

EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA CONCEPÇÃO EM DISPUTA¹

Débora Spotorno Moreira Machado Ferreira²

Resumo

O presente artigo consiste na apresentação da educação integral sob a perspectiva dos projetos educacionais em disputa. Tomaremos como educação integral aquela que se baseia na concepção crítica e visa à superação da sociedade capitalista e à instauração do socialismo. Entretanto, esse é um termo comumente apropriado pelos discursos hegemônicos em uma perspectiva totalmente distinta da que defendemos. Por isso, compreender como a classe dominante vale-se dessa categoria é um esforço essencial para desconstruir seus argumentos e apresentar contra ela uma argumentação consistente.

Palavras-chave: Educação Integra; Escola unitária; Reforma do Ensino Médio.

EDUCACIÓN INTEGRAL: un concepto en disputa

Resumen

El presente artículo consiste en la presentación de la educación integral desde la perspectiva de los proyectos educativos en disputa. Tomaremos como educación integral, aquella que se base en la concepción crítica y tenga como objetivo la superación de la sociedad capitalista y la instauración del socialismo. Sin embargo, este es un término comúnmente apropiado por los discursos hegemónicos, en una perspectiva totalmente diferente a la que defendemos. Por lo tanto, comprender cómo la clase dominante usa esta categoría es un esfuerzo esencial para desconstruir sus argumentos y presentar una contraargumentación consistente.

Palabras clave: Educación Integral; Escuela Unitaria; Reforma Escolar.

INTEGRAL EDUCATION: a concept in dispute

Abstract

The present article consists of the presentation of integral education from the perspective of the educational projects in dispute. We will take as integral education, the one that is based on the critical conception and aims to overcome capitalist society and the establishment of socialism. However, this is a term commonly appropriated by hegemonic discourses, in a distinct perspective from the one we defend. Therefore, understanding how the ruling class uses this category is an essential effort to deconstruct its arguments and present consistent counter-argumentation.

Keywords: Integral Education; Unitary School; High School Reform.

¹ Artigo recebido em 14/07/2022. Primeira avaliação 07/09/2022. Segunda avaliação 17/09/2022. Aprovado em 23/09/2022. Publicado em 10/11/2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i4355215>.

² Doutoranda em Serviço Social na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Assistente social no Instituto Federal Fluminense, Campus Macaé. E-mail: deboraspotorno@gmail.com.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6917562635160328>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9902-4683>.

Introdução

Pensar a educação integral e o que ela significa na educação básica brasileira do século XXI envolve compreender seus aspectos nas mais variadas, distintas e contraditórias percepções que resultam em projetos de educação em constante disputa na realidade, em pleno contexto de (contra)reforma do ensino médio.³

Nesse sentido, a compreensão de educação integral que aqui se apresentará como essencial e, de fato, integradora baseia-se em uma concepção crítica que defende a transformação da sociedade capitalista, sua superação e a instauração de uma outra forma de organização social: a saber, o socialismo.

Dito isso, o leitor está ciente de que a construção teórico-metodológica aqui usada irá conduzi-lo por uma leitura implicada, comprometida e radicalmente enraizada na concepção de que a educação, ao lado dos demais aparelhos de hegemonia, pode e deve ser constituída “para” e “pela” classe trabalhadora, para ela mesma, em um processo de autoformação que combata a alienação e promova uma nova concepção de mundo, fincada na filosofia da práxis. Logo, não há neutralidade neste ensaio, não há uma apresentação indiferente dos diversos pontos de vista acerca do que seja a educação integral e seus mais variados discursos e projetos, entre as distintas frações de classe da sociedade capitalista atual.

Toda exposição aqui realizada, mesmo que se mantenha fiel aos discursos apresentados, desde a escolha dos interlocutores até a seleção dos textos para a construção da análise, fizeram-se com base no envolvimento da autora com o tema e na sua defesa teórica e prática como assistente social da educação profissional e tecnológica de nível médio integrado ao técnico de um instituto federal brasileiro.

Para compreender a educação integral do ponto de vista da perspectiva crítica marxista, optamos por desenvolvê-la partindo do que defende Gramsci como Escola Unitária. Nesse sentido, temos o desenvolvimento dessa categoria como o primeiro ponto abordado no presente ensaio. Isso porque a compreensão de tal categoria deixará evidente o que defendemos como o verdadeiro modelo de educação integral, que seja capaz não de atender às transformações do capitalismo

³ Necessário ainda destacar que a educação integral aqui apresentada irá focar na sua concepção apenas para formação dos jovens entre 14 e 18 anos (que no Brasil diz respeito ao nível médio da educação básica), apesar de que, quando tratarmos da escola unitária em Gramsci, esta refere-se a um período que seria o que hoje conhecemos como a educação básica do fundamental ao médio.

e suas necessidades, mas sim de formar a classe trabalhadora para a luta pela superação desse sistema que a subjuga.

Posterior à apresentação da concepção gramsciana acerca de escola unitária, apresentamos as concepções de escola integral da burguesia, mais precisamente, do Banco Mundial, da burguesia nacional – do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) – e o Programa de Educação Integral do Governo Federal (Programa Mais Educação de 2007), passando à análise da atual (contra) reforma do ensino médio como um espaço de disputa do empresariado nacional e internacional para a conformação da classe trabalhadora à lógica da acumulação flexível.

Discutimos a concepção de educação integral em disputa, e como essa se dá tanto no campo político e econômico quanto no ideológico, cuja educação constitui-se em espaço privilegiado, uma vez que contribui com a formação da classe trabalhadora. Para tanto, as diversas concepções acerca de educação integral são analisadas com a intensão de explicitar o real significado que elas carregam.

Posteriormente, são efetuadas a exposição e a análise da atual (contra) reforma do ensino médio, destacando todos os seus problemas, em especial o fato de ela alimentar uma formação dual, e institucionalizar o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento, o que colabora com a precarização da formação da classe trabalhadora.

Por fim apresentamos uma perspectiva que aposta nas possibilidades de que se construam resistências e se fundem possibilidades concretas de instauração de uma educação forjada nos moldes da escola unitária. Para tanto, acreditamos que a intervenção pedagógica tem um papel decisivo nesse processo.

É diante dessa perspectiva, fundada em uma junção corajosa do pessimismo da razão com o otimismo da vontade, que este ensaio se posiciona, pois, uma vez que odiamos os indiferentes⁴, somos parte dos que não apenas fazem a crítica, mas se unem nas propostas de garantir novas alternativas.

⁴ Ver “Odeio os Indiferentes” (GRAMSCI, 2020). Nesse escrito, o filósofo pontua que a indiferença é apatia e não é vida, por isso ele odeia os indiferentes. A indiferença é o peso morto da história e o que atrasa as inovações. Ela afunda os entusiastas e desencoraja os empreendedores. Ela opera com força na história, opera passivamente, mas opera. Ao abdicar de decidir, de se expor, de tomar um lado, você acaba estando de um lado.

A escola unitária em Gramsci

Esse conceito gramsciano é provocador no sentido da compreensão de uma dimensão do real, ao oferecer apontamentos específicos, claros, objetivos e norteadores para a educação da classe trabalhadora, aqui entendida como a educação que o próprio trabalhador reivindica e constrói para si, pois a ele pertence a tarefa de exigir a escola do trabalho. Mais do que isso, não é um conceito puramente abstrato, pois carrega em sua formulação apontamentos concretos e práticos para essa escola de tipo unitário.

É no contexto da formação dos intelectuais orgânicos, e no debate de como se dá a formação de intelectuais de novo tipo que se vinculem organicamente às massas subalternizadas, que Gramsci constrói suas reflexões acerca dessa escola.

Nesse mesmo sentido, é também sobre as mudanças imbricadas na ciência e na tecnologia que destaca que as escolas de seu tempo estavam em descompasso com esses desafios, uma vez que se construía de maneira diferenciada para cada grupo social, reforçando a divisão existente no mundo do trabalho e reproduzindo-a no espaço formativo. A escola construía-se de maneira interessada, ou seja, vinculada aos interesses específicos da sociedade capitalista, com os destinos dos alunos já determinados de acordo com as funções socioeconômicas a eles destinadas.

Para o teórico, a forma de solução desse modelo e a forma de pensar a escola estavam na sua proposta de escola unitária, compreendida como uma escola capaz de assegurar autonomia, criação intelectual e prática e de, também, cada vez mais, garantir a capacidade de ser dirigente aos trabalhadores.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Em Gramsci, a escola deve ser capaz de formar a todos de maneira igualitária, propiciando a qualquer ser humano o desenvolvimento de habilidades

semelhantes, tornando-os igualmente capazes de se tornarem dirigentes ou de controlarem os que dirigem.

Outro aspecto fundamental, e que está posto desde os seus primeiros escritos, é o de que seu embasamento filosófico é antitético às concepções filosóficas dominantes da época e, assim sendo, fundamenta-se nesse embasamento quando formula suas proposições para a escola unitária.

Cada ser humano, na sua individualidade, está imerso nas relações sociais das quais faz parte. A individualidade é socialmente construída e, em cada formação social, essa individualidade é distinta de outra, porque cada formação social, cada conjunto organizado de relações sociais, imprime aos que a constituem, enquanto um ser social coletivo ou individual, as suas marcas específicas. Logo, descarta qualquer teoria que pretenda justificar que alguns seres humanos, por sua natureza, são fadados à direção e à condução da vida social e outros são predestinados a ser alvo de determinações que lhe são exteriores, como meros executores.

Sua concepção de escola unitária desenvolve-se de maneira a opor-se ao processo escolar de seu tempo, em que a escola atendia aos interesses hegemônicos do capital. Oferecia-se aos dominantes e empresários uma formação propriamente intelectual para que perpetuassem seu processo de dominação sobre as massas, e a estas, uma formação exclusivamente instrumental ou para o trabalho, no seu sentido estrito e operário, mantendo-as, assim, na condição de dominadas. Logo, “a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Segundo Gramsci (2001, p. 32), a civilização moderna tendeu a criar diversos tipos de escolas para formar os mais variados grupos de especialistas com vistas a atender às complexas práticas que se desenvolviam no interior do processo produtivo. Assim,

ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação.

Para Gramsci, todos os seres humanos têm capacidades intelectuais. Nenhuma atividade é apenas motora; todas, uma vez sendo atividades humanas, pressupõem o movimento intelectual. Sua compreensão da humanidade permite-nos estabelecer que todo ser humano, por mais ignorante do ponto de vista de sua formação intelectual e por mais que seu ofício seja aparentemente essencialmente braçal e mecânico, é sempre capaz de pensar e, mais do que isso, sempre está pensando. É de Gramsci (1999, p. 93) a compreensão de que “[...] todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente — já que, até mesmo na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na “linguagem”, está contida uma determinada concepção do mundo”.

Com isso ele quer dizer que, mesmo no exercício de trabalho manual ou instrumental, o homem pensa, exige-se dele um mínimo de atividade intelectual, pois, “[...] em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora” (GRAMSCI, 2001, p. 18). Sendo assim, mesmo que não seja um filósofo de ofício, ele possui desenvolvimento de características filosóficas ou intelectuais, sem deixar de considerar que, apesar de todos os homens serem intelectuais, “[...] nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p.18). E é em decorrência dessa compreensão que defende que a escola deve radicalizar esse princípio de que todos os seres humanos são intelectuais.

O teórico ressalta a importância de as escolas serem constituídas por intelectuais que saibam lidar com um método de ensino que comporte elementos pedagógicos e didáticos, que paulatinamente construam dimensões de autonomia dos sujeitos e das próprias instituições educacionais. Logo, a escola unitária “[...] deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Ele estabelece como princípio da escola primária, ou elemento fundamental dela, a necessidade de definir agendas e conhecimentos políticos de enfrentamento ou proposta de superação ao que ele denomina de folclore, que pode ser compreendido como o senso comum ou aquelas concepções de mundo aleatórias,

sem reflexões críticas e repetidas instintivamente e automaticamente. Logo, “com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 42).

Para Gramsci, essas concepções que necessitam ser superadas, também e principalmente pelo processo educativo escolar, são o que mantém as pessoas prisioneiras de uma concepção de mundo e ou uma ideologia que reitera elementos não científicos e reforça visões mágicas, religiosas e deterministas da realidade, garantindo a subordinação dos trabalhadores à classe dominante e, assim, a perpetuação do modo de produção capitalista, da alienação e da hegemonia dos ideais burgueses.

Esse enfrentamento, segundo o filósofo, tem que ser iniciado na escola primária, o que inevitavelmente gera uma tensão com as formas de pensamento das crianças quando chegam a elas. Assim nos anos iniciais, esse tipo de escola:

[...]deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas (GRAMSCI, 2001, p. 37).

Entendida como o ciclo básico – que, no Brasil, corresponde à parte da Educação Básica⁵ constituída pelo Ensino Fundamental e Médio, que atende à faixa etária que vai dos 6 aos 17 anos – a escola unitária tem por objetivo final e primordial o desenvolvimento da capacidade de uma formação materialista-histórica, rejeitando o humanismo abstrato, bem como o conhecimento puramente e exclusivamente técnico-científico.

Assim, a formulação da concepção de escola unitária ganha uma radicalidade e uma precisão imensas quando justamente estabelece que seu objetivo é a formação de todos os seres humanos como dirigentes ou capazes de controlar os que dirigem.

Esse modelo de escola prevê percursos formativos de quadros intelectuais na perspectiva de que todos os homens são intelectivos. Entretanto, o principal objetivo

⁵ Dizemos parte pois, no Brasil, a Educação básica também corresponde à Infantil, faixa etária não abrangida pela concepção gramsciana de Escola Unitária.

desse modelo de escola é construir um novo intelectual que, nesse caso, é o intelectual socialista: construtor, organizador, permanentemente persuasor, cuja técnica trabalho eleva-se à técnica ciência, em que a tecnologia e a concepção materialista histórica unificam-se para que o trabalhador se construa em especialista político.

A escola unitária associa instrução e educação de modo não idealista, pois aqui a formulação de Gramsci está sendo embasada pela concepção de trabalho inscrita em uma concepção materialista histórica. O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho.

O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 2001, p. 43).

E é por isso, assumindo esse compromisso, que o teórico destaca a necessidade de romper com as escolas elitizadas, e isso passa pelo enfrentamento ao intento que a burguesia tem de diferenciar as escolas. Além disso, ele entende que quanto mais níveis educacionais uma sociedade possui mais evoluída na sua capacidade organizativa ela é.

A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (GRAMSCI, 2001, p. 19).

Entretanto, é necessário, ao multiplicar e graduar os diversos tipos de escola e sobretudo as profissionais, lutar por um tipo único de educação que confira ao jovem a possibilidade de escolha profissional e que, nesse percurso formativo, ele seja capaz de pensar, estudar, dirigir e controlar quem dirige. Portanto, deve-se “[...] criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até

os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Para isso, Gramsci considera ser necessário que o Estado assuma o papel de criar esse tipo de escola, pois ela precisa ser, em potencial, universal, apesar de reconhecer que será necessário que ela se inicie de maneira seletiva no sentido de progressivamente ser ampliada para todos. Gramsci reconhece que a escola unitária, tal como ele a propõe, precisará surgir ainda com um número reduzido de vagas, mas que deve ser gratuita e, por isso, ter processos seletivos que permitam que todas as frações de classe a acessem. Sendo assim, aos poucos, o Estado, por meio da ampliação de seus recursos financeiros investidos na política educacional, tornará esse tipo de escola o único existente e dará garantia de acesso a ela para todos.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Seguindo em sua proposta, o filósofo enfatiza a necessidade de ampliar o corpo docente, uma vez que entende que a escola é tão mais eficiente em seu processo formativo quanto menor for a relação professor aluno. São suas palavras: “o corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor” (GRAMSCI, 2001, p. 36-37).

A escola unitária refere-se ao período que vai desde os 6 anos até por volta dos 17 anos. Ela unifica o preparo para a vida na perspectiva humanista e, também, para o trabalho em sua dimensão ontológica e técnico-operativa. Deve ser reorganizada tanto do ponto de vista do método de ensino quanto no que diz respeito à organização dos seus vários níveis de percurso formativo.

Aos jovens deve ser possibilitado esse modelo de formação em uma instituição cuja educação se dê em tempo integral e tenha características que

garantam um espaço escolar específico. A esse respeito, destaca que a garantia de uma escola de tipo unitário precisa atentar-se, inclusive, para a “questão dos prédios” o que, nas suas próprias palavras, “não é simples” (GRAMSCI, 2001, p. 37).

Essas instituições de ensino devem oferecer: alojamento, laboratórios, bibliotecas, refeitórios e espaços de discussão, garantindo-se, assim, que todos os jovens possam ter asseguradas as condições básicas para estudar. Assim vemos, mais uma vez, que Gramsci incorpora a defesa de um Estado educador responsável pela escola unitária, uma vez que ele tem clareza de que, se assim não for, os filhos da classe trabalhadora não terão acesso a esse modelo formativo.

Ademais, para que a escola unitária seja viável, é necessária, na perspectiva do teórico, a garantia de todo um aparato de instituições que lhe deem suporte, como as creches, nas quais as crianças, desde bem pequenas, sejam inseridas de maneira a se habituarem a uma disciplina coletiva que se fará necessária na vida educacional das escolas unitárias.

Nesse tipo de escola, o ensino é feito coletivamente, permitindo um aprendizado criativo, colaborando com o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e constituindo-se no que Gramsci denomina de escola criadora, na qual o professor é uma espécie de guia e facilitador do aprendizado. Assim sendo, segundo Gramsci (2001, p. 39), “toda escola unitária é uma escola ativa”, isso porque

A escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de “conformismo” que pode ser chamado de “dinâmico”; na fase criadora, sobre a base já atingida de “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. (GRAMSCI, 2001, p. 39).

Por fim, conclui-se, com destaque entre as suas concepções de escola, que “[...] o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas” (GRAMSCI, 2001, p. 49). Logo, a escola, seu percurso formativo e seu propósito não devem ser vinculados aos interesses hegemônicos, não devem ser interessados ao capital. O desinteresse refere-se exatamente a um tipo de escola cujo compromisso

não está previamente definido pelas concepções de mundo dominantes, mas com a formação integral, igualitária, libertadora e ampliada de todos.

Entende ainda, o estudo como um trabalho que envolve um esforço próprio e exige disciplina e dedicação. São suas palavras: “o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento” (GRAMSCI, 2001, p. 51).

Logo, há na sua proposta de escola unitária uma escola que possibilite a formação de um novo nexos psicofísico para que as pessoas se movam com desenvoltura em uma nova ordem social. Para isso, chama a atenção para o fato de que a educação integral, dita escola única/unitária, não é uma questão de um desafio apenas interno e específico da política de educação, dos educadores ou da própria instituição; a construção dessa escola é, necessariamente, uma tarefa da sociedade como um todo.

A educação integral para os interesses da classe burguesa: o Banco Mundial, a burguesia nacional (CENPEC) e o Programa de Educação Integral do Governo Federal

O que temos hoje no Brasil é um redimensionamento do Estado, no que diz respeito às suas responsabilidades, e um aumento das influências das organizações da sociedade civil vinculadas ao empresariado, seja nacional, seja internacional, as quais disputam as agendas das políticas sociais, entre elas a Educação. Com destaque para o Banco Mundial, esses organismos, apontam para uma escola em conformidade com os interesses da classe dominante, “desenvolvendo uma tarefa política de educador coletivo” (SILVA, 2018, p. 1614).

Os discursos empresariais partem da compreensão de que são os indicadores sociais que deixam explícita a necessidade de investimento na educação, uma vez que atribuem à melhoria na educação uma redução das desigualdades. Assim,

[...] Evidências internacionais indicam que a escolaridade é uma variável chave na determinação do progresso econômico de indivíduos e nações. [...] Adicionalmente, o maior nível de escolaridade produz maiores salários individuais e maiores taxas de crescimento econômico para os países. (IU, 2011a, p. 5).

Acredita-se que a melhoria nos índices educacionais resultaria em uma imediata e “milagrosa” melhoria da economia e das condições de vida do ponto de vista do indivíduo. Logo, os resultados se dariam como se a soma de resultados individuais fosse imediatamente convertida em mudanças sociais.

Entretanto, não é apenas essa a compreensão que dita as regras argumentativas da classe dominante acerca do investimento em educação. Valendo-se de métricas de desempenho que comparam o resultado dos países (muitas vezes desconsiderando as desigualdades explícitas entre eles, inclusive do ponto de vista da formação social), também adotam uma matriz descritora de competências que, supostamente, seriam aquelas necessárias para formar o “cidadão do século XXI”, termo eufemisticamente utilizado para designar os trabalhadores em tempos de superexploração.

Em conformidade com os interesses burgueses, novos valores passam a ditar a forma de constituição das relações na sociedade, entre eles ganham destaque, especialmente considerando os que impactam na política de educação, a pedagogia das competências,⁶ o *accountability* e o protagonismo juvenil,⁷ o empreendedorismo e a empregabilidade. Soma-se a isso a ênfase nas competências socioemocionais, tais como autocontrole, resiliência e trabalho em equipe.

O *accountability*, é um conceito que se origina de uma prática do mercado financeiro alcança ou expressa-se em “todos os atores da empresa, desde o dirigente ao assalariado de base” (DARDOT; LAVAL, 2009 *apud* QUADROS; KRAWCZYK, 2021, p. 14-15). Segundo eles, isso seria característico da forma como o mercado financeiro tornou-se ‘agente disciplinador’, ou seja, um importante ator na difusão de uma racionalidade. De acordo com essa concepção, o mercado agora não só é a métrica pela qual todas as condutas devem ser guiadas, mas também é o educador, por meio de práticas que procuram construir no indivíduo o consenso (BROWN, 2015 *apud* QUADROS; KRAWCZYK, 2021). No discurso empresarial, indicadores sociais no país justificam e indicam a necessidade de investimento

⁶ “Ocorre que, ao ser orientado pelas competências, a seleção e o ordenamento de conteúdos terão como fim os desempenhos profissionais e não a compreensão do exercício profissional como mediação de relações sociais de produção e dos processos produtivos como particularidade da realidade social” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 27).

⁷ O protagonismo juvenil é a maneira por meio da qual os jovens irão encarnar a lógica das competências e do *accountability*, “[...] se consolida como uma forma de submissão ativa dos jovens à sociedade neoliberal e à sua racionalidade” (QUADROS; KRAWCZYK, 2021, p. 22).

econômico na educação, sendo o mercado aquele que deve realizar e conduzir tal investimento, bem como determinar os tipos de resultados esperados.

Temos diante do conceito de *accountability* o fortalecimento, nas políticas sociais, entre elas a de educação, de discursos tais como o de que o progresso econômico tanto individual como da sociedade está atrelado de maneira imediata e inquestionável ao aumento da escolaridade. Logo, bastaria aumentar o nível de escolaridade dos indivíduos para que eles tivessem melhores salários e o país alcançasse crescimento econômico.

Nesse mesmo sentido, são considerados competentes os que sabem se mover nos diversos saberes para resolver problemas no campo da sua atuação profissional.

[...] as competências são consideradas comportamentos observáveis e sem relação com atributos mentais subjacentes, enfatizam a conduta observável em detrimento da compreensão, podem ser isoladas e treinadas de maneira independente, e são agrupadas e somadas sob o entendimento de que o todo é igual a mera soma das partes. (GÓMEZ, 2011, p. 83).

Nos modelos tayloristas e fordistas de produção, as competências são sinônimo de eficiência e eficácia. Os modelos flexíveis valorizam também os comportamentos, tais como trabalhar em equipe, saber se comunicar e outras capacidades comportamentais. Logo, “[...] se as competências compõem a subjetividade do trabalhador (no plano cognitivo e socio interativo), qualquer enunciado objetivo só pode reduzi-las a desempenhos” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 24).

Todos esses valores se justificam uma vez que a formação da mão de obra é construída para que ela atenda aos interesses do capital para que essa qualificação específica colabore com a alavancagem do processo produtivo.

Assim, para analisar a formação da classe trabalhadora no contexto da contrarreforma do ensino médio, é necessário, em uma perspectiva de totalidade, considerar

[...] a análise das relações entre a agenda de incremento da produtividade do trabalho demandada pela fração burguesa industrial no Brasil e a mais recente política pública de reformulação do ensino médio, [...] entendendo que essa agenda e sua relação com a referida contrarreforma [...] se apresenta como uma importante

mediação no que diz respeito à relação entre o mundo do trabalho e a formação da força de trabalho no Brasil contemporâneo. (GAWRYSZEWSKI; MELLO, 2020, p. 3).

Nesse sentido, a dominação não se desenvolve apenas no campo político e econômico. A luta e a disputa pela hegemonia dão-se no aspecto ideológico, e neste “[...] a educação, entendida por estes [membros da classe dominante] enquanto lócus de (con)formação objetiva e subjetiva da força de trabalho para o atendimento de seus interesses mercantis” (GAWRYSZEWSKI; MELLO, 2020, p. 12).

A Educação Integral e em tempo integral, fundamentada pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), instituição que teoricamente é sem fins lucrativos (apesar de gerida pelo Itaú), na concepção desse Centro, desenvolveu-se de maneira exemplar em alguns locais. Por esse motivo, tais locais passaram a funcionar como uma espécie de laboratório, servindo de exemplo às demais unidades de ensino.

Essa instituição disseminou uma concepção de educação integral que subsidiou aquela desenvolvida pelo Governo Federal no Programa Mais Educação em conformidade com a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014 que estabelece que, até 2024, pelo menos 50% das escolas públicas devem ampliar a jornada de atividades escolares.

Tanto para o referido Centro quanto para o governo federal e todos os seus projetos, a educação precisa ser de mais qualidade e de maior tempo de duração. Essas defesas assumem compromissos específicos com um determinado projeto de sociedade. Vistas sem conexões com suas ideologias fundadoras e com o perfil de seus promulgadores (Banco Itaú, Instituto Ayrton Senna e outros), aparentemente, podem ser tomadas como progressistas e até, em certa medida, revolucionárias, bem diferente do que de fato acreditam, defendem e implementam. Entretanto, para entender essas concepções de educação integral, é necessário construir uma análise crítica e pertinente dos discursos desses diversos atores, seja o Banco Mundial, seja o CENPEC, seja o Governo Federal via Programa Mais Educação.

Faz parte da compreensão desses a de que educação integral “(...) não é uma modalidade de ensino (...) é uma concepção de educação que coloca o estudante no centro do processo e busca o desenvolvimento em todas as suas dimensões física, emocional, intelectual, cultural e social” (CEI, 2016).

Da mesma maneira, o Instituto Ayrton Senna defende a ressignificação da educação brasileira argumentando que ela está muito distante daquilo que o jovem brasileiro está buscando. Vale-se da defesa do desenvolvimento da capacidade de sonhar e de “correr atrás dos sonhos” trazendo para o âmbito do indivíduo a responsabilidade pelo seu futuro, por sua empregabilidade, por seu “sucesso” profissional (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2018).

No que diz respeito ao papel que o Banco Mundial desempenha na construção dessa ideologia educacional, importa compreender que, ao focar na pobreza como um elemento que atrapalha o avanço do desenvolvimento nos países dependentes, o banco ideologicamente a desloca como resultado desse atraso e a coloca no papel de motivo dele. Pode parecer simples essa inversão, mas não o é, pois ela torna a pobreza funcional e lucrativa, na medida em que passa a ser usada de subterfúgio para a construção de projetos de ampliação da exploração do trabalho, como um modelo educacional que educa o trabalhador para o conformismo e a docilidade.

Segundo o Banco Mundial, países cujos empréstimos são recorrentes precisam investir na educação dos seus trabalhadores para diminuir a pobreza absoluta, mesmo que mantenham a relativa (esta deve inclusive ser preservada). Para eles,

Como a mão de obra é o principal ativo das pessoas de baixa renda, torná-la mais produtiva é a melhor forma de reduzir a pobreza. Isso exige o aumento das oportunidades de ganhar dinheiro e de desenvolver o capital humano a fim de aproveitar essas oportunidades. O crescimento econômico a partir de uma base ampla é importante. São igualmente importantes a educação básica e os cuidados de saúde, especialmente para as crianças, a fim de proporcionar os fundamentos para as aptidões básicas e o bem-estar. (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 2).

O Banco Mundial entende que, pela escolarização, a mão de obra se qualifica, e é a escola a instituição capaz de evitar os problemas decorrentes da pobreza que são experienciados pelos jovens. Em uma espécie de missão salvadora, a escola, em especial a de tempo integral, evita comportamentos negativos e “resultados desfavoráveis”.

Segundo destaca Silva (2018, p. 1618), “o que o BM possui como princípio é que a pobreza é uma problemática passível de regulação e atribui à escola pública,

principalmente, a responsabilidade por isso”. Na verdade, a escola pode exercer e exerce um duplo papel tanto de reproduzir a pobreza quanto de combatê-la e promover uma proposta revolucionária. Entretanto, para esse último papel, a possibilidade depende de investimento e oferta de condições para que tal intenção se efetive de fato, saindo apenas do campo do idealismo.

De acordo com o CENPEC, por sua vez, a educação integral é uma estratégia para a garantia da equidade e para melhorar as condições da política de educação. De acordo com sua concepção, a educação integral seria capaz de atender às demandas das classes populares, e, para alcançá-la, duas ações são propostas:

- 1) atuação de organizações não governamentais junto às escolas para a composição da EITI, por meio de atividades no contraturno escolar realizadas em diferentes espaços educativos; 2) assessoria para a implantação, formulação e acompanhamento de políticas e planos voltados para a EITI (SILVA, 2018, p. 1620).

Para essa instituição, a educação integral cumpre o papel de ser um meio para que a escola pública exerça a função de aliviar os resultados provenientes da pobreza e da desigualdade. Alguns autores que discutem essa educação integral e(m) tempo integral, entre eles Carvalho (2006), demandam que a escola pública não é, sozinha, capaz de garantir essa integralidade e deveria se articular com outras instituições, sejam públicas ou privadas, para que isso fosse possível.

Assim, se une tal influência empresarial com a difusão de uma ideologia de justiça social, em que a burguesia tem um papel funcional de atender ao duplo interesse do capital: i) promover uma formação em massa do seu ideal do consentimento e do conformismo, e o alívio das tensões provocadas pela pobreza, cooperando com a coesão social; ii) garantir a preservação da concepção de que o melhor modo de produção permanece sendo o capitalista.

Assim, a lógica da educação integral, para esses atores, passa pelo discurso de uma formação de integralidade do ser, na qual todos os elementos da vida humana são considerados, sejam suas dimensões físicas, emocionais, afetivas e espirituais. Nesse projeto de totalidade humana,

A ideia de formação integral do homem está presente, principalmente, em projetos de educação para a paz, dos direitos humanos e da educação para valores, todos eles fundamentados em princípios éticos e humanistas. Nesse sentido, a formação integral

dos indivíduos não está adstrita ao processo formal e intencional de ensino, pois tem suas bases nas esferas da vida cotidiana, como nos lembra Heller (1994). Inicia-se no nascimento e prossegue com a aprendizagem sobre o universo cultural, durante todo o processo de desenvolvimento das pessoas, pois é na vida cotidiana que se objetivam as ações humanas e nela se inscrevem os resultados do conhecimento humano, de suas conquistas e desafios. (GUARÁ, 2006, p. 16).

A escola não é central no processo de formação humana, processo esse que deve ser dividido com todas as demais esferas da vida social. Essa defesa em si parece ser compatível com a perspectiva crítica, uma vez que a vida e todas as suas dimensões são parte da formação dos sujeitos, de suas concepções de mundo, da formação de suas consciências e/ou de sua alienação. O próprio Gramsci entende que os partidos políticos e o Estado, na sua dimensão ampliada⁸, cumprem o papel educador de intelectuais orgânicos. Entretanto, essa concepção ampliada não é a que o CENPEC e os representantes burgueses nacionais e internacionais defendem, uma vez que, para eles, a escola serve apenas para a manutenção da pobreza em níveis toleráveis (SILVA, 2018).

Como forma de unificar os interesses dos organismos internacionais para o país e a concepção da burguesia nacional exemplificada pelo discurso do CENPEC, o governo brasileiro, no ano de 2007, promulgou, via Portaria Interministerial n° 17, o Programa Mais Educação (PME) com o objetivo de “[...] fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007, p. 1).

Os ditames e as orientações desse programa do governo estavam atendendo aos interesses dos empresários que compunham o chamado movimento Todos pela

⁸ O conceito de Estado Ampliado em Gramsci considera que a divisão entre a dimensão restrita (político-administrativa do Estado) e a dimensão conhecida por sociedade civil (composta pelos aparelhos privados de hegemonia) deve ser considerada apenas didaticamente. Para o filósofo, o Estado é a junção indissociável entre sociedade civil e política. Nesse sentido, todos os espaços, as instituições, as organizações sociais existentes na sociedade são parte constituinte do Estado, determinam e constroem as mais variadas relações sociais que, por sua vez, dão forma ao Estado e tanto garantem a manutenção da hegemonia quanto a construção das possibilidades de sua superação. É nesse sentido que podemos considerar que o Estado cumpre a função de educador, e a escola é a que maior contribuição dá para isso. Sobre o papel educador do Estado, temos um artigo publicado recentemente no III Colóquio Internacional de Antonio Gramsci sob o título: O ESTADO EDUCADOR: o papel do Estado na formação de intelectuais orgânicos para construção de hegemonia (no prelo).

Educação,⁹ os quais estavam supostamente interessados e preocupados com a qualidade da educação pública do nosso país. Eles assumem uma agenda com a educação do país que cumpre uma função cujo interesse é econômico (qualificar e adestrar a mão de obra das massas) e, também, pedagógico, no sentido de produção e manutenção de hegemonia, assim entendendo, em conformidade com Gramsci, que toda relação de hegemonia é pedagógica.

Essa dimensão pedagógica fica evidente quando percebemos com clareza que o foco é o indivíduo e suas necessidades particulares de formação, deixando de lado a instituição educacional e suas demandas por capacitação e estruturação. Logo, não apresentam qualquer preocupação com garantir reais condições de oferta da educação integral e(m) tempo integral que esteja preocupada com a sociedade como um todo, e com a superação do modo de produção promotor das desigualdades sociais.

A reforma do ensino médio e a educação: espaço de disputa?

De acordo com a Nova Reforma do Ensino Médio¹⁰, defende-se e constrói-se todo um debate sobre a flexibilização das práticas pedagógicas, compreendendo suas novas formas de mediação decorrentes, entre outros motivos, do aumento das chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação – as TICs.

Existe um movimento pela flexibilização do ensino médio sob a alegação de que ele é rígido e apresenta um único percurso sem considerar as diversidades de aptidões e interesses dos jovens. Aqui, conforme veremos, a flexibilização caminha no compasso da precarização.

Temos nos documentos do Novo Ensino Médio diversos pontos essenciais à sua compreensão. Muitos deles serão trabalhados neste ensaio com suas necessárias ponderações críticas. A fim de elencar algumas dessas características

⁹ Formaram esse grupo fundações e associações sem fins de lucro, vinculadas aos diferentes grupos empresariais, tais como Banco Itaú, Gerdau, Camargo Correa, Banco Bradesco, Rede Globo de Televisão, dentre outros.

¹⁰ O chamado Novo Ensino Médio encontra-se regulamentado por diversas legislações. Entre elas, a Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular. O Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 1.145/2016 substituída pela Portaria nº. 727/2017, instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral e ainda elaborou uma cartilha com orientações acerca desse novo Ensino Médio.

presentes nos documentos oficiais, apresentamos ao leitor: a ampliação de 800 horas anuais para 1000 horas anuais (carga horária atual 25% maior que a anterior); destinação de 1200 horas do total dos três anos para os chamados itinerários formativos (deixando o estudante escolher em que e como investir na sua formação); garantia de que os itinerários formativos respeitarão que as opções dos estudantes sejam organizadas por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares; as disciplinas e conteúdos comuns na BNCC ficam garantidas nas 1800 horas restantes.

De acordo com o projeto desse Novo Ensino Médio, o horário escolar será estendido até um total de 7 horas diárias, caracterizando a escola como de tempo integral. Essa expansão, segundo a legislação, será gradual até o prazo de 5 anos (prazo este que se conclui neste ano de 2022). Além da questão da carga horária, o documento prevê que até 20%¹¹ dela poderão ser compostos pela modalidade a distância, realidade que, em decorrência da pandemia, pode ser agora funcional e servir de argumentação para alegações de que, uma vez que temos experiência no assunto (ensino na modalidade *on line*), podemos permitir a massificação de tal oferta de diversos conteúdos para, assim, sermos capazes de cumprir tal extensão de jornada letiva.

Faz parte desse projeto de ensino médio a criação dos chamados itinerários formativos diversificados. Sobre estes, o documento apenas explicita que as unidades escolares deverão ofertar pelo menos dois deles, mas não deixa claro como esse processo se dará. Observando tal indefinição, tentando prever o que ela significa na possibilidade de criação dos itinerários, e pensando a diversidade da realidade brasileira, resta-nos trazer diversas questões sem qualquer pretensão de apresentar respostas objetivas e/ou precisas. Como farão cidades pequenas onde existe apenas uma escola de ensino médio? Como ficará garantido ao estudante o direito de escolha considerando sua residência, e quais modalidades serão ofertadas em sua escola de referência? Essas são apenas alguns dos importantes questionamentos para os quais não encontramos quaisquer respostas nesse projeto.

Além disso, nessa previsão de reforma, não estão claramente contemplados os estudantes em ensino noturno. Para estes, a carga horária de 7 horas diárias fica complicada até mesmo pensando em ensino a distância, a não ser que sejam

¹¹ No caso da educação de jovens e adultos esse percentual pode ser de até 80%.

realizadas as famosas *atividades assíncronas*, nas quais o horário atribuído é explicitamente fictício haja vista ser calculado pelo docente a depender da atividade proposta.

Em semelhante situação, encontram-se os estudantes na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) que já possuem uma formação mais precarizada em relação aos demais do ensino regular e não tiveram suas particularidades consideradas nessa reforma.

Do ponto de vista curricular, essa formação, que diminui o ensino de conteúdos comuns e amplia os de caráter optativo, em vez de garantir uma educação mais integral, acaba por torná-la ainda mais pulverizada,¹² uma vez que esse modelo diminui os conhecimentos que são comuns a todos os estudantes e amplia aqueles que o jovem “escolhe aprender”, sem sequer uma base firme no conhecimento generalista para realizar essa “escolha”.

A formação comum (estabelecida pela BNCC) é então reduzida para no máximo 1800h. Além disso, essa reforma estabelece a definição precoce por parte do jovem da área em que quer se especializar, quando deveria estar tendo contato com as diversas opções para, só assim, poder se decidir com mais maturidade.

Outro problema já pontuado refere-se à incapacidade de todas as escolas ofertarem todas as possibilidades formativas. A não obrigatoriedade de se fazer tal oferta acaba levando sempre à opção por aqueles itinerários formativos cujas despesas e condições para seu oferecimento são menores, seja devido a perfil docente, seja devido a orçamento e avanços tecnológicos. Por fim e não menos importante, precisamos reforçar que a extensa carga horária de período integral exclui o jovem trabalhador dessa possibilidade de ensino.

Não podemos deixar de destacar ainda que uma das essências dessa proposta da reforma é a ênfase na flexibilidade no processo de formação do jovem para o mercado de trabalho. A sua possibilidade de escolher deve estar atrelada à sua capacidade de agir autonomamente e de se adaptar às constantes transformações do sistema.

¹² Optamos pelo termo pulverizados a fim de caracterizar os caminhos formativos que passam a poder ser realizados a partir de várias especificidades sem que respeitem um núcleo básico sólido comum.

Dessa forma, a aprendizagem flexível se materializa em grupos que apresentam interesses em comum e se reúnem para trocar experiências e, assim, apresentar respostas às demandas de uma sociedade exigente. Portanto,

[...] concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva. (KUENZER, 2017, p. 337).

O discurso desse tipo de defesa vem carregado de demagogia, como se o estudante precisasse de maior autonomia e protagonismo, como se o modelo de educação fosse centrado no docente, rígido, conteudista, e não considerasse as diversidades de condições e interesses dos estudantes.

Em síntese, esse modelo coloca-se como o que abarca o respeito à vivência de cada um, permitindo-lhes escolha. Na verdade, ele direciona as “escolhas” para os interesses capitalistas, já que a acumulação flexível exige a formação de profissionais também flexíveis, que consigam acompanhar as transformações tecnológicas.

A flexibilização dos percursos institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento. As diversas formas de inserção nesse mercado de trabalho flexível separam ainda mais aqueles que investem em uma maior qualificação intelectual do seu trabalho, e os que se limitam aos aprendizados práticos do próprio exercício profissional.

Nesse sentido, podemos tomar que

[...] o ensino médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. (KUENZER, 2017, p. 341).

A Reforma do Ensino Médio tem propostas que se atam explicitamente aos interesses burgueses nacionais e internacionais. Há, entretanto, alternativas e espaço de luta, e é sobre isso que trataremos em nossas considerações finais.

Considerações finais

Contraditoriamente ao exposto, quando tratamos da produção do conhecimento nos marcos do materialismo, estamos nos referindo à compreensão de que esse conhecimento resulta de uma recriação, ou seja, da reprodução do real no pensamento por meio de ação humana. É nesse processo dialético e teleológico que a realidade passa a ter significado para os homens.

Segundo Marx e Engels (2011), os homens e as mulheres só são capazes de conhecer o que é objeto da sua prática, da sua vida e do cotidiano, e acabam por conhecer porque atuam praticamente sobre isso. Sendo assim, apreender o real e produzir conhecimento não é possível apenas por meio de abstrações. Não se conhece o real apenas teoricamente ou somente intelectualmente.

O conhecimento e a produção de conhecimento real fazem-se no confronto entre a teoria e a prática; é por meio dessa relação contraditória, histórica e dialética que novas sínteses são possíveis e se tornam, até mesmo, potenciais de transformação do real. Segundo Vázquez (1968, *apud* KUENZER, 2017, p. 343), é dessa maneira de compreender a produção do conhecimento que “[...] emerge a concepção de práxis, atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica na medida em que essa ação é consciente”.

A prática, entretanto, não é em si a realidade na sua essência; o real seus fenômenos e expressões precisam ser interpretados, estudados, analisados e refletidos teoricamente. Isso porque, o real não se deixa a conhecer de imediato, apenas na sua expressão fenomênica. É preciso ir para além das aparências, apesar de ser imprescindível considerá-las como parte inalienável da sua essência. Logo, o fenômeno na sua aparência ainda não constitui conhecimento.

Por isso, apenas tratar dados empíricos e expor diálogos com sujeitos do real, explicitando suas falas e seus modos de perceber o objeto estudado, não pode se traduzir, de imediato, sem o estabelecimento de mediações intelectuais e reflexivas, como resposta de produção de conhecimento. A superação da aparência faz-se essencial para conhecer as estruturas, as relações, as conexões, as finalidades, os propósitos, as expectativas, as verdadeiras determinações e sobre determinações que conformam esse real, e que não se mostram de imediato a olho nu.

Assim compreendido, o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual e teórico, que se desenvolve no pensamento do sujeito que, necessariamente, para conhecer um determinado fenômeno do real, tem que se debruçar sobre a realidade a ser conhecida. E esse debruçar não é apenas ir a campo empírico, dialogar com os sujeitos envolvidos no objeto a ser pesquisado, realizar entrevistas, colher dados, participar ativamente de uma determinada comunidade ou envolver-se praticamente nesse real; depende, com tamanha importância, de um movimento de pensar.

É nesse movimento de pensar, em que se parte “[...] das primeiras e imprecisas percepções para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade que são construídos os significados” dos processos investigados. (KUENZER, 2017, p. 343).

Esse processo dialético leva-nos à incrível conclusão de que, na medida em que o trabalho intelectual vem como resultado de uma ação humana que surge de uma dada intencionalidade ou finalidade específica, ele se torna também ação já que se refere à realidade e desenvolve-se com vistas a transformá-la. Diferentemente, quando o trabalho intelectual tem seu desenvolvimento exclusivamente como pensamento, descolado do real, sem se preocupar com dar a ele algum retorno, constitui-se necessariamente apenas em uma reflexão. Assim, é preciso se ter clareza de que

[...] em decorrência de ser um processo de apropriação da realidade pelo pensamento, não transforma, por si, a realidade. Ainda que a atividade teórica mude concepções, transforme representações, produza teorias, em nenhum desses casos transforma, sozinha, a realidade. É preciso que as ideias se transformem em ações. (KUENZER, 2017, p. 343).

A aprendizagem flexível toma a prática como um fim em si mesma. Sobre ela, não se produz reflexões teóricas necessárias, ou seja, não se estabelece uma relação de mediação com a teoria. Assim, o conhecimento é adquirido de uma prática pela prática. Nessa perspectiva, é verdadeiro aquilo que é útil, e “o conhecimento limita-se à prática imediata e reduz-se à experiência sensível, aos limites do empírico enquanto fim em si mesmo, e não enquanto ponto de partida e de chegada da produção do conhecimento na perspectiva da transformação” (KUENZER, 2017, p. 346).

Para que os sujeitos, no caso os estudantes, desenvolvam competências para um agir teleológico, envolvendo planejamento, intencionalidade e ações idealizadas, é preciso que eles experimentem processos sistematizados de aprendizagem, e não apenas meras apreensões práticas mecanicistas e repetitivas. É nesse sentido que Vygotsky (1984, *apud* KUENZER 2017, p. 350), defende que:

[...] a transição do senso comum e dos saberes tácitos para o conhecimento científico não se dá espontaneamente, conferindo à intervenção pedagógica decisivo papel; ou seja, se o homem é capaz de formular seus conceitos cotidianos espontaneamente, isso não se dá no caso do desenvolvimento de conceitos científicos, que demandam ações especificamente planejadas, e competentes, para esse fim.

Esse mesmo autor entende que toda produção de conhecimento se dá por uma relação entre diversos sujeitos, como por exemplo, entre os estudantes e os docentes. A relação entre o que vai ser conhecido e os sujeitos do aprendizado se dá mediante as relações com outros indivíduos. Logo, mesmo quando uma aprendizagem parece ser produzida individualmente, ela é, na verdade, a síntese de processos históricos anteriores.

[...] o processo que faz a mediação entre teoria e prática é o trabalho educativo; é por meio dele que a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria. Do mesmo modo, é pelo trabalho educativo que a teoria se faz prática, que se dá a interação entre consciências e circunstâncias, entre pensamento e bases materiais de produção, configurando-se a possibilidade de transformação da realidade. (KUENZER, 2017, p. 350-351).

Segundo Kosik (1976, *apud* KUENZER, 2017, p. 349):

Em síntese, o método de produção do conhecimento é um movimento que leva o pensamento a transitar continuamente entre o abstrato e o concreto, entre a forma e o conteúdo, entre o imediato e o mediato, entre o simples e o complexo, entre o que está dado e o que se anuncia. Esse processo tem como ponto de partida um primeiro nível de abstração composto pela imediata e nebulosa representação do todo e como ponto de chegada as formulações conceituais abstratas; nesse movimento, o pensamento, após debruçar-se sobre situações concretas, volta ao ponto de partida, agora para percebê-lo como totalidade ricamente articulada e compreendida, mas também como prenúncio de novos conhecimentos que estimulam novas buscas e formulações.

Portanto, muito do que defende na atual reforma para o ensino médio e os discursos ideológicos da burguesia educacional evidenciam uma apropriação dúbia, camuflada, nebulosa e perigosa das defesas históricas do movimento revolucionário para uma educação realmente transformadora. Os termos e discursos são facilmente confundidos com os adotados pelos educadores de vanguarda e intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, na luta por um projeto de educação revolucionário.

Não há contradição evidente na aparência desse real. É preciso compreender os discursos na sua essência, desvelar os projetos nas suas determinações não aparentes e que se constroem para reproduzir a hegemonia burguesa vigente. Uma educação integral nos moldes da atual reforma é aquela que coloca os sujeitos com aparente igualdade de condições, mas que, na verdade, aprofunda ainda mais o fosso entre uma educação de excelência para os filhos da classe dominante e uma educação empobrecida, dividida, ultra especializada para os filhos da classe trabalhadora.

Na realidade, não se garante condição de igualdade de escolha, não se constrói possibilidade de autogoverno, nem de realização de sonhos e projetos da juventude. O que se estabelece é que esses jovens sejam resilientes, solidários entre si mesmos e flexíveis para se adaptar às mais variadas e extremas formas de exploração dos avanços do capitalismo imperialista e da acumulação flexível.

A esses jovens filhos da classe trabalhadora, um ensino médio com itinerários de formação, em que eles, sem qualquer base para “decidir”, escolhem entre as opções que existem, e não entre as que gostariam. Em um mundo de impossibilidades são levados a construir os sonhos que não são sequer deles, mas daqueles que sobre eles constroem e reconstroem a exploração.

Entretanto, mesmo com essa realidade evidente, as máscaras permanecem, e é por causa delas que se defende o empreendedorismo e a crença de que todos são capazes, como argumento para dizer que estamos diante de um modelo falido de educação que precisa se adequar aos avanços do mundo capitalista moderno e tecnológico. Por isso, fica evidente que a educação integral nos moldes em que se constrói no nosso país tem tido sucesso do ponto de vista do capital, e caminha para o sentido oposto do que defendemos na perspectiva materialista histórico-dialética e crítica de uma educação para além do capital.

Conhecer os diversos projetos de educação integral é essencial para, na relação de disputa entre eles, desenvolver capacidade de enfrentamento real às concepções hegemônicas dentro da ordem do capital, e de construção de um novo tipo de educação que busque nova hegemonia e superação do capitalismo.

Como condição para a construção da hegemonia pelos trabalhadores, então, a escola deve ser disputada na direção de uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre com equanimidade o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1991, p. 118).

Disputamos uma escola cuja educação seja realmente integral, onde a formação se dá no trabalho, pelo trabalho e para o trabalho, do ponto de vista ontológico. O trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade, e é prática econômica. A formação para o trabalho se opõe à formação para o mercado de trabalho, uma vez que a primeira “[...] incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a *práxis* humana” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 25).

Perceber o currículo como o que estabelece a relação trabalho e educação é tomá-lo diante do problema da relação entre “[...] a particularidade dos processos produtivos e a totalidade das relações sociais de produção” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 26). Essa compreensão parte do pressuposto de que o real é um todo dialético, o qual, assim tomado, permite que qualquer fato seja compreendido na sua essência. Nesse sentido, a totalidade define-se em oposição ao pragmatismo que, por sua vez, impede a compreensão da realidade nas suas legalidades, detendo-se apenas à aparência dos fenômenos.

Logo, uma vez que cada fato do real reflete a totalidade da realidade, torna-se possível compreender e conhecer a totalidade por meio de suas partes, já que, nos fatos ou a partir deles, é possível se identificar aqueles que contenham mais da essência desse real, que permitam distinguir com maior e melhor clareza o que é essencial e o que é acessório.

Assim, tomando essa concepção de método de conhecimento da realidade, no que diz respeito aos fins formativos e processos pedagógicos, significa que podemos identificar, nos currículos e seus componentes, conteúdos que permitam aos estudantes “[...] fazer relações sincrônicas e diacrônicas cada vez mais amplas

e profundas entre os fenômenos que se quer apreender – nesse caso, uma profissão – e a realidade em que eles se inserem” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 26).

Os conteúdos e conhecimentos de origem geral e ampliada, não específicos e generalistas, são essenciais e devem ser garantidos mesmo que os específicos sejam também ofertados. Porém, é preciso investir em uma formação de base comum que carregue a perspectiva de totalidade.

A formação pragmática permite que o homem se oriente no mundo, maneje coisas, mas não garante que as compreenda. Para a filosofia da práxis, a teoria é resultado do processo de conhecer a realidade, que envolve o processo de elevar essa experiência concreta ao pensamento de tal forma que permita a compreensão das contradições internas dos fenômenos que existem no real. Logo,

[...] a prática transformadora no contexto da realidade – que não é somente utilitária e adaptadora – depende da atividade realizada no contexto da teoria, posto que o homem não pode conhecer o real a não ser pela análise dos fatos, reordenando-os, posteriormente, nas intrínsecas relações com a totalidade concreta. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 28).

Por isso, mesmo com as dificuldades impostas pelo cenário político, social e econômico brasileiro, é preciso continuar na luta pela educação politécnica. Sem deixar de considerar que,

[...] a defesa, hoje, de uma educação que tenha por horizonte a politecnicia passa necessariamente pela negação do avanço do Capital sobre o Trabalho; passa necessariamente pela negação de uma pedagogia societária, baseada no cinismo; passa necessariamente pela negação de uma educação escolar fragmentada e direcionada para a competitividade e a empregabilidade; passa, enfim, pela afirmação da solidariedade e da liberdade humanas. (RODRIGUES, 2005, p. 278-279).

Lutar por uma educação politécnica é uma luta nossa, de todos os que, apesar da atual política educacional, lutam por uma formação *omnilateral* da classe trabalhadora.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades

socioeducativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União; Brasília, 26 de abril de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em 13 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415.** de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 19 de setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 1.145/2016 substituída pela Portaria Normativa Interministerial nº. 727/2017.** Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União: Brasília, 13 de maio de 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/debor/Downloads/Portaria%20N%C2%BA%20727,%20de%2013%20de%20junho%20de%202017.pdf>. Acesso em 19 de setembro de 2022.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2007:** o desenvolvimento e a próxima geração – visão geral. Washington DC: Banco Mundial, 2006. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/416221468158073649/pdf/449630WDR0PORT1070overview01PUBLIC1.pdf>. Acesso em 13 de janeiro de 2022.

CARVALHO, M. do C. B. O Lugar da Educação Integral na Política Social. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, nº 02, 2006.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL – CEI. **O que é educação integral?** YouTube, 7 de novembro de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=glRCZUfjnlc>. Acesso em 21 de fevereiro de 2022.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade do Estado do Rio De Janeiro, v. 17, nº 49, jan. – abr. 2012.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **La nouvelle raison du monde:** essai sur le société néolibérale. Paris: La Découverte, 2009.

GAWRYSZEWSKI, B; MELLO, L. M. A agenda da produtividade da Confederação Nacional da Indústria: qual o papel da (contra) reforma do ensino médio? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5798>. Acesso em 12 de janeiro de 2022.

GÓMEZ, A. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e ação. In: SACRISTÁN, J. G. **Educar por competências.** O que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, A. Caderno 11. Introdução ao estudo da filosofia. Introdução e seções I e II. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição C. N. Coutinho, M. A. Nogueira e Henriques, L. S. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. Caderno 12. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo, 2001.

GRAMSCI, A. **Odeio os indiferentes**: escritos de 1917, tradução Daniela Mussi, Alvaro Bianchi. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

GUARÁ, I. M. R. É Imprescindível Educar Integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 1, nº 2, 2006.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **O que é educação integral para o Instituto Ayrton Senna**. YouTube, 5 de setembro de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A8avOMyFNyY>. Acesso em 21 de fevereiro de 2022.

IU - INSTITUTO UNIBANCO. **Ensino Médio**: como aumentar a atratividade e evitar a evasão? São Paulo - SP: Fundação Santillana, 2011a. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/ensino_medio-com_o_aumentar_a_atratividade_e_evitar_a_evasao.pdf. Acesso em 12 de janeiro de 2022.

IU - INSTITUTO UNIBANCO. **Avaliação de impacto dos fatores escolares na evasão**. São Paulo - SP: Fundação Santillana. 2011b. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/ensino_medio-com_o_aumentar_a_atratividade_e_evitar_a_evasao.pdf. Acesso em 19 de setembro de 2022.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº139, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2021.

MARX, K.; ENGELS, F. **O Manifesto do Partido Comunista**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

MELLO, L. M. de; GAWRYSZEWSKI, B. A agenda da produtividade da confederação nacional da indústria: qual o papel da (contra) reforma do ensino médio? **Revista Pedagógica**, v. 22, 2020.

QUADROS, S. F; KRAWCZYK, N. R. Educando pelas métricas do mercado: as propostas do empresariado para a juventude da classe trabalhadora e a reforma do ensino médio. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2239/3724>. Acesso em 12 de janeiro de 2022.

RODRIGUES, J. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3 nº 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v3n2/02.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2022.

SILVA, B. A. R. da. A concepção empresarial da educação integral e(m) tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, nº 4, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/NSGWd9T5BbVsrN9tc8djgn/?lang=pt>. Acesso em 10 de janeiro de 2022.