conhecimento mais erudito, esta não deixa de ser alienada e unilateral, pois “[...] a fruição de que pode dispor a classe possuidora, é uma condição de positividade apenas relativa, porque a divisão do trabalho submete todos a seu signo, sem deixar lugar para a omnilateralidade” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 643).

A omnilateralidade é, então, o oposto da unilateralidade. De acordo com Ferreira Jr e Bittar (2008) enquanto a unilateralidade é parcial, fragmentada, focada em poucos aspectos dentre as potencialidades humanas, a omnilateralidade é o desenvolvimento integral, é “[...] a chegada do homem a uma totalidade de capacidades produtivas [...]” como também a “[...] totalidade de capacidades de consumos e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo dos bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído [...]” (FERREIRA JR.; BITTAR 2008, p. 644).

A perspectiva da emancipação humana corrobora a necessidade da formação omnilateral. Essa formação integral requer a cisão com o paradigma do capital para que o ser humano seja livre do trabalho alienante, e possa desfrutar de tempo livre para desenvolver plenamente suas potencialidades. Assim, a omnilateralidade, na perspectiva da totalidade³, é impossível sob a ótica do capital. Porém, “[...] o processo da omnilateralidade do homem não se dará nos marcos do ‘zero histórico’, ou seja, o movimento em si já nasce no âmago das próprias relações capitalistas de produção [...]” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 645).

É importante esclarecer que uma educação na perspectiva da

emancipação humana, da integralidade, carrega consigo alguns princípios e condições que podem servir como norte para a educação atual. Esses princípios e condições dizem respeito a uma perspectiva revolucionária em contraposição a visão idealista de educação integral. Nesse sentido, Tonet (2013) aponta alguns requisitos para uma atividade educativa de caráter emancipador.

O primeiro requisito apontado pelo autor trata da clareza sobre o objetivo que se deseja atingir. Ao nos comprometemos com a perspectiva revolucionária de educação integral, este fim é a emancipação humana, pois “[...] só se pode saber quais meios são adequados quando se tem clareza acerca do fim a se alcançar [...]” (TONET, 2013, p. 267). Assim, não se trata só de desejar a emancipação humana, mas de ter um “domínio amplo e aprofundado” sobre ela.

Um segundo requisito apresentado por Tonet é “[...] a apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico, em suas dimensões universais e particulares [...]” (TONET, 2013, p. 267). Essa condição trata da necessária compreensão sobre os problemas atuais, levando em conta as dimensões do universal, singular e particular, bem como o entendimento “[...] de que o processo de produção material é a matriz ontológica do ser social [...]” (TONET, 2013, p. 267) e que essa forma de sociabilidade está estruturada sob o tripé capital-trabalho-Estado.

Outro requisito é o “[...] conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação [...]” (TONET, 2013, p. 269), uma vez que o conceito de educação integral numa perspectiva revolucionária difere-se fundamentalmente do conceito idealista. Sendo assim, é necessário saber de qual educação está se falando e quais premissas ela emprega.

Ainda, é necessário o “[...] domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber [...]” (TONET, 2013, p. 269), expressando a emergência tanto de um posicionamento político, por parte do educador, quanto de um saber que não seja medíocre, ou seja, é importante uma apropriação adequada dos conhecimentos historicamente produzidos e estes conhecimentos precisam estar articulados com as práticas sociais.

Por fim, é imprescindível a articulação entre a atividade educativa e a luta da classe trabalhadora, pois “[...] muitas das condições para a realização da atividade educativa são externas ao campo da própria educação e só podem ser conquistadas por uma luta mais ampla” (TONET, 2013, p. 272).

Tonet (2013, p. 273) ainda afirma que “[...] a atividade educativa é tanto mais emancipadora, quanto mais e melhor exercer o seu papel específico [...]”, ou seja, permitir que os indivíduos se apropriem dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Certamente esses requisitos não dizem respeito a atividades educativas emancipadas, mas sim, aquelas que carregam, potencialmente, elementos que podem contribuir com a emancipação humana e com a educação omnilateral.

A respeito da omnilateralidade, Ferreira Jr. e Bittar nos alertam que, uma vez que Marx focou sua análise no modo de produção capitalista, “[...] dispomos muito mais de elementos explicativos sobre a unilateralidade do que sobre a omnilateralidade [...]” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 644). No entanto, dado o caráter não utópico da pesquisa marxiana, a omnilateralidade ainda está por ser desenvolvida.

As possibilidades dentro da perspectiva da emancipação humana e da omnilateralidade são muitas e o fato de um modo de produção organizado sob a lógica socialista ainda não ter se concretizado não a torna improvável, pois se faz cada vez mais necessário que a liberdade humana possa ser plena e os homens possam se desenvolver integralmente.

Acreditamos na possibilidade de uma educação que tenha em sua organização o compromisso com a formação integral dos indivíduos, possibilitando o pleno desenvolvimento das suas potencialidades individuais, de forma a contribuir para o desenvolvimento coletivo do gênero humano. Mas, para isso, a educação precisa ser pensada sob outra lógica, diferente da organização hegemônica hoje em curso nas propostas educacionais que, supostamente se intitulam educação integral.

Para tratar da educação integral na perspectiva da emancipação humana a escolha das referências que embasaram essa discussão se vinculou à adoção do ideário materialista histórico e dialético enquanto enfoque teórico metodológico norteador da análise. Nesse sentido, nos respaldamos em Marx (2004) para apresentar a vinculação indissociável entre educação e trabalho. Em Lukács (2013) buscamos compreender a educação em seu sentido amplo, ou seja, na sua integralidade. Em Saviani (1994) nos apoiamos para esclarecer as distintas configurações da educação, em especial a escolar, nas diferentes formas de sociabilidade. Em Mészáros (2014), nos embasamos para apontar as fragilidades e limites

da educação escolar sob a lógica do capital. Nos escritos de Ferreira Jr e Bittar (2008) encontramos elementos para abordar a questão da educação omnilateral que visa atender as múltiplas potencialidades da formação humana, e em Tonet (2013) nos ancoramos para apontar os requisitos para uma educação de caráter emancipador no atual contexto histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos da constatação de que a educação não é neutra, mas sim um ato político relacionado à determinada concepção de homem e sociedade. Por essa razão, as diferentes nomenclaturas comumente utilizadas com relação a educação integral também não são neutras, mas dotadas de sentido e objetivo. Portanto faz-se necessário ter clareza do conceito de educação integral defendido e do fim almejado por meio da prática educativa.

No Brasil, muitos projetos compensatórios e assistencialistas foram classificados como propostas de educação integral, entretanto, se relacionam muito mais com a doutrina da atenção integral e com o tempo escolar ampliado. Esses projetos têm contribuído para ofuscar os fatores determinantes das desigualdades sociais.

Concluimos também, que o conceito hegemônico de educação integral defende reformas no atual modelo educativo no intuito de dar um novo significado a escola, valorizando aspectos como a harmonia e a subjetividade. Entendemos que essa perspectiva corrobora com a conservação desta forma de sociabilidade o que colabora com a cristalização do *status quo*.

A educação integral sob a ótica da emancipação humana requer uma cisão com o pensamento conservador, uma vez que o desenvolvimento integral só é possível em outro modelo de sociedade onde não vigore a exploração do homem pelo homem. Deste modo, pode-se concluir que a educação verdadeiramente integral não pode ser atingida nessa forma de sociabilidade, mesmo muitas propostas sendo assim intituladas. Todavia, atividades educativas de caráter emancipador são possíveis de serem realizadas no vigente modelo de sociedade. Essas atividades exigem compromisso com a classe trabalhadora - público alvo da escola pública - e podem contribuir potencialmente para que outra forma de sociabilidade se efetive.

A partir das discussões propostas ao longo do texto é possível indicar a emergência de uma discussão ampla a respeito das políticas

educacionais que trazem em seu bojo a oferta de educação integral ou de tempo integral.

Para contribuir com discussões que já vêm sendo empreendidas na perspectiva materialista histórica e dialética o texto defende que entender a educação integral com vistas à emancipação humana é de extrema importância e pode significar novos rumos para a educação brasileira e evitar que a formação escolar possibilite que os futuros trabalhadores se curvem à lógica de exploração que rege o modo de produção capitalista, vislumbrando um novo horizonte para toda a humanidade.

INTEGRAL EDUCATION: IN DEFENSE OF AN EMACIPATORY CONCEPTION

Abstract: *in the light of historical and dialectical materialism, problematize the relationship between comprehensive education and the possibility of human emancipation in the context of capitalism. Therefore, we analyzed some widespread concepts which relate to the concept of integral education. Aiming point is a possibility that in opposition to the hegemonic concept of integral education we approach the ontological concept of education and its relation to human emancipation. At end, indicated, within the limits of capitalist society, the emergence of the educational activities of emancipatory, which collaborate in omnilateral formation and advancing the discussion on comprehensive education.*

Keywords: Integral Education. Full-time education. Human Emancipation. Omnilaterality.

Notas

- 1 Por forças produtivas entende-se: força de trabalho (força humana do trabalhador) + instrumentos de trabalho (ferramentas e técnicas de trabalho).
- 2 A transformação das forças produtivas possibilitou o desenvolvimento de outro modo de produção: o modo capitalista. Enquanto no modo de produção feudal, o homem era detentor das forças produtivas, no capitalismo ele não mais as detém, pois os tanto os instrumentos de trabalho quanto a força de trabalho são de propriedade do capitalista. Assim, o trabalhador é considerado “livre”, ou seja, tem liberdade para vender a única coisa que lhe resta: sua força de trabalho.
- 3 Totalidade entendida com o máximo de relações possíveis.

Referências

AVALIÈRE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www>

scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

D'AMBROSIO, U. Formação de valores: um enfoque transdisciplinar. In: MOLL, J. et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 106-117.

DEMO, P. Em torno da assim dita atenção integral. *Cadernos de Educação Básica*. MEC, 1994.

LESSA, S.; TONET, I. *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

GALLO, S. Educação integral. Workshop no Congresso de Educação Básica – *Aprendizagem em Contexto*. Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.38.45.01317bd0af0ae5441a46464545b0607c.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.12, n. 26, p. 635-46, jul./set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-2832008000300014>. Acesso em: 28 jan. 2016.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para e-Books, 1999.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2014.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

RABELO, M. K. O. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re) significar os tempos e espaços educativos. In: MOLL, J. et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

RODRIGUES, M. de F.; BRANDALISE, M. A. *Escolas especiais e a visão classista: as bases históricas das concepções de atenção integral à criança e ao adolescente das classes populares*. Ponta Grossa: UEPG, 1998.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994. p. 151-168.

TONET, I. *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.