

## **REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA ESCOLA UNITÁRIA DE ANTONIO GRAMSCI**

Sandra Valéria Limonta Rosa  
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás  
Grupo de estudos e pesquisas: Ensino e Escola de Tempo Integral  
Núcleo de Formação de Professores/NUFOP  
Painel  
Formação e profissionalização docente

As demandas e pressões sociais por mais e melhor oferta de escolarização básica provenientes de uma sociedade urbana portadora de novas necessidades econômicas, culturais e sociais têm apontado a educação integral e a escola de tempo integral como possibilidades de melhoria da oferta e da qualidade de educação básica no Brasil. Tal proposta pode ser constituída com base numa educação escolar que seja emancipadora porque fruto de um trabalho educativo emancipado, tal como se apresenta a proposta da escola unitária de Antonio Gramsci, uma escola que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de realizar o trabalho com o desenvolvimento das capacidades intelectuais. A proposta da escola unitária mostra a necessidade do rigor intelectual e propõe, ao mesmo tempo, uma escola mais técnica e mais orgânica em relação ao mundo industrial moderno, baseada em princípios científicos e tecnológicos e que se constitua num espaço de síntese entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o intelectual.

Palavras-chave: Educação integral. Escola unitária. Trabalho.

As demandas e pressões sociais por mais e melhor oferta de escolarização básica provenientes de uma sociedade urbana portadora de novas necessidades econômicas, culturais e sociais têm apontado a educação integral e a escola de tempo integral como possibilidades de melhoria da oferta e da qualidade de educação básica no Brasil. Tal proposta pode ser constituída com base numa educação escolar que seja emancipadora porque fruto de um trabalho educativo emancipado, tal como se apresenta a proposta da escola unitária de Antonio Gramsci, uma escola que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de realizar o trabalho com o desenvolvimento das capacidades intelectuais. A proposta da escola unitária mostra a necessidade do rigor intelectual e propõe, ao mesmo tempo, uma escola organicamente relacionada ao mundo contemporâneo, que se constitua num espaço de síntese entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o intelectual.

A educação escolar tem assumido, nos últimos anos, responsabilidades e compromissos sociais que ultrapassam em grande medida sua tradicional função social de escolarização básica, ou seja, alfabetizar e iniciar crianças e jovens no universo cultural, particularmente no das ciências e das artes. Pode-se dizer que as demandas sociais geradas no contexto contemporâneo, portador de novas necessidades econômicas, culturais e sociais, aliadas ao aumento da violência, levaram as redes públicas estaduais e municipais de todo o país à ampliação das funções e tarefas escolares, e conseqüentemente, à necessidade de estender o tempo de permanência dos alunos na escola. A ampliação das funções e atividades da escola e do tempo de escolarização são temáticas pesquisadas e discutidas desde a década de 1930, mas efetivamente previstas como política pública nacional a partir da década de 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/1990; na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/1996 e reafirmada no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001.

Tal ampliação se deu desprovida de uma discussão mais ampla sobre as concepções de educação que servem de base para o projeto da escola de tempo integral, bem como não foram equacionadas quais mudanças estruturais e pedagógicas são necessárias. É no sentido de refletir sobre a (re)organização do papel social da escola básica, defendendo a idéia de educação integral na escola de tempo integral, que este texto se insere, afirmando a necessidade de uma discussão sobre os novos sentidos que a educação escolar assume. Subjacentes à dimensão tempo-espço da escola de tempo integral há diferentes conceitos de educação integral, historicamente presentes nos debates sobre a escola brasileira desde o advento da República, mas que ganha novas dimensões no atual momento histórico.

Na década de 1930, com o intenso crescimento urbano-industrial e o processo de escolarização das grandes massas da população, o debate sobre a educação necessária à sociedade brasileira ocupa papel de destaque nas discussões políticas. A educação integral passa a ser um elemento evidente nesta discussão quando é apontada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como modelo ideal de escolarização, entendendo que na formação completa da criança estaria o embrião do adulto civilizado, capaz de alavancar o desenvolvimento do país. Pode-se dizer que a partir daí a idéia de educação integral anunciada pelos pioneiros sempre esteve nos horizontes políticos e pedagógicos, mas efetivamente nunca se concretizou.

O movimento reformador do início do Século XX refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. Uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante o Século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral (CAVALIERE, 2002, p. 251).

Naquele momento, além dos pioneiros da Educação Nova, o Movimento Integralista e o Movimento Anarquista defendiam, no Brasil, uma educação escolar voltada para a formação integral do homem, mas cada movimento trazia sua própria concepção político-ideológica de educação e de sociedade. Os integralistas defendiam uma escola de período integral e uma idéia de educação integral que combinasse esforço físico (educação física e ginástica), esforço intelectual (ensino tradicional e cientificista), ensino religioso e convivência social, numa releitura escolástica, permeada de patriotismo acrítico, da idéia de educação integral defendida pelos escolanovistas.

O movimento anarquista, baseando-se principalmente em Pistrak, propunha uma educação escolar cujas bases se davam nas relações entre o trabalho como atividade constitutiva da condição humana e a educação, colocando a formação crítica e política como elemento fundamental da educação integral. Em comum, porém, as três correntes afirmavam que a escola deveria ocupar-se da formação integral das crianças e jovens: cultural, intelectual, física, psicológica, social, política e moral (GONÇALVES e PETRIS, 2006).

De acordo com Cavaliere (2002), as primeiras experiências de escolas públicas na perspectiva da educação integral e de tempo integral ocorreram no ano de 1950, sob forte influência das idéias de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, com a criação do

Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia e de cinco escolas primárias (de 1ª a 4ª série) no Rio de Janeiro. Na década de 60 é implantado, no antigo estado da Guanabara, o projeto Educação de Crianças da Favela, projeto este de forte apelo higienista e assistencialista. Nos anos de 1980, também no Rio de Janeiro, a idéia será retomada com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), idealizados por Darcy Ribeiro e seguindo ainda a tradição do pensamento de Anísio Teixeira, segundo Coelho e Cavaliere (2003). Neste mesmo período, em São Paulo o governo estadual implementou o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), com o objetivo de ampliar o tempo de permanência das crianças mais pobres na escola e tomando por pressupostos epistemológicos as idéias de Paulo Freire.

No âmbito federal, entre 1991 e 1994 o governo Collor construiu diversos Centros de Educação Integral da Criança (Caic), cujos princípios pedagógicos retomam os ideais anistas com pinceladas patrióticas do movimento integralista, mas que não chegaram a ser totalmente implementados. Durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), sob a égide do movimento de globalização econômica e cultural do capitalismo contemporâneo e dos organismos internacionais, as grandes reformas educacionais que foram implementadas na educação brasileira reavivaram no nível do discurso político e em projetos-piloto pontuais a educação integral e a escola de tempo integral como ideal a ser alcançado num período posterior à urgente universalização da Educação Básica.

Atualmente diversas experiências de implantação de escolas de tempo integral estão em andamento nas redes municipais e estaduais em todo o país, resultado de diferentes forças sociais, que vão desde uma concepção mais crítica de educação e de escola até a efetivação aligeirada de promessas de campanha eleitoral. De acordo com BARRA (2008), em Goiás, a esfera estadual conta com cerca de 78 escolas estaduais de Ensino Fundamental funcionando em tempo integral e atendendo 9.054 estudantes. Em Goiânia, de acordo com dados de 2008 citados pela autora, existem 19 escolas públicas de tempo integral (13 municipais e 6 estaduais). O número significativo de escolas de tempo integral e a real possibilidade de que a proposta seja estendida a todas as escolas públicas do estado leva a perceber a necessidade de conhecer esta realidade e nela interferir de forma sistemática e significativa, uma vez que a Faculdade de Educação da UFG é uma das principais instituições formadoras dos docentes que irão atuar nas redes.

As questões a serem debatidas ultrapassam a dimensão da ampliação da jornada escolar. Trata-se de um movimento teórico, pedagógico e político que ressignifica a função social da educação e da instituição escolar: *a educação integral na escola de tempo integral*. Só faz sentido pensar na implantação de escolas de tempo integral se for pensada, ao mesmo tempo, uma concepção de educação integral que represente uma ampliação das oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. O horário expandido é antes uma consequência, e não razão em si mesma, do projeto das escolas de tempo integral. A escola é de tempo integral porque é necessário mais tempo (e mais espaço e melhores condições objetivas e subjetivas) para que a escolarização seja ampliada e se atinja níveis cada vez mais elevados de formação (biológica, psicológica, social, cultural, científica, artística, política...). Sem esta perspectiva, corre-se o risco de preencher o tempo ampliado de permanência do aluno na escola num sentido utilitarista: realização de deveres escolares, aulas de reforço, repetição dos conteúdos e atividades do turno anterior... Ou o que é pior, preencher este tempo com atividades consideradas lúdicas e jogos esportivos que não façam a devida relação com a formação integral.

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm

intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade para que os conteúdos propostos sejam ressignificados, revestidos de caráter exploratório e vivencial, protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem (GONÇALVES, 2006, p. 132).

Assim, considero que a educação integral na escola de tempo integral que se faz necessária deverá ter como eixo norteador do planejamento e da ação educativa, bem como da formação de professores, a idéia da formação humana integral com vistas à emancipação individual e coletiva, fruto de um trabalho educativo emancipado. Esta idéia se materializa na proposta da escola unitária tal como pensada por Antonio Gramsci (MACHADO, 1991; GRAMSCI, 2001; NASCIMENTO e SBARDELOTTO, 2008; MANACORDA, 2008), e que tem no trabalho seu princípio educativo. A escola unitária busca equilibrar de modo justo o desenvolvimento da capacidade de realizar o trabalho com o desenvolvimento das capacidades intelectuais, combinando o rigor intelectual com a necessária relação com o mundo do trabalho. Nesse sentido, “(...) a educação para Gramsci tem, portanto, uma dimensão política muito ampla, pelo papel significativo que podem ter a organização escolar e a criação de uma nova cultura na reestruturação democrática da sociedade (MACHADO, 1991, pág. 251).

A escola unitária objetiva a formação do homem completo, *omnilateral*, cuja realização depende da existência do tempo necessário para o pleno desenvolvimento das suas potencialidades físicas e mentais. Daí a necessidade de que seja ampliado o tempo de permanência do aluno na escola, para que seja possível a realização da omnilateralidade, ou seja, o “(...) desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano, capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores e de seu uso em geral” (FRIGOTTO, 2003, p. 31). A omnilateralidade é, de acordo com Gadotti (1995), o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades, entre as quais se incluem a capacidade de consumo e fruição, sobretudo dos bens espirituais, além dos materiais, dos quais o trabalhador tem sido historicamente excluído em consequência da divisão do trabalho.

Na proposta da escola unitária de Gramsci, a omnilateralidade é possível porque este compreende que em qualquer tipo ou nível de trabalho, mesmo no trabalho físico mecânico e alienado, existe uma necessidade, ainda que mínima, de qualificação técnica, o que representa uma necessidade, ainda que mínima, de atividade intelectual e de criação. Gramsci distingue as atividades intelectuais específicas, “intelectual-cerebral” e as atividades que exigem maior esforço físico, “muscular-nervoso”, no entanto, “todos são intelectuais” porque possuem, em essência, a capacidade criativa, ainda que esta não tenha se desenvolvido plenamente em razão do trabalho alienado.

A tendência hoje é a de abolir qualquer tipo de “escola desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente 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 experiência de orientação profissional,

passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1991, p. 118).

Compreende-se que a escola única não é uma escola igual para todos, mas aquela que proporciona o acesso ao conhecimento científico e à cultura geral para todos os homens, de acordo com suas expectativas e necessidades, por meio da omnilateralidade e do trabalho como princípio, tendo a emancipação como horizonte sem desconsiderar as contradições históricas objetivas. Na época em que Gramsci (2001) propõe a escola unitária, para este a escola moderna encontrava-se em processo de progressiva degenerescência, uma vez que as escolas profissionais, mais preocupadas em satisfazer as necessidades do capitalismo, predominavam sobre a escola formativa, e tal escolarização era considerada a mais democrática possível. Bem se vê que o sentido tanto social quanto político da escolarização ainda conserva, muito fortes, tais características.

A educação não deve ser uma modelagem de pessoas e nem a mera transmissão de conhecimentos, mas sim a produção de uma consciência verdadeira, crítica e autônoma. Nisto consistiria a maior importância política, cujo princípio de formação se baseia na democracia não como algo formal, e sim como parte do processo de emancipação dos sujeitos sociais. Mas enquanto poucos lutam para alcançar este objetivo, embora não podemos perder de vista isto como sendo nosso norte, precisamos resgatar, ao menos, conhecimento tradicional em suas ausências nas escolas públicas brasileiras e garantir que todos tenham acesso ao mesmo, propiciar que todos assumam a sua condição de intelectuais, embora ainda não orgânicos, propiciar a todos que saiam da sua condição violenta de analfabetismo funcional. (CASTRO e RIOS, 2007, p. 228).

A escola única, para Gramsci, também é uma escola “desinteressada”, ou seja, não se deixa guiar por finalidades imediatamente práticas ou aplicáveis. Se o objetivo da escola única é a formação omnilateral, uma formação humanista geral, a maior parte das atividades escolares devem parecer desinteressadas e formativas, ainda que instrutivas; uma escola que “(...) equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1991, p.118). A organização da escola unitária assim proposta, já sinalizava a necessidade da ampliação do tempo de escola, dos prédios escolares, dos materiais pedagógicos e científicos e, principalmente, do corpo docente. “Para Gramsci a qualidade da relação professor/aluno é muito mais intensa quando limita-se poucos alunos por professor e a idéia de escola é a escola-colégio, equipada com bibliotecas especializadas, salas para trabalhos de seminários, dormitórios e refeitórios” (NASCIMENTO e SBARDELOTTO, 2008, p. 282).

Nesse sentido, o princípio educativo da escola unitária é o trabalho, pois o homem aprende a produzir sua existência produzindo-a e nesse movimento produz conhecimento. A educação está, portanto, ontologicamente ligada ao processo de trabalho e a escola é o tempo-espaço onde o acesso ao conhecimento socialmente produzido está organizado com a finalidade mesma de ser continuamente produzido e transmitido. De acordo com Marx (1965) cada homem constrói sua própria história enquanto produz e reproduz sua existência através do trabalho, estando essa existência condicionada ao desenvolvimento das forças produtivas consideradas num determinado momento histórico, onde se determinam as relações de produção. “Antes de tudo, o trabalho é um processo em que participam o homem e a natureza; processo em que o ser

humano, com a sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 1965, p. 204).

O trabalho realizado pelo ser humano tem como característica a antecipação mental do homem em relação aos seus resultados, ou seja, à satisfação de suas necessidades, que se modificam historicamente na mesma medida em que o trabalho é modificado. Da era primitiva até o surgimento da sociedade capitalista, as necessidades do homem e o modo de produção sofreram intensas mudanças. Mas é apenas no modo de produção capitalista que a força de trabalho passa a ser mercadoria e o trabalho propriamente dito é separado do seu produto.

Para Lukács (1989) o trabalho é a categoria ontológica central, modelo de toda práxis social. Entretanto, é no exame das diferenças nas atuações dos homens em sociedade que se pode captar o que o autor chama de “qualidade teleológica do trabalho” (p. 10), precisamente porque as diferenças camuflam essa qualidade é que não se pode deixar de compreender o trabalho como categoria organizadora central da sociedade. O trabalho é a categoria comum a todas as formas da vida humana, servindo também para distinguir, historicamente, como as sociedades se organizam. “O que distingue as diferentes formas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz” (MARX, 1965, p. 204). O trabalho é o elemento essencial de constituição da sociabilidade ao constituir o *ser* humano.

Na superação dos limites biológicos impostos pela natureza através do trabalho é que se torna possível o desenvolvimento superior do homem. É através do trabalho que o homem se relaciona com os outros homens e com a natureza, transformando-a e transformando a si próprio em interação com os outros homens. Como elemento essencial da constituição da humanidade e da sociabilidade, o trabalho não pode ser “circunstancial”. Lukács (1989) observa que o capitalismo avançado retira do homem sua essência, o trabalho como práxis ontológica, tornando-o circunstancial e negando ao homem, portanto, humanizar-se. O autor pondera que o desemprego estrutural, imprescindível para a manutenção do capitalismo mundializado, leva ao limite do insuportável a desumanização do homem, exacerbando a alienação, a violência, a competitividade e o individualismo.

É importante alertar que, na proposta da escola unitária de Gramsci, o trabalho como princípio educativo não se resume à idéia do “aprender fazendo”, que de certa forma sintetiza o ideal educativo da sociedade contemporânea. A formação omnilateral, na escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo, permite a compreensão e apropriação dos fundamentos científicos, artísticos e tecnológicos do conhecimento (e não só das técnicas produtivas) que subjazem ao processo de trabalho, contribuindo para a formação integral e emancipação do homem.

É desta dimensão ontológica que Marx aponta o trabalho como um princípio educativo. Trata-se de um pressuposto ético-político de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, é fundamental para não criar indivíduos, ou grupos, que exploram e vivem do trabalho de outros. Na expressão de Antônio Gramsci, para não criar *mamíferos de luxo* (FRIGOTTO, 2001, p. 41).

Referências:

- BARRA, Valdeniza Maria. Tempo e espaço nas escolas de tempo integral em Goiânia: faces da equação de um projeto educacional contemporâneo. Projeto de pesquisa. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2008. (mimeo).
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001.
- CASTRO, Michele Corrêa de; RIOS, Valdir Lemos. Escola e educação em Gramsci. *Revista de Iniciação Científica da FFC da Unesp*. Marília, v. 7, n. 3, p. 221-228, 2007.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 81, p.247-270, dez. 2002.
- COELHO, Lígia Martha e CAVALIERE, Ana Maria Villela. Para onde caminham os Cieps? Uma análise, após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 119, p.147-174, jul./2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação*. 9 ed., São Paulo: Cortez, 1995.
- GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, n.2, p. 129-135, ago./dez. 2006.
- GONÇALVES, Antonio Sérgio e PETRIS, Liliane. Escola de tempo integral. A construção de uma proposta. Publicação elaborada para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), 2006.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. (vol. 2).
- LUKÁCS, Georg. Trabalho e teleologia. In: *Revista Novos Rumos*. São Paulo, Ano 4, n. 13, p. 7-28, 1989.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politécnica, escola unitária e trabalho*. 2 ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1991.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *O princípio educativo em Gramsci*. Americanismo e conformismo. Campinas: Alínea, 2008.
- MARX, Karl. *O capital*. Crítica da economia política. 10 ed. São Paulo: Difel, 1965.
- NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. *Revista HISTEDBR*.Campinas, n.30, p.275-291, jun/2008.