



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e

Sociedade

Brasil

Carlos Maciel, Antonio; Martins Jacomeli, Mara Regina; Azevedo Brasileiro, Tânia Suely
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA: DA TEORIA À PRÁTICA

Educação & Sociedade, vol. 38, núm. 139, abril-junio, 2017, pp. 473-488

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87351644012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA: DA TEORIA À PRÁTICA*

ANTONIO CARLOS MACIEL¹
MARA REGINA MARTINS JACOMELI²
TÂNIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO³

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar os fundamentos epistemológicos, pedagógicos e políticos de uma proposta de educação integral, concebida à luz da pedagogia histórico-crítica e orientada pelo princípio pedagógico da politecnia. Para tanto, resgata-se a noção desse conceito, desde a concepção marxiana até as interpretações realizadas por alguns dos principais autores brasileiros da área, cujo suporte teórico foi posto em prática, na forma de laboratório social, entre janeiro de 2005 e agosto de 2006, na cidade rondoniense de Ariquemes, com resultados que demonstraram a viabilidade de um modelo de educação integral que visa à emancipação humana sob a perspectiva marxista.

Palavras-chave: Educação integral. Politecnia. Pedagogia histórico-crítica.

GROUND FOR A INTEGRAL POLYTECHNIC EDUCATION: FROM THEORY TO PRACTICE

ABSTRACT: This paper aims at presenting the epistemological, pedagogical and political grounds for a comprehensive education proposal, created in light of the historical-critical pedagogy and guided by the pedagogical principle of polytechnics. Therefore, one rescues the notion of this concept, from the Marxian conception until the interpretations made by some of the most important Brazilian authors in this field, whose theoretical support was put into practice via a social laboratory experience, between January 2005 and August 2006, in the city of Ariquemes, northern Brazil, whose results showed the feasibility of a comprehensive education model, whose purpose is human emancipation, under the Marxist perspective.

Keywords: Integral education. Polytechnic. Historical-critical pedagogy.

*Este artigo é um dos resultados do Projeto de Pós-Doutorado “Do Trabalho como Princípio Educativo à Politecnia como Princípio Pedagógico da Educação Integral”, realizado na UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará, pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado, com bolsa da CAPES, de set./2014 a ago./2015.

¹Universidade Federal de Rondônia – Porto Velho (RO), Brasil. E-mail: maciel_ac@hotmail.com

²Universidade Estadual de Campinas – Campinas (SP), Brasil. E-mail: mararmj@gmail.com

³Universidade Federal do Oeste do Pará – Santarém (PA), Brasil. E-mail: brasileirotania@gmail.com

DOI: 10.1590/ES0101-73302017158639

LES FONDEMENTS DE L'ÉDUCATION INTÉGRALE POLYTECHNIQUE: DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

RÉSUMÉ: Cet article a pour but de présenter les fondements épistémologiques, pédagogiques et politiques d'une proposition d'éducation en temps intégral, conçue à la lumière de la pédagogie historico-critique et orientée par le principe pédagogique de l"éducation polytechnique. Pour cela, il faut reprendre ce concept, depuis la conception marxienne jusqu'aux interprétations de certains des principaux auteurs brésiliens, dont le support théorique a été mis en pratique, sous la forme de laboratoire social, entre janvier 2005 et août 2006, dans la ville d'Ariquemes (Rondônia, Brésil), dont les résultats ont démontré la viabilité d'un modèle d'éducation intégrale, qui vise à l'émancipation humaine, d'après la perspective marxiste.

Mots-clés: Éducation intégrale. Éducation polytechnique. Pédagogie historico-critique.

Introdução

A proposta de educação integral aqui apresentada tem sua origem e seus fundamentos no Projeto Burareiro de Educação Integral, implantado no município de Ariquemes, Rondônia, durante os anos de 2005 e 2006.

A modalidade de educação integral deve muito a intelectuais como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Sem negar essa importância, mas de outro ponto de vista teórico, o presente texto subsidia-se dos objetivos da pedagogia histórico-crítica, acrescidos de uma interpretação diferenciada do conceito de politecnia.

Nessa perspectiva, este texto tem o objetivo de apresentar os fundamentos da educação integral politécnica; da sua concepção epistemológica, que toma o conceito de politecnia como princípio pedagógico, até a sua diferença em relação a outras modalidades de educação integral, tanto por sua natureza orgânica quanto pelo seu alcance social e político.

A politecnia como princípio pedagógico e fundamento da educação integral

O conceito de politecnia decorre da concepção marxiana de educação. Essa concepção está expressa, em suas linhas gerais, nas “Instruções aos Delegados

do Conselho Central Provisório, da Associação Internacional de Trabalhadores”, publicadas em 1868 e que, em 1871, norteariam a política educacional da Comuna de Paris. Nas “Instruções”, Marx (1983, p. 60) é definitivo:

Por educação entendemos três coisas: 1. Educação intelectual; 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Logo, a concepção marxiana de educação compreende três dimensões indissociáveis: a intelectual, formada pela aquisição do conhecimento científico e cultural; a corporal, enquanto desenvolvimento físico; e a tecnológica, ou seja, o domínio de princípios gerais necessários ao manejo dos diversos ramos industriais. O problema é que, logo em seguida, Marx (1983, p. 60) substitui o termo tecnológico por politécnico: “À divisão das crianças [...] deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica”. É suficiente dizer que, em Marx, ambos têm o mesmo sentido: o de domínio de princípios gerais que permitam o manejo de diversos ramos industriais (SAVIANI, 2003; 2007).

A tradição brasileira interpreta a dimensão tecnológica ou politécnica como união entre educação e trabalho, uma relação que resulta na concepção do trabalho como princípio educativo, que, por sua vez, seria o princípio norteador da proposta socialista de formação para o trabalho; em seu *locus* de excelência, o ensino médio, particularmente o profissional e o tecnológico (BRASIL, 1991; SAVIANI, 2003; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; NOGUEIRA, 1990; KUENZER, 2005; MACHADO, 1989).

Desde já parece evidente que a educação tecnológica ou politécnica, em Marx, é apenas uma em três dimensões; logo, não se pode reduzir a concepção marxiana de educação a uma noção unicamente relacionada a trabalho. Por consequência, desde Marx, a concepção de educação é mais ampla e envolve, necessariamente, a educação intelectual e corporal.

Dessa maneira, o *locus* privilegiado, em termos de educação escolar, não é apenas o campo do ensino médio, mas todo o processo de formação educacional, da educação infantil ao ensino superior. O que falta, então, é ampliar a concepção marxiana de educação, uma vez decidido que seus fundamentos são inteiramente contemporâneos.

Não é difícil perceber que, embora Marx nunca deixasse de pensar que a formação das classes trabalhadoras não é possível sem práxis política, logo, sem formação política, falta a sua concepção explicitar essa dimensão. Portanto, às di-

mensões intelectual, corporal, tecnológica ou política acrescenta-se uma quarta: a dimensão política, para explicitar a intencionalidade marxiana.

A ampliação da definição do conceito original, todavia, não basta. De meados do século XIX ao momento atual, início do século XXI, a sociedade transformou-se radicalmente em todas as suas esferas: na organização social, nas formas de Estado e governo, nos processos produtivos materiais, na ciência e na tecnologia. Duas coisas não mudaram de natureza, porque se aperfeiçoaram enormemente: os princípios do capitalismo e suas correspondentes formas de Estado e governo.

Ora, a atualização da concepção marxiana de educação precisa acompanhar o desenvolvimento tanto da ciência e da tecnologia quanto da sociedade, com suas múltiplas formas de reprodução material e suas correspondentes formas de governo. Assim, a atualização da concepção marxiana de educação, tendo por base suas quatro dimensões, passa pela formulação da politecnia como princípio pedagógico. Um princípio geral e não mais particular, a partir do qual se possa orientar os processos educativos a buscar o desenvolvimento integral das múltiplas capacidades humanas, tratando equilibradamente cognoscibilidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade, tal como o formularam Maciel e Braga (2007, p. 61):

A cognoscibilidade como desenvolvimento das dimensões lógico-cognitivas e psíquicas (onde o conhecimento científico e tecnológico seja determinante); a habilidade, enquanto expressão de capacidades psicomotoras e físicas (onde o esporte e a formação profissionalizante constituam suportes fundamentais); a sensibilidade como potencialização de todos os sentidos (onde a música, a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais, gráficas e plásticas tenham lugar privilegiado); e a sociabilidade enquanto efetivo exercício político da práxis social (onde a cidadania participativo-transformadora, a ecologia humana crítica e a saúde tenham prioridade).

Assim, o processo de ampliação e atualização da concepção marxiana de educação retira do trabalho como princípio educativo (um princípio mais abrangente, uma vez que é orientador dos processos educativos em geral) o princípio da politecnia como orientador dos processos pedagógicos no âmbito da educação escolar.

Politecnia, portanto, é o princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social, cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral.

Ora, um princípio pedagógico concebido com essas dimensões, que visam ao desenvolvimento omnilateral do homem¹, não pode ser posto em prática

em uma escola reduzida em tempo e em formação humana – motivo pelo qual esse fundamento encontra seu *locus* privilegiado na educação integral. Mas que modalidade de educação integral?

Na contemporaneidade, existem várias modalidades chamadas de educação integral, entre as quais encontram-se as jornadas ampliadas, as atividades diversificadas e o tempo integral (COELHO, 2009; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011; CARNEIRO DA SILVA, 2009; MOLL, 2012), que não se enquadram na perspectiva teórica da politecnia.

As jornadas ampliadas caracterizam-se por uma extensão do tempo escolar diário, de acordo com as condições do sistema no qual a instituição está inserida. Visam, dessa forma, manter os alunos na escola por mais tempo, duas ou três horas, de modo que possam almoçar na escola e complementar a aprendizagem com atividades de ensino que assegurem a resolução de tarefas que deveriam ser realizadas em casa.

As atividades diversificadas compõem uma modalidade de educação integral que visa, no turno complementar (oficialmente, contraturno), acrescentar atividades culturais e esportivas para manter, em determinados dias da semana, os alunos na escola. Não necessariamente oferece alimentação suplementar – isso fica na dependência de cada escola ou sistema. Como se vê, também é uma modalidade de ensino que amplia a jornada educativa, limitando-a, contudo, pela capacidade financeira e espacial da escola ou do sistema.

O tempo integral nasce das políticas oficiais do Ministério da Educação sob o rótulo de Programa Mais Educação (BRASIL, 2007; 2010), e visa suplementar os sistemas municipais e estaduais de educação por meio da prestação de assistência técnica e financeira, para que possam ampliar a jornada escolar para um turno de sete horas ou mais, com alimentação obrigatória, mediante o oferecimento de atividades nos mais diferentes campos de conhecimentos e práticas socioculturais.

Enquanto proposta curricular, o Programa Mais Educação aproveita as mais variadas propostas do que chamam de educação integral², mas a inexistência de um projeto estrutural de educação integral³ e a insuficiência de recursos financeiros são pontos de estrangulamento de qualquer inovação mais progressista. Além disso, essas três modalidades não escondem que, em última instância, visam à retirada de crianças e jovens em situação de risco das ruas, o que evidencia, de um lado, o caráter paternalista dessas propostas e, de outro, o caráter compensador de mitigar as consequências das injustiças sociais para a manutenção da ordem vigente (CENPEC, 2006; BRASIL, 2009)⁴. Em um e em outro caso, são processos de legitimação da ordem por intermédio do controle e da manipulação de consciências orientados, não raramente, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial.

No Brasil, bem antes do Programa Mais Educação, pode-se citar duas propostas que visavam à educação integral, cuja concepção é mais orgânica (pedagogicamente falando). Tratam-se das Escolas-Parque de Anísio Teixeira (TEIXEIRA, 1962; 1967) e dos Centros Integrados de Educação Pública de Darcy Ribeiro (RIBEIRO, 1986) – este, sabidamente, discípulo daquele.

A proposta pedagógica, particularmente no diz respeito à relação entre princípios pedagógicos e estrutura curricular de Teixeira e Ribeiro, é mais orgânica, não só por quanto se fundamenta em uma teoria pedagógica, mas também porque procura associar as atividades do turno complementar aos conteúdos do turno de ensino regular, buscando a interdisciplinaridade entre os diversos processos pedagógicos, em um tempo em que esse conceito não se encontrava em evidência. Além disso, era mais orgânica na concepção dos espaços educativos, porque integrava arquitetônica e estruturalmente os dois espaços.

A proposta de educação integral do Projeto Burareiro resgatou essa tradição. Porém, a partir da concepção histórico-crítica da educação, experimentou-a como laboratório social no município de Ariquemes, Rondônia, entre janeiro de 2005 e agosto de 2006, o que resultou na proposta de educação integral politécnica.

A natureza orgânica da educação integral politécnica

Uma experiência educativa fundada na pedagogia histórico-crítica só pode se fundamentar na concepção dialético-materialista da história. Essa concepção possibilita ver que a sociedade está em constante mudança e que, embora pareça que esse estado de mudança constante decorra de movimentos culturais, educacionais, éticos, religiosos e assim por diante, na verdade, provêm do interesse econômico. Na descoberta da relação entre os movimentos ideológico-políticos e os interesses econômicos está a chave para a compreensão da sociedade dividida em classes antagônicas, princípio a partir do qual se pode visualizar os fatores determinantes da mudança constante da sociedade e do caráter irreconciliável dos interesses entre suas classes sociais.

A concepção histórico-cultural da vida humana baseia-se na premissa de que o homem é processo-produto de suas relações adaptativas e modificativas com a natureza e com outros seres (de sua própria espécie e de outras espécies). No movimento de fazer-se cultural e historicamente humano-social, o trabalho, enquanto práxis mediadora e transformadora entre ele e a natureza e outros animais, é o fundamento determinante.

Ocorre que, quando os processos produtivos e, por consequência, todos os processos socioculturais, foram parcelados e parcializados racionalmente pelo capitalismo, as potencialidades humanas desses homens começaram a ser reduzidas àquelas que interessavam aos processos produtivos. É contra esse movimento

de desumanização e, consequentemente, de animalização do homem, que a pedagogia histórico-crítica trabalha os processos educativos, visando ao desenvolvimento potencial de suas múltiplas capacidades humanas e à compreensão política de sua condição histórica — bases, a princípio, de superação da subalternidade no âmbito do capitalismo.

Por outro lado, conceber a natureza de classe do Estado Moderno e de suas instituições é o corolário histórico da concepção de que a sociedade está em constante mudança por decorrência dos interesses antagônicos de suas classes sociais. Esse princípio, portanto, também é determinante — na medida em que a educação escolar está diretamente vinculada às instituições do Estado — para entender como se dão os processos educativos escolares.

Com base nesses princípios mais gerais e no conceito de politecnia, reformularam-se princípios pedagógicos mais específicos, tais como os de integração curricular, integração dos espaços educativos e práxis educativa.

A integração curricular dos processos educativos é concebida, aqui, como integração tanto entre as disciplinas quanto entre as diversas áreas de atuação das atividades socioculturais e profissionalizantes, em estreita relação com os conteúdos das disciplinas do ensino regular. Por conseguinte, a integração curricular é constituída por duas dimensões didáticas: uma baseada no princípio da natureza interdisciplinar do trabalho pedagógico coletivo, e a outra, no princípio da indissociabilidade entre conhecimento científico-tecnológico e atividades sociocultural-profissionalizantes.

A natureza interdisciplinar do trabalho pedagógico coletivo possibilita a integração entre as disciplinas. Tal interdisciplinaridade — ao contrário das propostas baseadas na concepção fordista, na qual os professores juntam-se em função do objeto (os conteúdos de ensino) — funda-se na concepção marxiana de trabalho coletivo, em que os professores unem-se em função de um projeto de educação (politécnica, portanto, emancipatória) e de sociedade que visa à superação da divisão técnica e social do trabalho capitalista.

Saviani (2015, slide 12) não deixa dúvida: “para conseguirmos organizar o conjunto das atividades de ensino e operar os diferentes componentes curriculares de forma eficaz, impõe-se dar efetividade ao trabalho pedagógico coletivo”. Avisa, na sequência, que, diferentemente da proposta taylorista e de seus seguidores, o trabalho pedagógico coletivo não se trata da realização de tarefas específicas pelos membros de um coletivo, sem que cada um saiba o que é realizado pelos demais; do mesmo modo, não se trata, como defendem muitos progressistas críticos, inclusive alguns marxistas, “de uma ação em que todos fazem tudo sem distribuição de tarefas diferenciadas” (SAVIANI, 2015, slide 14).

Claro está, portanto, que a ação interdisciplinar do trabalho pedagógico coletivo, antes de um fazer estrito que busca a inter-relação entre as disciplinas,

deve ser uma práxis cimentada por um projeto político dos sujeitos pedagógicos. Concebida dessa maneira, a interdisciplinaridade deixa de ser uma prática pedagógica adequada às novas determinações da divisão técnica do trabalho capitalista, para se tornar uma possibilidade de superação de tais determinações.

Por outro lado, a indissociabilidade, entre conhecimento científico-tecnológico e atividades sociocultural-profissionalizantes, igualmente fundada no trabalho pedagógico coletivo, facilita a integração entre os conteúdos do ensino regular e as diversas atividades culturais, esportivas e profissionalizantes, tal como se vem desenvolvendo em cursos de formação continuada para professores e gestores da educação integral.

Fundamental, para tanto, é conceber uma escola com espaços educativos integrados arquitetônica e estruturalmente. Ora, a escola de educação integral política, ao visar ao desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, impõe tanto de tempo quanto de espaços compatíveis e integrados, o que não é nenhuma novidade, considerando as escolas públicas anteriores à Lei 5.692/71, destinadas às classes médias, e as experiências das Escolas-Parque (TEIXEIRA, 1962; 1967), dos Centros Integrados de Educação Pública (RIBEIRO, 1986) e dos Centros Educacionais Unificados (PACHECO, 2009).

Por isso, as escolas políticas de educação integral devem ser verdadeiros Centros de Desenvolvimento Humano, apelidados aqui de Centro de Educação Integral Política (CEIP); independentemente do nome, sua concepção educativa deve buscar o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas.

O Centro de Educação Integral, tal como se pensa, tem seu coração na biblioteca integrada aos múltiplos laboratórios de áreas de conhecimento, de desenvolvimento das atividades culturais e esportivas, e de apoio à saúde e ao bem-estar social, tal como se apresenta em Moreira, Junqueira e Maciel (2013), integrado à comunidade e ocupado por moradores à noite e aos fins de semana. Somente assim será possível integrar tempo, espaço e desenvolvimento humano, base para uma práxis educativa, de fato transformadora, por ser formadora de um novo homem, mais completo e mais humano.

O alcance social e político da educação integral política

Toda educação integral, como qualquer educação escolar, tem alcance social e político. Mas o alcance da educação integral política vai além de uma despretensiosa formação para o trabalho e para uma cidadania subalterna; ela impacta diretamente na renda e na vida dos pais dos alunos que frequentam esse tipo de escola.

No caso da educação integral política, ao contrário das outras modalidades de educação integral que se caracterizam pela parcialidade, o impacto social é, senão total, muito mais intenso e eficaz do que nas outras; enquanto o impacto político é direcionado para a emancipação das classes trabalhadoras e populares. Por isso, aqui se trabalha com o conceito de sustentabilidade social (BRAGA; MACIEL, 2009)⁵ enquanto condições sustentáveis de existência, base indispensável para que os processos educativos tenham mais possibilidade de alcançar os objetivos pretendidos: uma formação ampla para o mundo do trabalho e uma visão histórico-crítica.

Por um lado, a formação ampla para o mundo do trabalho consiste em processos educativos que viabilizam a compreensão da natureza produtiva da sociedade capitalista e o domínio técnico de seus processos produtivos.

A compreensão da natureza produtiva da sociedade capitalista é fundamento determinante não só para potenciais condições de superação dos processos alienantes, mas também condição para tomadas de decisão coerentes com uma práxis revolucionária.

O domínio técnico dos processos produtivos (origem, aliás, do conceito de politecnia) é o fundamento determinante para a inserção no mundo de trabalho e requer uma formação atualizada. Isso também quer dizer que o trabalhador, na formação omnilateral, não pode desconhecer os chamados “novos paradigmas técnico-econômicos” e seus processos produtivos, donde decorre a importância dos laboratórios e dos simuladores produtivos e profissionalizantes de toda natureza na escola. Para além da formação intelectual, física e tecnológica, a dimensão política é a que dará condições para que esse trabalhador compreenda a sua atuação no interior do processo produtivo. Ele, enquanto trabalhador, só tem a sua força de trabalho para manter a sua existência na sociedade. Logo, não pode deixar de se qualificar dentro dessa lógica, mas com clareza de sua atuação, e não subordinação, no processo.

Por outro lado, a formação histórico-crítica, para uma participação efetivamente transformadora, consiste em processos educativos decorrentes, de um lado, da compreensão da natureza de classe da sociedade capitalista e, de outro, da natureza do Estado que a legitima. Como a compreensão dessas duas naturezas não é uniforme, é compreensível que haja diversos modos de participação crítica, dos menos aos mais radicais. Mas o fundamental, aqui, não é o modo, é o lado de quem se encontra a participação.

O conceito de sustentabilidade social contempla, ainda, a base sobre a qual os processos educativos realizam-se na escola, o que se define aqui como “condições sustentáveis de existência”. Ora, tais condições são tão mais importantes quanto mais vulneráveis sejam as comunidades onde a escola esteja inserida. Exemplo é a escola do Projeto Burareiro de Educação Integral, que se encontrava

em uma das comunidades mais vulneráveis, social e economicamente, da cidade de Ariquemes. Ali, o projeto proporcionava, além das 5 refeições diárias e de 4 pares de uniforme escolar completo, acompanhamento médico-odontológico⁶, durante as 11 horas diárias (das 7h às 18h). Isso causava um impacto direto na saúde dos alunos e indireto no aumento de renda dos pais, bem como de todos que trabalham na escola. Trocando em miúdos: comunidades pobres precisam ser atendidas desde a saúde até a alimentação.

Ao proporcionar 5 refeições diárias balanceadas (às 7h, 9h30, 12h, 15h e 17h30), a escola não só combatia a desnutrição, mas também desenvolvia a educação alimentar e a energia necessária às diversas atividades⁷. A refeição escolar impacta diretamente no aumento de renda da família, visto que pais com filhos em idade escolar gastam cerca de 1/3 do orçamento com alimentação. Do ponto de vista dos cuidados da saúde, significa a própria sobrevida da criança.

Ao proporcionar quatro pares de uniforme para cada turno (constituído por camiseta, calça e tênis — que na experiência do Burareiro mostrou-se insuficiente), a escola fortalece a noção de higiene pessoal e, novamente, contribui indiretamente para o aumento da renda dos pais e de todos que trabalham na escola.

Quando, pelo menos nos últimos dois anos do ensino fundamental ou a depender da idade do aluno, a escola proporciona iniciação para o trabalho aos alunos e formação profissionalizante aos pais, utilizando os mesmos laboratórios, abre caminho para a inserção dos alunos nas atividades produtivas e potencializa a inserção dos pais no mercado de trabalho.

Ainda no sentido de inserção nas atividades produtivas, encontram-se alguns laboratórios culturais (de artesanato, culinária, artes plásticas e gráficas, música etc.). Além disso, a diversidade de atividades esportivas e culturais aumenta as oportunidades de trabalho para os comunitários, que podem trabalhar como monitores.

Não é outra a compreensão de sustentabilidade social, e do ponto de vista imediato tais condições são indispensáveis à instalação da educação integral política.

Assim, a educação integral política não pode ser efetivada senão em turno integral, em um espaço motivador, por ser ambientado para proporcionar formas de sociabilidade que possibilitam o florescimento de uma juventude politicamente democrática, historicamente situada, culturalmente identificada, pedagogicamente política e, por tudo isso, socialmente participativa e crítica.

A gestão da escola integral política

Parece lógico, pelo que já foi exposto, que a forma como está concebida a educação integral política necessita de uma escola com estrutura e espaços

educativos que atendam às necessidades dos processos pedagógicos. Esses, por sua vez, devem ser viabilizados visando à educação integral politécnica, o que só é possível por meio de uma organização do trabalho pedagógico estruturada para esse fim. Esse trabalho precisa ser articulado pelo gestor e por suas equipes, a partir de duas frentes de trabalho em estreita interação uma com a outra: a da gestão do trabalho pedagógico e a da gestão organizacional da instituição escolar.

A gestão pedagógica deve organizar os processos educativos curriculares em função dos objetivos da escola, tendo em vista os da educação integral politécnica, dentre os quais são fundamentais o desenvolvimento integral de educandos e educadores, a formação para o trabalho e a preparação para a participação crítica na sociedade. Nesse sentido, a pedra angular reside, tal como indica Saviani (2000, p. 2), na busca das “exigências no nível do próprio trabalho pedagógico, que envolveriam a articulação entre as diferentes disciplinas no trato das questões comuns [...] e que normalmente se traduz na expressão, já desgastada pelo uso acrítico, da formação integral do aluno”.

Para tanto, a formação da equipe gestora, geralmente chamada de coordenação pedagógica, não pode prescindir do domínio técnico da pedagogia histórico-crítica, e de um conhecimento mais elaborado sobre as demandas sociais (como as do mundo do trabalho e as políticas) que oriente para um tipo de cidadania participativa, democrática e crítica.

Ora, o conhecimento sobre o mundo do trabalho, determinado por revoluções tecnológicas criadoras de paradigmas técnico-produtivos que, por sua vez, determinam os paradigmas técnico-científicos, em interface de constantes ajustes aprimorativos, é um indicador decisivo para o entendimento dos processos educacionais. Não há como falar sobre formação para o trabalho (por mais crítico que se queira ser) sem leitura de mercado de trabalho e de suas múltiplas demandas, que vão das globais às regionais, bem como sem conhecimento sobre as políticas governamentais de desenvolvimento, porque é para essa direção que devem se dirigir os processos educacionais. Pelo ângulo por onde se analisa, parece desnecessário concluir que tal conhecimento é fundamental tanto para orientar os processos educacionais quanto para organizar a própria instituição escolar, de acordo com as novas demandas da sociedade, que, não raramente, estão em contradição com os interesses emancipatórios das classes trabalhadoras e populares.

A gestão organizacional, integrada à gestão pedagógica, deve estar embasada, além dos imprescindíveis conhecimentos pedagógicos, em uma orientação teórica que possibilite a gestão administrativa e política da escola. Nesse sentido, a gestão organizacional não pode se reduzir a uma pura e simples execução de políticas federais, estaduais e municipais. A compreensão de uma gestão profissionalizada (e não amadora, desprovida dos necessários conhecimentos formacionais da área)⁸ não está em contradição com a democratização da escola, em particular

com seus processos decisórios, mas em sintonia com as novas demandas da complexidade da gestão educacional.

A confusão acerca do que seja uma gestão democrática da escola é, hoje, o principal empecilho à construção de uma escola pública qualificada em seus processos educativos e eficiente em seus processos decisórios e organizacionais.

A concepção de gestão democrática, ora hegemônica, fundada no democratismo compactuado de acordos corporativistas e no populismo comunitário (e, por isso mesmo, legitimada por eleições viciadas) é uma das razões do descrédito e do baixo desempenho da escola pública.

A crítica ao democratismo compactuado e ao populismo comunitário não significa que, aqui, se proponha voltar à gestão concursada ou indicada (e observe que não se contrapõe democratismo e populismo a autoritarismo, haja vista que grassam exemplos de autoritarismo em uma e em outra situação); trata-se de estabelecer critérios mínimos, como o conhecimento pedagógico e organizacional, de formação e experiência profissional para o exercício do cargo de gestor.

Assim, há urgente necessidade de fundar a gestão educacional com princípios administrativos que possam responder à complexidade do trabalho organizacional da escola, aos objetivos da educação integral política e à consolidação da sociedade democrática, pressuposto de sua própria superação.

Conclusão

Os fundamentos da educação integral política, incluindo os princípios de gestão escolar, em sua maioria, podem e devem ser assumidos por qualquer modalidade de educação integral, principalmente porque o tipo de gestão deve se adequar à modalidade de educação integral. O que é destruidor e fator de desqualificação da escola pública nos tempos presentes é a gestão amadora, desprovida de formação e experiência profissional.

Não é mais tempo (porque não há mais tempo a perder) de o Estado tratar a educação pública por meio de apelos ideológicos e políticas paliativas. Mas essa não é uma tarefa a ser realizada apenas pelo Estado, sem a mobilização da comunidade escolar e da sociedade em geral interessada. Sintetizando, as mudanças no sentido da qualificação da escola pública estão na dependência direta da organização e mobilização da comunidade escolar, e não escolar; se não for assim, quem vai educar o Estado?

Por tudo isso, a educação integral política é uma alternativa às demais modalidades existentes. Diferencia-se dessas pela organicidade entre os princípios epistemológicos da pedagogia histórico-crítica e os processos educativos integrados, pelo alcance social e político, e, finalmente, por um tipo de gestão

que pressupõe formação ampliada, embasada no conhecimento das demandas do desenvolvimento socioeconômico e nas urgências democráticas da sociedade.

Nesse sentido, a educação integral política é uma alternativa pedagógica por intermédio da qual a educação escolar pode se dispor a buscar no homem, até o limite possível, sua integridade humana e social, visando à superação estrutural da sociedade capitalista.

Notas

1. O desenvolvimento omnilateral está intrinsecamente relacionado ao processo de humanização do homem, ao desenvolvimento de seus múltiplos sentidos pelas suas relações humanas com o mundo “(ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, atuar, amar)”, conforme Marx (1983, p. 33).
2. Bem a propósito, Silva e Silva (2013, p. 9, grifos no original) assim se manifestam: “O Programa Mais Educação, para construir uma ‘visão contemporânea’ de Educação Integral, seguindo o *estilo* pós-moderno, elaborou uma proposta político-pedagógica *híbrida*, articulando teorias aparentemente incongruentes”.
3. A falta de um projeto estrutural fica visível, de um lado, quando o Decreto nº 7.083/2010 retroage e muda a terminologia constante na Portaria Interministerial 17 (BRASIL, 2007), na qual o Programa visa “fomentar a educação integral”; naquele “tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”; de outro, quando considera educação integral toda prática pedagógica que se enquadre na definição de tempo integral.
4. Além das concepções que, pela via de uma fenomenologia mítica da realidade social e cultural das periferias urbanas, propõem “ressignificar” os processos educativos ou para “além dos muros da escola” (RABELO, 2012, p. 124-126; MOLL, 2012, p. 132), ou para uma cultura da paz, que vise mitigar as frustrações individuais e coletivas — origem da violência, segundo essa versão (ARAÚJO, 2012, p. 209-216), ou, ainda, para a promoção dos direitos humanos (GIOLO, 2012, p. 223-225), como se, nas condições atuais da escola pública brasileira, essa fosse uma tarefa fácil para quem não consegue dar conta dos fazeres e saberes da própria escola.
5. A definição do conceito de sustentabilidade social em educação, por essa perspectiva, originalmente inspirada em uma das dimensões do conceito de desenvolvimento sustentável (ecologicamente saudável, economicamente viável, socialmente equitativo, culturalmente diverso), transformado, posteriormente, por Sachs (1993; 2009) e seus seguidores em ecodesenvolvimento, contrapõe-se a este, porque a sustentabilidade almejada, neste caso, não se limita à luta por condições saudáveis de existência no âmbito do capitalismo; pelo contrário, visa a superação deste, quer pela perspectiva da sustentabilidade ecológica, tal como é traduzida por Foster (2014) a concepção marxiana, quer pela proposta política do ecossocialismo sustentada por Lowy (2005).

6. Sabe-se da crítica de Saviani (1999, p. 42-45) à educação compensatória; entende-se, porém, que aquela crítica firmava-se em um contexto escolar limitado em tempo e espaço, portanto, “pulverizando” a centralidade do fazer educacional. Nas condições aqui pensadas, esse acompanhamento é indispensável ao desenvolvimento físico, tal qual pensara Marx.
7. Bem a propósito do desenvolvimento físico, constatou-se, na experiência do Burareiro, a mudança rápida de desempenho entre as condições físicas “de entrada” dos alunos e as mesmas condições três meses depois dos exames médicos, do tratamento decorrente e da alimentação sistemática, “balanceada” pela experiência de dona de casa das merendeiras e pela solicitação de diversificação da equipe gestora. Em uma escola de educação integral política, saúde e alimentação são determinantes para o desempenho diferenciado de todos.
8. A necessidade de encontrar recursos teóricos para uma formação mais ampla para gestores e professores de escolas de educação integral, desde 2009, tem levado ao desenvolvimento da noção “formação ampliada”, cuja definição compreende o domínio da pedagogia histórico-crítica, o conhecimento mais elaborado sobre as demandas sociais, entre as quais a do mundo do trabalho e a de uma formação política, comprometida com um tipo de cidadania participativa, democrática e crítica.

Referências

- ARAÚJO, J.R. Ensinar a paz: proposta para um currículo de educação integral. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BRAGA, R.M.; MACIEL, A.C. Educação integral e sustentabilidade social: alternativa para a escola pública. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 61., Manaus. *Anais...*, 2009.
- BRASIL. Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 25 mar. 2013.
- _____. Ministério da Educação. Portaria normativa interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC/SECAD, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Politecnia no ensino médio*. Brasília: SENEB; São Paulo: Cortez, 1991. (Cadernos SENEB, v. 5).
- CARNEIRO DA SILVA, Y.R.O. *A construção dos CIEPS e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço: memórias de professores*. 237 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CENPEC – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Tecendo redes para a educação integral: seminário nacional*. São Paulo: Fundação Itaú Social; São Paulo: UNICEF, 2006.

COELHO, L.M.C.C. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

FOSTER, J.B. *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FRIGOTTO, G.; CAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Tendências para a educação integral*. São Paulo: Fundação Itaú Social; CENPEC, 2011.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

LOWY, M. *Ecologia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, A.Z. (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, L.R.S. *Educação e divisão social do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

MACIEL, A.C.; BRAGA, R.M. Projeto Burareiro: politécnica e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica. In: SANTOS, N. (Org.). *Alinhavos em ciências humanas*. Porto Velho: EDUFRO, 2007.

MARX, K. Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1868. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.

MOLL, J. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, A.J.A.; JUNQUEIRA, M.L.; MACIEL, A.C. Centro de Educação Integral Politécnica – CEIP: uma proposta de arquitetura sustentável, educativa e amazônica. In: MACIEL, A.C. et al. (Coords.). *Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil*. Porto Velho: EDUFRO, 2013. v. 2.

NOGUEIRA, M.A. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

PACHECO, R.T.B. *O espetáculo da educação: os centros educacionais unificados do município de São Paulo como espaços públicos de lazer*. 280f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

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

- RIBEIRO, D. *O livro dos CIEPS*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.
- SACHS, I. *A terceira margem: em busca do ecodesenvolvimento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- _____. *Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente*. São Paulo: Nobel, 1993.
- _____. Pedagogia histórico-crítica e educação pública. In: SEMINÁRIO PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ESCOLA PÚBLICA, 1., Campinas. *Aula ministrada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação*. Campinas: UNICAMP, 6 ago. 2015.
- _____. *Sobre o ensino médio*. Entrevista a Carmem Lídia. Campinas, 23 abr. 2000. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/dermeval/bauru.html>>. Acesso em: 25 mar. 2015.
- _____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.
- SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.
- SILVA, J.A.; SILVA, K.N.P. Educação integral, intercultural e sistêmica. *Germinar: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador. v. 5, n. 1, p. 135-145, jan. 2013.
- TEIXEIRA, A. A escola parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 246-253, abr./jun. 1967.
- _____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962.

Recebido em 16 de janeiro de 2016.

Aprovado em 16 de dezembro de 2016.