

**CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL:** fundamentos e (res)  
significações na política educacional para o Ensino Médio

**INTEGRAL EDUCATION'S CONCEPTION:** basis and  
meaning in the policy's education for High School

**CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN INTEGRAL:** fundamentos y (res)  
significaciones en la política educativa para la Educación Secundaria

Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi

Professora da Educação Básica do Estado do Paraná.  
Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Maringá (UEM)  
sandreanajp@hotmail.com

Aparecida Favoreto

Professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).  
cidafavoreto@globo.com

## Resumo

O artigo discute a educação integral, tomando como foco o Ensino Médio, visto que, nos últimos anos, este nível de ensino tem sido palco de reformas, em que esta perspectiva, ora é apresentada como possibilidade de integração entre escola e ocupação profissional, ora como integração entre educação e sociedade. Dentre os projetos de reformas, coloca-se em destaque o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), o qual desde 2009 está em debate no Brasil. Para tanto, apoiando-se nos documentos legais e em teóricos que analisam de forma ampla os problemas sociais, problematiza-se sobre as possibilidades e os limites de uma formação integral no contexto dinâmico e contraditório da sociedade capitalista. Por fim, com base em Marx e Gramsci, evidencia que a educação integral vai muito além de um redesenho curricular, mas exige uma mudança cultural, no sentido de unificar método e metodologia de ensino, de modo a ampliar a capacidade de o aluno compreender suas mediações, determinações e possibilidades históricas.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Educação Integral. ProEMI. Método e Metodologia de ensino.

## Abstract

The article to discuss integral education, focusing on High School. In recent years, this level of education has been changed by reforms, in which, it was presented as a possibility of integration between school and professional occupation and/or as an integration between education and society. Among the reform projects, the Innovative Higher Education Program (ProEMI) was introduced, which, it has been discussed in Brazil since 2009. Based on legal documents and studies that analyze the social problems, the article shows the possibilities and limits of an integral education in the dynamic and contradictory context of capitalist society. Finally, based on Marx and Gramsci, it shows that integral education goes far beyond a curricular redesign, but it requires a cultural change, in the sense of unifying teaching method and methodology, to expand the student's ability to understand their mediations, determinations and historical possibilities.

**Keywords:** High school. Integral Education. ProEMI. Method and Methodology of teaching.

## Resumen

El artículo pretende discutir la educación integral, tomando como foco la Enseñanza Media, ya que, en los últimos años, este nivel de enseñanza ha sido escenario de reformas, en que esta perspectiva ora es presentada como posibilidad de integración entre escuela y ocupación profesional, ora como integración entre educación y sociedad. Entre los proyectos de reformas, se pone de relieve el Programa Enseñanza Media Innovadora (ProEMI), el cual desde 2009 está en debate en Brasil. Por lo tanto, apoyándose en los documentos legales y en teóricos que analizan de forma amplia los problemas sociales, discute sobre las

posibilidades y los límites de una formación integral en el contexto dinámico y contradictorio de la sociedad capitalista. Por último, con base en Marx y Gramsci, evidencia que la educación integral va mucho más allá de una reorganización curricular, pero exige un cambio cultural, en el sentido de unificar método y metodología de enseñanza, para ampliar la capacidad del alumno de comprender sus mediaciones, determinaciones y posibilidades históricas.

**Palabras clave:** Enseñanza Media. Educación Integral. ProEMI. Método y Metodología de enseñanza.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação integral vem sendo debatida há muito tempo, sem que se diminua o interesse por ela; pelo contrário, ao considerar o seu uso recorrente nas políticas educacionais brasileiras das últimas décadas, bem como a sua diversidade de significados, percebemos o quanto se faz necessário estudar acerca da educação integral.

Ao observar o cotidiano, notamos que o termo integral, geralmente, é utilizado para definir algo que conserva as propriedades originais, o que está inteiro, completo e/ou total. De forma resumida, podemos dizer que integral significa a coisa por inteiro, contrapondo-se à divisão. Entretanto, ao se referir ao ensino e/ou educação escolar, o termo integral exige melhores explicações. Se tomarmos, a título de problematização, o termo integral como o não divisível, indagamos: a) o que poderíamos entender como uma educação escolar integral? b) quais as possibilidades legais de se instituir uma educação integral? c) como operacionalizar, efetivar e/ou concretizar uma educação escolar completa, total e inteira se o currículo escolar e a sociedade se caracterizam pela divisão do conhecimento, do trabalho, do tempo e do espaço?

O artigo pretende discutir tais questões, tomando como foco a legislação brasileira do ensino médio, visto que, nos últimos anos, este nível de ensino tem sido palco de reformas, em que a educação integral é apresentada como possibilidade de conexão entre escola e ocupação profissional e/ou como formação do homem integral. Neste aspecto, tomamos com referência o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), o qual, na sua proposta de redesenho curricular, aponta como meta a formação integral do estudante. Desta forma, buscamos verificar os fundamentos teóricos da educação integral, bem como seus limites e possibilidades em uma sociedade capitalista. Para tal, com base nas teses explicitadas no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, nas análises de Marx sobre a sociedade capitalista e na perspectiva educacional de Gramsci, objetiva-se compreender os diferentes entendimentos sobre a educação integral e como a política educacional se apropria deste debate e o transpõe para o ProEMI.

Para a reflexão aqui proposta, colocou-se em evidência os fundamentos teóricos da perspectiva escolanovista e da concepção educacional marxista, ao passo em que, ao pontuar suas diferenças em relação às suas perspectivas sociais, buscou-se compreender seus objetivos educacionais em relação ao contexto histórico que foram defendidas e problemas sociais aventados por seus teóricos.

Neste propósito de análise, nos apoiamos no Manifesto de 1932 e nos documentos legais do ProEMI, com destaque às quatro versões do documento orientador (2009, 2011, 2013 e 2014). Faz-se imprescindível mencionar que para refletir sobre as propostas de reformas educacionais em relação ao contexto histórico, nos apoiamos em referências bibliográficas publicizadas na forma de livros, dissertações e artigos científicos, entre as quais, se priorizou teóricos que analisam de forma ampla os problemas sociais, pondo em evidência as contradições objetivas e a dinâmica da luta entre interesses divergentes.

Esta reflexão, sem a pretensão de esgotar a discussão sobre a formação integral, busca evidenciar os fundamentos teóricos que sustentam o ProEMI, bem como apontar seus limites. Deste modo, procuramos contribuir com o debate atual sobre a reforma do ensino médio.

## 2 EDUCAÇÃO INTEGRAL

Num simples passar de olhos pela história, verificamos que o termo integral como ideal educacional é recorrentemente utilizado, porém, nem sempre com o mesmo significado. Segundo Freitas e Galter (2007, p. 135), a discussão sobre o termo pode ser compreendida em três perspectivas:

[...] pode significar apenas ensinar a criança durante todo o dia, como ocorria nos *liceus*. Por outro lado, para Marx e Bakunin educação integral deve desenvolver todas as potencialidades humanas, integrando-as para que o homem vivesse numa nova sociedade sem classes. Já com o escolanovismo no Brasil, a educação integral volta-se para a formação de um 'novo cidadão', a escola integraria o sujeito na medida em que o alfabetizasse e o preparasse para o novo contexto econômico social.

Apesar de existir semelhança entre os termos, podemos afirmar que eles possuem entendimentos específicos a respeito dos fins educacionais, a formação e inserção do homem na sociedade. Como argumenta Freitas (2009), o termo educação integral e/ou integrada não possui uma compreensão universal, mas assume diferentes sentidos e significações, conforme o contexto sócio-histórico e teoria que estão sendo empregados. Sem possibilidade de dar conta da reflexão que envolve os diferentes sentidos e significados da educação integral e/ou integrada, consideramos necessário apresentar alguns elementos da perspectiva que busca integrar o sujeito à sociedade, bem como alguns pressupostos da que busca desenvolver todas as potencialidades humanas.

No que se refere à perspectiva que busca integrar o sujeito à sociedade, é necessário sublinhar que esta vertente se alia aos princípios liberais. Nesta direção, apresentamos a proposta escolanovista, especialmente, a expressa no Manifesto dos Pioneiros da escola Nova, publicado em 1932, no Brasil que, como plano de reconstrução nacional, apontou a educação escolar como um dos elementos sociais fundamentais. Sobre o Manifesto de 1932 é importante destacar que, além da defesa da constituição de um sistema de ensino público, laico, gratuito, obrigatório e único para o Brasil, seus signatários defenderam uma nova concepção de educação e de metodologia de ensino. No documento, a defesa pela educação integral está relacionada à integração da escola ao seu meio social, bem como a integração entre os níveis escolares, aliada a tese que, cada indivíduo, segundo a sua capacidade biológica, tenha acesso à educação escolar. Os autores do documento, com base, principalmente, nos fundamentos teóricos de John Dewey (1859-1952) e de Émile Durkheim (1858-1917), manifestaram que o sistema de ensino brasileiro deveria ser organizado no âmbito administrativo, curricular e pedagógico, de modo a buscar a integração do cidadão brasileiro ao ritmo do desenvolvimento produtivo e democrático das nações mais adiantadas.

De modo geral, os escolanovistas defenderam a construção de um sistema nacional de ensino público, o qual pudesse formar os jovens brasileiros para as exigências sociais e as produtivas e nestes aspectos, grifaram que era imprescindível observar a educação escolar em relação à sociedade. Desta forma, no Manifesto (2006), escreveram que era mister verificar quais eram os valores permanentes e os mutáveis da educação, entre os quais, havia a necessidade de manter um equilíbrio no objetivo de formar "homens cultivados e úteis sob todos os aspectos" (O MANIFESTO, 2006, p. 192).

De acordo com os valores permanentes, os pioneiros da Escola Nova pontuaram a necessidade de uma formação moral integradora, a qual firmada no amor ao trabalho, na "solidariedade social", na "cooperação" e no sentimento nacional, poderia integrar os jovens às exigências da sociedade democrática. Por outro, olhando para o desenvolvimento tecnológico e industrial da sociedade capitalista, defenderam que o conhecimento científico escolar deveria estar associado às mudanças da sociedade e condizentes a vida dos educandos. Para isto, defenderam que se deveria fazer uma reforma educacional, construindo um sistema nacional de ensino, o qual integrasse a educação em todas as perspectivas formativas e em todos os seus níveis, tornando

os jovens brasileiros habilitados para interferir e colaborar com o desenvolvimento produtivo, intelectual, moral e social.

Nestes aspectos, a educação escolar deveria formar a juventude para a qualidade requerida pela sociedade industrial e democrática. Deste modo, observando o contexto europeu e a nação norte-americana, destacaram que os brasileiros deveriam ser educados de modo a contribuir com o desenvolvimento da sociedade e retirar o país do “atraso” no qual se encontrava<sup>1</sup>. Sendo assim, logo no primeiro parágrafo do Manifesto de 1932, seus redatores escreveram:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (O MANIFESTO, 2006, p. 188)

Em oposição ao modelo de educação predominante até aquele momento no país, ou seja, a chamada Escola Tradicional, os escolanovistas buscavam integrar escola e vida e, conseqüentemente, integrar o indivíduo ao desenvolvimento econômico apresentado pelas nações mais ricas.

Com base nesta perspectiva, os pioneiros da chamada escola nova, afirmaram que a escola deveria organizar-se como uma sociedade em miniatura, de modo a promover formas de os alunos encontrarem, pela ciência, maneiras de resolverem os seus problemas diários. Neste aspecto, criticam o modelo de ensino da escola tradicional, acusando-lhe de ter um conteúdo abstrato, portanto, distante da realidade do aluno. Para os escolanovistas, o ensino escolar deveria despertar o interesse do aluno para que ele pudesse buscar os meios mais eficazes para se chegar a determinado fim. Assim, defenderam a metodologia ativa de ensino, de modo que, o aluno guiado pelo professor em um processo de pesquisa e experiência, pudesse aprender a aprender<sup>2</sup>. O conteúdo escolar, quando integrado à atividade humana, poderia prender o interesse do aluno, de modo que o mesmo aprendesse a utilizar os conhecimentos científicos para se integrar ao desenvolvimento apresentado pela sociedade.

Retomando o Manifesto de 1932, com vistas a extrair sua compreensão sobre a educação e a perspectiva de integração, cita-se:

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar ‘a hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com uma certa concepção do mundo. (OMANIFESTO, 2006, p. 191),

Segundo consta no Manifesto de 1932, a educação possibilitaria o desenvolvimento integral da criança, mas, vincula esta perspectiva ao desenvolvimento natural biológico de cada etapa do crescimento do aluno. No caso, pensando o desenvolvimento do indivíduo em relação ao seu biológico, os pioneiros destacaram que a reforma contribuiria na medida em que a criança não mais ficaria limitada à educação familiar, nem sujeita a sorte financeira e da ocasião, mas de forma articulada, “seu desenvolvimento integral”

<sup>1</sup> Para a maioria dos apoiadores do Manifesto de 1932, no Brasil, ainda perdurava o arcaísmo semifeudal, ou seja, o “atraso”, isto, tanto no que se refere à capacidade produtiva, como no desenvolvimento social e cultural. Anísio Teixeira (apud VIANNA; FRAIZ, 1986, p. 81), por exemplo, em correspondência com Monteiro Lobato, ao descrever sua experiência como produtor rural, afirmou que no interior do país, o tempo corria de forma mais lenta que em Nova York, predominando o silêncio, a quietude, a ignorância e a credence típica do brasileiro.

<sup>2</sup> O aprender a aprender pode ser relacionado ao ensino ativo que foi defendido por Dewey. Para ele, a criança, pela experiência dirigida, deveria aprender a utilizar os conhecimentos científicos para acrescentar novos valores a vida prática e resolver melhor seus problemas.



se faria de acordo com as etapas do seu desenvolvimento biológico e as necessidades requeridas pela sociedade em desenvolvimento (O MANIFESTO, 2006, p. 196). Assim, opondo à forma desagregada do sistema escolar existente, destacaram que caberia a reforma criar formas para “desenvolver os esforços criadores” de cada um, de modo a desenvolver suas aptidões e, conseqüentemente, sua “personalidade integral”<sup>3</sup>. Desta forma, a educação deveria desenvolver a capacidade criadora e a autonomia intelectual em cada um, de modo que o indivíduo se tornasse preparado para se adequar à sociedade que estava em constante mudança<sup>4</sup>.

Nesta perspectiva, os formuladores do Manifesto (2006, p. 198) defenderam que pela aplicação dos métodos (observação, pesquisa e experiência), os jovens se tornariam ativos no processo de desenvolvimento tecnológico, científico e democrático, elevando, assim, o nível de desenvolvimento da sociedade, o que, para eles, seria um benefício social.

Noutros termos, a tese liberal burguesa parte do pressuposto de que todos se beneficiariam com o desenvolvimento tecnológico, visto que alargaria a capacidade produtiva, aumentando assim, a porção que cabe ao operário. No caso, acresceria o seu salário, compreendido como pagamento pelo seu trabalho contido no produto<sup>5</sup>.

Os escolanovistas, com base nos pressupostos liberais de sociedade, compreendiam que a escola poderia contribuir com o desenvolvimento social, na medida em que o aluno fosse capaz de perceber o conhecimento presente nos objetos e na vida cotidiana, podendo se integrar à vida industrial e à democracia burguesa<sup>6</sup>.

A perspectiva de educação integral que tem como objetivo desenvolver todas as potencialidades humanas se fundamenta nas teses marxianas. Nestas, o conceito de homem integral se refere ao desenvolvimento da sociedade como um todo, ao passo em que pressupõem a superação da divisão dos bens sociais produzidos historicamente. Sendo assim, não se trata do homem alienado<sup>7</sup> pela divisão do trabalho e da propriedade privada, o qual age, pensa e se sente permeado pelos valores mítico da mercadoria. Ao contrário, trata-se do homem genérico.

O termo integral, nesta perspectiva, extrapola, em muito, os limites dados pela divisão de classes e do trabalho capitalista e pressupõe levar o homem a reencontrar a relação entre a necessidade e a identidade humana. Com base neste princípio, a educação integral é definida como uma forma de levar o homem a se apropriar de forma omnilateral do seu ser omnilateral e, por conseguinte, do homem total<sup>8</sup>. Sendo assim, vai além de saber utilizar a ciência para resolver os problemas práticos da vida, mas a própria ciência e a vida são vistas como produtos do homem na história. Nesta perspectiva, o conhecimento científico não é estático e nem neutro, mas é permeado pelo conjunto de valores sociais de cada época, o qual apresenta diferentes perspectivas lutando pela hegemonia social.

<sup>3</sup> Os escolanovistas, baseados em Dewey, entendem o desenvolvimento da personalidade integral como desenvolvimento da moral, do padrão intelectual, de sentimentos e de comportamentos.

<sup>4</sup> Segundo Favoreto (2015, p. 76), na década de 1930, o Brasil, “a exemplo do que ocorria em diversos países da América e da Europa”, vivia um momento de reorganização política, econômica e de produção. Naquele momento, parte do mundo “ainda se ressentia os efeitos da Primeira Guerra Mundial e vivia o clima de uma segunda; sofria os efeitos da queda da bolsa de Nova York, enquanto o regime soviético apontava uma nova possibilidade de organização e gestão econômica”. O Brasil convivia com “a crise da economia cafeeira, fim da ‘política café com leite’, constituição do Estado Novo, imigração e crescimento urbano/industrial”. Um contexto, também marcado por movimentos sociais, “dentre os quais se destacam os movimentos tenentistas, a Semana de Arte Moderna”, a rebelião comunista de 1935 e diversos outros movimentos da classe trabalhadora.

<sup>5</sup> Sobre o salário, Marx (1987), em contraposição as teses liberais, afirma que ele é o pagamento relativo à força de trabalho e não da produção. Para ele, no sistema capitalista, sendo os meios de produção apropriados pelo capital, o resultado final, o qual excede ao custo, fica com o dono dos meios de produção. Nesta lógica, o desenvolvimento tecnológico, o qual se constituiu do trabalho social, ao passo que aumenta a capacidade produtiva e simplifica o trabalho, também dispensa de mão de obra e a torna mais barata, rebaixando as condições da classe trabalhadora.

<sup>6</sup> A democracia burguesa se fundamenta nos princípios de liberdade, de propriedade privada e de igualdade perante a lei.

<sup>7</sup> A definição marxista de homem alienado está sistematizada em “Os Manuscritos de 1844”, em que Marx (2003) define o homem alienado como aquele que desconhece e ao mesmo tempo pertencente ao sistema produtivo, visto que só consegue se realizar se ingressar ao sistema. Neste duplo sentido, ele apresenta quatro aspectos principais de alienação capitalista, sendo: a) o homem não reconhece o produto de seu trabalho; b) desconhece o sistema produtivo; c) não se identifica como membro da espécie humana; d) desconhece sua relação com outros homens e coisifica suas relações.

<sup>8</sup> Esta afirmação é baseada em uma citação de Marx transcrita por Manacorda (1966, p. 104). Na perspectiva marxista, o trabalho entendido na perspectiva omnilateral, assim, não se limita ao reino da necessidade, mas como o reino da liberdade.

Para essa corrente de pensamento, a educação integral não se limita em levar o aluno a conhecer conceitos e regras científicas, mas pressupõe desenvolver capacidades de refletir sobre tais conceitos e regras em relação ao contexto histórico e interesses sociais divergentes. Nessa direção, deve levar o aluno a compreender a totalidade do movimento histórico e das relações sociais e produtivas, as quais são produtos do trabalho social, bem como são produtoras da existência e dos significados sociais.

É válido ressaltar que, na sociedade capitalista, na medida em que o trabalho liberta o homem, contraditoriamente, é fundamento de toda sua alienação. A libertação ocorre quando, por intermédio do conhecimento, a sociedade produz as condições e os instrumentos que libertam o homem da natureza. Desta forma, liberta o homem do trabalho árduo, possibilitando-o ter mais tempo livre para desenvolver todas as suas dimensões (física, intelectual, política, produtiva e etc.). Entretanto, na sociedade capitalista, o desenvolvimento proporcionado pela ciência é incorporado pela máquina, que sob o regime da propriedade privada se opõe ao trabalhador, traduzindo em desemprego, desqualificação, baixa salarial e precarização das condições de trabalho.

Uma forma de trabalho preocupante quando se tem como meta a educação integral, visto que, a condição alienante capitalista se contrapõe a formação omnilateral. Porém, ainda sobre essa questão, destaca-se que a relação entre o homem e objetos se faz por mediação. Desta forma, o trabalho tem um poder alienante em dois aspectos, um, de primeira ordem, que possui um sentido ontológico e outro, de segunda ordem, que é específico do momento histórico. Sobre estes dois aspectos, Mészáros (1981, p. 74) afirma:

Uma rejeição de toda mediação estaria perigosamente próxima do misticismo, em sua idealização da 'identidade do sujeito e do objeto'. Marx não combate como alienação a mediação geral, mas uma série de mediações de segunda ordem (propriedade-privada-troca-divisão do trabalho), uma 'mediação da mediação', isto é, uma mediação historicamente específica de automeiação ontologicamente fundamental do homem com a natureza.

Assim, até seria possível a superação da alienação de segunda ordem, porém, implicaria em uma transformação estrutural da sociedade capitalista, rompendo com a divisão da propriedade privada, a qual se põe como elemento mediador nas relações entre os homens e destes com os objetos, interferindo na sua forma de pensar e agir. Nesse caso, a integração pressupõe também a revolução social<sup>9</sup>. Desta forma, a corrente marxista associa a discussão de educação integral à perspectiva de transformação social, o que traz maior complexidade ao debate.

Sobre esse ideal, é necessário destacar que determinado segmento da corrente marxista, principalmente a que se apóia em Althusser, é categórica em afirmar que a escola burguesa prepara e disciplina o alunado para as relações de produção e de exploração da sociedade capitalista. Desta forma, a escola, no limite da sociedade dividida, nada mais é do que um aparelho de reprodução da ideologia que divide a cultura, a produção e as pessoas. Nesta direção, na sociedade capitalista é muito difícil efetivar uma educação integral, tampouco, poder-se-ia realizar a transformação social via educação.

Outra vertente da corrente marxista levanta a possibilidade de a escola ser um elemento que alavanque o processo de transformação social. Teóricos, apoiados em Gramsci, compreendem que a escola pode promover uma mudança cultural antes mesmo de romper com as estruturas individualizantes e alienantes do capital. Assim, defendem que o conteúdo escolar seja trabalhado de forma a integrar ciência, política e trabalho. Para eles, mesmo estando a escola nos limites desta sociedade, ela pode formar o intelectual orgânico da classe operária, podendo se contrapor a ideologia burguesa e impulsionar a práxis revolucionária.

<sup>9</sup> Revolução vai além de reforma e ou mudança pontual, ela pressupõe um rompimento com a estrutura social, política e econômica da sociedade, criando outra forma de ser, sentir e viver.

No sistema educacional brasileiro, esta última perspectiva está presente nos documentos da política educacional voltada ao ensino médio e educação profissional, com a defesa do currículo integrado. Nesta direção, o entendimento de educação integral compreende um currículo escolar voltado à formação humana como forma de luta política e de emancipação, se opondo a perspectiva que prepara para o mercado de trabalho, com ênfase no desenvolvimento de habilidades técnicas em detrimento da reflexão mais ampla e crítica da realidade social. Passamos, então, a analisar as possibilidades legais para se implementar a educação integral, a partir do currículo integrado proposto para o Ensino Médio.

### **3 POSSIBILIDADES LEGAIS: currículo integrado e educação integral**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, bem como a legislação que a regulamenta, tem apresentado, com diversas nuances, a forma como o ensino médio e a educação profissional devem se relacionar<sup>10</sup>. Após intensos esforços e debates, ficou estabelecido que a articulação entre ensino médio e ensino profissional poderia assumir a forma integrada por intermédio da construção de um currículo integrado.

O currículo integrado<sup>11</sup> é apresentado, assim, como proposta de educação transformadora, trazendo o trabalho como princípio educativo<sup>12</sup>. Nesta perspectiva, pressupõe ser o trabalho o elemento articulador entre conhecimento científico e técnico, entre processo histórico e profissão e entre a teoria e a prática.

Esta perspectiva está fundamentada na concepção de trabalho de Marx, o qual vê o trabalho para além da execução de tarefas e/ou do limite imposto pela profissão capitalista, mas vê o trabalho como ação humana dirigida por finalidades. Ou seja, o homem, antes de executar uma tarefa, ele pensa nas possibilidades concretas de executá-la, procurando, em seu meio, os materiais que lhe possibilitam executar seu planejamento. Sendo assim, o trabalho é princípio ativo da construção humana enquanto processo histórico. Neste caso, não se trata do trabalho produtivo gerido pelo capital, mas o trabalho compreendido como propriedade ativa do homem.

Nesta direção, trata-se de recuperar a relação entre teoria e prática enquanto processo histórico-social. Isto implica superar a alienação do ser humano que foi “mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial” (MARX, 1994, p. 413). Também, trata-se de superar a subordinação do trabalho à lógica da produção capitalista<sup>13</sup>, que expropria o trabalhador dos meios de produção, da autonomia do trabalho e do saber produtivo.

Como se vê, o conceito marxiano de trabalho como princípio educativo trata-se da atividade geral humana que produz sua existência social, contrapondo-se a forma de trabalho presente no sistema capitalista, o qual produz um homem alienado. Porém, apesar de ser o trabalho capitalista alienante, o homem desse sistema só se efetiva como tal, se pertencer ao sistema produtivo. Ou seja, ele só se efetiva como homem se estiver inserido no sistema produtivo, porém, ao ser inserido é tratado como uma parte

<sup>10</sup> Sobre o assunto consulte: Frigotto (2005).

<sup>11</sup> O conceito de currículo integrado ou integração curricular é apresentado em vários documentos legais referentes ao ensino médio, dentre os quais destacamos: Brasil (2004, 2005, 2006, 2007b, 2011).

<sup>12</sup> O termo princípio educativo do trabalho é usado por Marx e apropriado por Gramsci ao se referir à perspectiva de escola única. Sobre isto, Gramsci (2010, p. 43) afirma que: “[...] o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo o seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada não apenas por imposição externa, como necessidade reconhecida a si mesmos como liberdade e não por simples coerção. [...] O conceito do equilíbrio entre a ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem cria os primeiros elementos 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.”

<sup>13</sup> Sobre o caráter totalizante da produção capitalista no qual o indivíduo se vê inserido, Marx em O capital comenta que “originalmente, o trabalhador vendia sua força de trabalho ao capital por lhe faltarem os meios materiais para produzir uma mercadoria. Agora, sua força individual de trabalho não funciona se não estiver vendida ao capital”. O trabalhador “só consegue desenvolver sua atividade produtiva como acessório da oficina capitalista” (MARX, 1994, p. 413).

de um complexo sistema fragmentado que, contraditoriamente, o trata de forma hostil. Neste processo, o homem perde a visão de totalidade.

Neste caso, a dificuldade está em superar a base das determinações capitalistas que condiciona o homem a esta forma de produção e não outra. Neste sentido, princípio educativo do trabalho transcende a questão do conhecimento profissional, envolvendo todo o conjunto de elementos sociais em uma perspectiva histórica. Deste modo, a teoria gramsciana é decisiva no debate educacional, na medida em que situa a sociedade civil na superestrutura, situando ali, o debate ideológico. Desta forma, a escola, como elemento da sociedade civil congrega aspectos do discurso contraditório das classes sociais. Uma percepção que traz para a escola uma luta ideológica, a qual se fundamenta numa visão de mundo. Assim, o termo integral se dá contra a sociedade fragmentada e o indivíduo alienado e se fundamenta como luta política situada na educação, a qual busca a transformação social.

Entretanto, em que pese à perspectiva gramsciana em situar a luta ideológica na sociedade civil e, portanto, na escola, isto não implica uma transformação por decreto. No caso, é necessário destacar que na perspectiva marxiana, o modo de organização da produção e da vida influencia a forma ideológica do homem ver o mundo. Assim, para se contrapor à ideologia dominante, Marx propõe um método de análise que atinja uma reflexão para além do aparente e do conceito afirmado, mas que reflita sobre as relações diversas de um mesmo elemento, ou seja, o concreto pensado. No caso, para conhecer um objeto, é necessário explicitar o conjunto de elementos objetivos que o definem, mas também, o contexto histórico em que é definido, observando as possíveis consequências políticas de sua produção e forma de reprodução.

Assim, a formação para o trabalho não poderia se limitar a formação técnica que prepara o trabalhador para exercer determinada atividade na cadeia produtiva, mas deve ser ampla. Entretanto, esta formação ampla não se limita ao aspecto quantitativo, mas é uma nova forma de pensamento. No caso, não se trata de simples atividade intelectual ou de soma de informações, mas de estabelecer relações entre as diversas áreas do conhecimento, tanto no sentido teórico como no prático e, como tal, produção social, portanto, parcial, provisório e carregado de contradições.

A proposta de Currículo Integrado no âmbito legal pressupõe que a integração aconteça por meio da articulação dos eixos: trabalho, ciência, tecnologia, cultura e tempo, configurando-se como necessária para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, sendo que, a indissociabilidade dessas dimensões significaria a formação integral do educando (BRASIL, 2006). Sobre isto, destacamos que Gramsci não especifica tais eixos como norteadores do processo de ensino. Os argumentos de Gramsci se direcionam na relação entre técnica, trabalho, política e sobre a história humana, que, para ele, estão inseridos no princípio educativo do trabalho adotado como método de reflexão. Para Gramsci, a relação entre estes elementos se faria na vida prática, realizada de forma orgânica (GRAMSCI, 2010). Assim, a relação do ser humano com a natureza se dá pelo trabalho e pela técnica, desta forma, se faz necessário aprender as leis da natureza e a elas se adaptar para dominá-las. No que se referem aos conhecimentos sociais, devem ser vistos como produto da atividade humana e voltado para o desenvolvimento coletivo. Na relação entre estes dois campos formativos, Gramsci propõe verificar se os conhecimentos estão relacionados ao desenvolvimento do trabalho e ao bem coletivo. Nesta perspectiva, destaca que toda mudança no modo de relação entre o homem e a natureza acarreta em novas formas de relação entre os homens (GRAMSCI, 2010).

Porém, apesar de a legislação apresentar uma proposta inovadora de integração curricular, quando se trata de por em prática, muitas vezes, se esbarra em limites de todas as ordens. Ou seja, trata-se de uma proposta política situada em uma sociedade cravada pela divisão da propriedade, do trabalho e do conhecimento. Neste sentido, apenas gostaríamos de complementar que a educação integral em todas as suas



dimensões só se concretiza com a superação das condições que desintegra homem e a sociedade.

#### 4 PROEMI: proposição de educação integral

Recentemente, o debate sobre Educação integral está presente no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)<sup>14</sup>. A primeira versão do documento orientador do ProEMI foi publicada em 2009, pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica e de acordo com o acompanhamento e avaliação do programa, publicou-se mais três versões (2011, 2013 e 2014). Apesar de quatro versões, no geral, o Programa mantém as preocupações básicas, ou seja, dialogar com as Secretarias de Estado da Educação, de modo a incentivar o desenvolvimento de ações e políticas educacionais para o ensino médio e aproximar das escolas para a formulação do Projeto de Redesenho Curricular (PRC), em consonância com as Diretrizes Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 02/2012).

Em suas quatro versões, o Programa apresenta como objetivo promover melhorias no Ensino Médio, buscando garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, bem como a necessidade de adequação da formação ao modelo produtivo fundamentado na “acumulação flexível”<sup>15</sup>. Para isto, além de retomar e reforçar a compreensão do ensino médio como direito de todos, gratuito, laico, com qualidade social e de responsabilidade do Estado, enfatiza o redesenho curricular como uma estratégia que poderá apresentar melhores resultados nos índices educacionais. Neste interesse, presume oferecer apoio técnico e financeiro aos Sistemas Estaduais e Distrital de Ensino para que possam desenvolver e ampliar ações voltadas para a organização e a implementação de política para o ensino médio, apontando como meta a formação integral do estudante.

O ProEMI, à exemplo das políticas educacionais inerentes ao ensino médio e educação profissional pós LDB, discute a possibilidade de superar a dualidade histórica do ensino médio, sob duas perspectivas: ampliar a democratização do ensino médio por intermédio do desenvolvimento de ações e políticas educacionais e promover a formação integral. Com o objetivo de realizar uma formação integral, propõe fazer uma correção quantitativa e outra qualitativa.

No que se refere à questão qualitativa, a chave central do documento está na proposta de redesenho curricular. Entretanto, neste aspecto, o Programa aponta para duas medidas: de um lado, propõe a construção de um modelo curricular que garanta a identidade unitária e, de outro, defende que o modelo de educação assuma formas diversas e contextualizadas. Sobre isto, veja o que diz o documento inicial do ProEMI, publicado em 2009:

A identidade do ensino médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante. Importa, ainda, que se configure um modelo que ganhe identidade unitária para esta etapa da educação básica e que assuma formas diversas e contextualizadas, tendo em vista a realidade brasileira. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário.

Entender a necessidade de uma formação com base unitária implica em perceber as diversidades do mundo moderno, no sentido de se promover à capacidade de pensar, refletir, compreender e agir sobre as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária a todos os cidadãos. (BRASIL, 2009a, p. 3).

<sup>14</sup> O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi instituído pela Portaria nº 971, de 09/10/2009.

<sup>15</sup> Sobre a “acumulação flexível” é importante destacar o acelerado desenvolvimento tecnológico desencadeado com a crise do petróleo na década de 1970, o qual influenciou na reorganização do sistema produtivo. Segundo Harvey (2002, p. 143), “O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação”. Da mesma forma em que houve um “aumento da competição” comercial internacional, proliferando a defesa da mínima intervenção do Estado Nacional na economia, em contrapartida a um aumento da interferência dos organismos multilaterais, entre os quais: FMI, BID e BIRD.

No mesmo sentido, o documento orientador 2013, ao passo que defende a unidade, também afirma que a reforma curricular deve ser realizada de modo a atender às “reais necessidades das unidades escolares” e reconheça as “especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino” (BRASIL, 2013, p. 10). De fato, na medida em que o ProEMI busca promover a formação integral do estudante, aponta para a necessidade de garantir a unidade de identidade e as especificidades na reformulação do currículo.

Estes pressupostos (identidade e diversidade) também são observados no Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em que aparece a menção para a necessidade de atender a pluralidade de interesses dos estudantes e de haver “alvos mais específicos para orientar as aprendizagens comuns a todos no país” (BRASIL, 2012a). Conforme o Parecer:

Estas dimensões dão condições para um Ensino Médio unitário que, ao mesmo tempo, deve ser diversificado para atender com motivação à heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações dos estudantes. Mantida a diversidade, a unidade nacional a ser buscada, no entanto, necessita de alvos mais específicos para orientar as aprendizagens comuns a todos no país, nos termos das presentes Diretrizes. (BRASIL, 2012a, p.48).

É bastante significativa as DCNEM (2012), visto que fornecem as orientações gerais sobre os pressupostos teóricos e metodológicos para o ensino médio. Assim, apresentamos o Artigo 5º do documento, no qual se destaca o referencial legal e conceitual que dá base ao ensino médio atual:

I - formação integral do estudante;

II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2012a, p. 2).

Dos pressupostos apontados pelas DCNEM (2012), observamos que a integração está no ideal de formação de atitudes e na perspectiva de estabelecer relações entre a educação e a sociedade, teoria e prática e as diversas dimensões do conhecimento. Para isto, aponta o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e pedagógicos<sup>16</sup>. Tanto as Diretrizes como o ProEMI indicam o trabalho como princípio educativo e como elemento de unidade. Neste aspecto, a educação integral mais do que norma é um princípio orientador.

<sup>16</sup> O documento também apresenta a preocupação com os direitos humanos e a sustentabilidade socioambiental.

Então, é importante grifar que o ProEMI é um programa de governo, sendo assim, para além de um conjunto de medidas políticas<sup>17</sup>, para efetivar os Projetos de Redesenho Curricular, propõe formas de garantir a integração. Desta forma, destaca que o redesenho curricular deve estar relacionado ao Projeto Político Pedagógico da escola, bem como, adverte que é prioritário pensar os Projetos em relação às “ações sistêmicas que compõem a política nacional para o Ensino Médio Integral” (BRASIL, 2013, p. 21). O primeiro pressuposto foca no interior da escola e o segundo volta-se para as políticas nacionais.

No que se refere à integração curricular no interior da escola, o documento busca promover a integração por intermédio do eixo comum - trabalho, ciência, tecnologia e cultura e tem o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e pedagógicos. Sobre os eixos integradores, destacamos mais uma parte do documento publicado em 2013:

[...] as propostas curriculares deverão contemplar os seguintes aspectos: as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade socioambiental como meta universal. (BRASIL, 2013, p. 14).

De modo geral, o princípio integrador do ProEMI está no trabalho como princípio educativo e a organização curricular pelo eixo comum, os quais são compreendidos como indissociáveis, conforme o documento:

Os princípios e ações deverão ser articulados em torno da proposição do Trabalho, da Ciência, da Cultura e da Tecnologia como dimensões indissociáveis da formação humana e eixo articulador conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Não se trata, assim, de oferecer atividades ora ligadas ao trabalho, ora à cultura ou à ciência ou à tecnologia. O que se está propondo é que todo o currículo do ensino médio se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, o conjunto dos conhecimentos, seja quando se tratar das disciplinas, seja em outras formas de organização do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2013, p. 15).

Sem especificar os componentes curriculares, compreende-se que no trato do conhecimento específico de cada disciplina, os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura devam ser trabalhados de forma indissociável ao conhecimento de todas as disciplinas. Sendo assim, o programa aponta os eixos como elementos que podem garantir a integração entre os conhecimentos das quatro áreas (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza). Ainda na perspectiva de promover a integração curricular, o Programa destaca que ao se formular os Projetos de Redesenho Curricular, a “escola deverá organizar o conjunto de ações, a partir dos macrocampos e das áreas de conhecimento” (BRASIL, 2013, p. 13). Neste aspecto, afirma que a escola deve organizar o novo currículo a partir de oito macrocampos, sendo eles:

- Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza);
- Iniciação Científica e Pesquisa;
- Leitura e Letramento;
- Línguas Estrangeiras;
- Cultura Corporal;
- Produção e Fruição das Artes;
- Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias;
- Participação Estudantil. (BRASIL, 2013, p. 13).

<sup>17</sup> São diversas as medidas que o Programa aponta que são necessárias para promover o redesenho curricular, entre quais relembramos: desenvolver ações e políticas educacionais para o Ensino Médio, estabelecer diálogo e oferecer apoio técnico e financeiro às Secretarias de Estado da Educação e Distrital.

Ainda prescreve que os três primeiros macrocampos são obrigatórios e os demais selecionados de acordo com os interesses da equipe pedagógica, dos professores e, principalmente, dos estudantes, totalizando ações em no mínimo cinco macrocampos. Uma proposta que limita a perspectiva de desenvolvimento humano em todas as suas potencialidades, visto que não contempla todos os campos do conhecimento. Compreendemos que no processo de formação geral, cada área do conhecimento constitui em seus objetos de estudos dimensões elementares para o desenvolvimento humano.

A questão do macrocampo é bem complexa, não se trata de uma organização disciplinar do conhecimento. Ao contrário, ele é entendido como ação pedagógico-curricular, ao passo que é visto também como eixo integrador, o qual tem como ideal superar a fragmentação e a hierarquização do conhecimento. Sobre isto, veja o que diz o documento publicado em 2013:

Compreende-se por macrocampo um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares. (BRASIL, 2013, p. 15).

Desta forma, pelos macrocampos, o programa defende a possibilidade de haver uma ação pedagógica-curricular integradora, o que coloca a pedagogia em evidência, ao passo que traz novamente o debate sobre o eixo integrador. Para nós, este é um aspecto que traz em questão uma determinada forma de trabalhar o conhecimento. Sobre essa ação pedagógica-curricular integradora, o documento destaca que as ações não recaem, exclusivamente sobre o professor isolado na sala de aula, mas pressupõe uma aproximação entre organização pedagógica, conteúdo escolar, vivência do aluno e etc. Conforme o documento:

As ações propostas neste macrocampo deverão propiciar a aproximação com o modo pelo qual a ciência é produzida e socializada. A vivência de práticas de produção de sentido, a experiência com diferentes formas e possibilidades de produção de conhecimento e o contato com as questões de ordem ética, próprias do campo científico, serão capazes de enriquecer e qualificar a experiência formativa dos estudantes. As ações deste macrocampo apoiará, ainda, a integração entre teoria e prática, entre cultura e trabalho, entre ciência e tecnologia, compreendendo a organização e o desenvolvimento de procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa nas quatro áreas de conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. (BRASIL, 2013, p. 16).

O documento indica que o conjunto de conhecimentos contido em cada macrocampo deverá desenvolver comportamentos éticos e enriquecer as experiências dos estudantes. E ainda, defende que são necessárias atividades que dinamize “as experiências oferecidas aos jovens estudantes”, e re-signifique os saberes e as experiências. Desta forma, pressupõe buscar “a formação humana integral, gerando a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes” (BRASIL, 2013, p. 15-16). Neste caso, salientamos que a perspectiva do documento é inovadora, visto que abre a possibilidade de romper com a divisão entre as áreas do conhecimento. Sendo assim, em parte, o documento apresenta uma contraposição aos conteúdos e metodologias que não prendem a atenção do aluno e busca responder os apelos, tão em voga atualmente, que valorizam o saber do aluno e defendem a flexibilização curricular.

Porém, se por um lado, o ProEMI busca inovar, por outro, verifica-se que sua implementação pode gerar alguns limites no que se refere à perspectiva de uma educação integradora e, portanto, libertadora da alienação capitalista. Neste aspecto, as últimas



versões do ProEMI retiram da sua pauta o ideal de uma ciência crítica comprometida com a transformação social, quando propõe que o currículo deve contemplar as necessidades e expectativas do estudante, contrapondo-se a uma perspectiva de formação de análise das determinações e possibilidades histórica-sociais.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), [...] tem se mostrado instrumento fundamental para a elaboração do redesenho curricular nas escolas de Ensino Médio, na medida em que *dissemina a cultura para o desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível, que contemple a interface entre os conhecimentos das diferentes áreas e a realidade dos estudantes, atendendo suas necessidades e expectativas.* (BRASIL, 2014, p. 3, grifo nosso).

Também rompe com a perspectiva de unidade curricular, flexibilizando a constituição curricular às medidas internas da escola, ao contexto regional. Conforme observa-se:

Destacamos que o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverá atender às reais necessidades das unidades escolares, promovendo melhorias significativas e garantindo o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, *reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino.* (BRASIL, 2014, p. 4, grifo nosso).

No mesmo sentido, o documento orientador, ao ponderar sobre os fundamentos e exigências do conhecimento, destaca que devem voltar-se às percepções do estudante e ao desenvolvimento de novas experiências práticas e atitudes. Estes pressupostos, na medida em que apontam para a subjetividade da comunidade local e individual, camuflam os aspectos econômicos que sustentam as diferenças regionais e sociais. Sendo assim, podem dificultar a possibilidade de questionar as determinações históricas, oferecendo apenas variações de como os indivíduos podem ingressar e/ou comportar-se no modelo consensual. O redesenho curricular proposto, ao buscar formas de implantação, foca no desenvolvimento de comportamentos e não no domínio dos conceitos científicos, amortizando a luta ideológica inserida no debate sobre o uso da ciência na produção e reprodução da estrutura social.

Em termos gerais, a proposta de educação integral do ProEMI limita-se aos aspectos da gestão escolar e se restringe a valorização da vivência e a formação de novas atitudes comportamentais. Apesar de aventar a necessidade de desenvolver ações e políticas educacionais para o Ensino Médio, foca na questão interna da escola, limitando as possibilidades de alunos e de professores suplantarem a alienação e a divisão da sociedade atual. Desta forma, re-significa a perspectiva de educação integral ao limite do mercado de trabalho, não atingindo o centro da problemática que é a formação humana em sua plenitude.

Em nossa perspectiva, a educação integral pressupõe uma concepção de conhecimento que se fundamenta em uma metodologia do ensino que tem como objetivo desenvolver e ampliar a capacidade de análise críticas das variáveis que constitui a forma de ser social, o que implica condições materiais de estudo e de trabalho<sup>18</sup>.

## **5 EDUCAÇÃO INTEGRAL E DIVISÃO DO CONHECIMENTO: tecendo algumas considerações**

Em nosso entendimento, a educação integral em uma sociedade que divide as relações e fragmenta a percepção humana pode ocorrer enquanto meta. Este pressuposto não se atém ao redesenho curricular e muito menos a um discurso de intenções. A educação integral é mais que formação para a ocupação profissional, mas trata-se de formar o homem em todas as suas possibilidades, ou seja, científicas, técnicas, artísticas, filosóficas e etc.

<sup>18</sup> O trabalho do professor em sala de aula é um fator importante para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, mas para que possa trabalhar com o conteúdo escolar de forma integral, se faz necessário dar-lhe condições de trabalho, tais como: momentos de estudos individuais e coletivos (alunos e professores), formação continuada dos profissionais da educação, salas de aulas equipadas com tecnologias e materiais de apoio e relação adequada entre número de alunos ao de professores.

Neste caso, os conhecimentos científicos devem ser trabalhados pedagogicamente pelo professor, de modo que o aluno se aproprie dos conceitos em relação ao sistema produtivo e social, constituídos em uma totalidade dinâmica e contraditória. Assim, reafirmamos que a educação integral necessita de uma estrutura mínima que garanta o funcionamento das escolas e o envolvimento dos professores e alunos na problematização e estudos sobre o conhecimento em relação à integração curricular.

Em termos de operacionalização, a educação integral pressupõe uma nova perspectiva de conhecimento escolar, a qual busca romper com o processo de ensino limitado a reprodução de conceitos e abstrações fragmentadas. A educação integral implica em compreender a estrutura de cada afirmação científica em relação a história da e na produção da vida humana, o que pressupõe compreender o conhecimento nas suas múltiplas determinações. Conforme Ramos (2005, p. 114): “os conteúdos de ensino não têm fim em si mesmos [...] são conceitos e teorias que constituem sínteses de apropriações históricas, material e social do homem.”

Vendo a educação integral como uma perspectiva filosófica que pressupõe desenvolver todas as dimensões humanas, verifica-se que há uma contraposição direta à sociedade que se organiza e se explica pela divisão. Neste caso, trata-se de um problema de mão dupla. Ou seja, de um lado, está com os pés firmados na sociedade dividida; de outro, levanta uma perspectiva de uma formação integral. Em relação a esta problemática, Mészáros (1981, p. 262-263), com base nos Manuscritos de 1844 de Marx, destaca:

Nas condições capitalismo, a incapacidade de ver o que o olho nunca viu e de ouvir o que o ouvido nunca ouviu decorre da reificação de todos os sentidos físicos e mentais da ‘alienação de todos os sentidos’, subordinados ao ‘sentido de ter’. Em consequência, o remédio não pode estar num fictício ‘mundo interior’, divorciado do mundo real dos homens e a ele oposto. Os tradicionais contrários filosóficos, ‘subjetivismo e objetivismo, espiritualismo e materialismo, atividade e passividade, só perdem seu caráter antitético na condição social; [...] a resolução das antíteses teóricas só é possível de maneira prática, em virtude da energia prática dos homens. Sua solução não é, portanto, apenas um problema do conhecimento, mas um problema da vida real, que a filosofia não pode resolver precisamente porque o concebeu meramente como um problema teórico.’

Diante da problemática, destacamos que uma educação integral não se faz mediada por uma utopia de sociedade perfeita e igualitária, nem se limita a observar aspectos isolados do conhecimento na natureza, da sociedade e do indivíduo. Ao contrário, trata-se de uma formação que vai além do imediato e busca pensar a realidade por inteiro, inclusive em suas contradições teóricas e práticas. No caso, cada elemento do conhecimento é trabalhado em relação à natureza e ao social, inclusive de forma a explicitar quais são os elementos e as razões de integração, de desintegração e de possibilidade de transformação. Isto significa ter uma perspectiva crítica em relação a forma de organizar e teorizar sobre a sociedade.

Sem saber ao certo até onde podemos falar de educação integral em uma sociedade capitalista, é apropriado afirmar que a educação integral pressupõe refletir sobre a mediação entre o objeto e homem que age, pensa e sente pela sua vida real. Neste aspecto, falar em princípio educativo do trabalho está muito além do sentido profissional, mas o trabalho passa a ser compreendido como produto social que determina a nossa forma de ser e compreender a existência humana. Com base nesse aspecto, a categoria trabalho é mediadora de todo o conhecimento. Isto significa o resgate da unidade do processo de trabalho, da unidade entre funções manuais e intelectuais e direção e controle do processo de trabalho, a qual, em termos escolares, implica pensar o conteúdo nas suas múltiplas relações, isto é, na relação do homem com a natureza e nas relações sociais.

De forma geral, o currículo escolar nos é apresentado de forma fixa, entendido como abstrações, definições acabadas, conceitos verdadeiros e permanentes, os quais são traduzidos nas formas de leis, fórmulas e sistemas, unificados em um corpo científico universalmente válido<sup>19</sup>. Enquanto isto, a prática é considerada como um lugar onde se realiza experiência, as quais provocam lembranças de algo existente na essência do objeto.

A educação integral pressupõe que o professor explore o conhecimento escolar em suas múltiplas determinações. Neste aspecto, reafirmamos que o trabalho do professor com o conteúdo em sala de aula é crucial.

Em termos teóricos, a educação integral tem que resgatar a unidade entre a teoria e a prática, a unidade entre as diversas afirmações e áreas do conhecimento, ao passo que precisa entender o conhecimento como mediação humana. Em termos práticos, a educação integral tem que habilitar o aluno para estabelecer relações entre sua pessoa e o processo histórico, entre a parte e o todo e vice-versa. Neste sentido, o professor conduz intencionalmente a discussão, de modo que, de acordo com o nível de desenvolvimento intelectual do aluno, cada um possa atingir autonomia para estabelecer relações entre o conhecimento específico, a natureza e as relações sociais.

Dito isto, é necessário grifar que a educação integral exige uma mudança cultural, a qual pode ser buscada por uma metodologia de ensino mediada pelo método materialista e dialético. Trata-se de uma reflexão sobre o conhecimento em suas relações sociais, permeado por valores históricos diversos e conflitantes. Sendo assim, não é o conceito geral que determina o objeto, nem o objeto que determina o conceito, mas é o homem que determina o conceito e o faz segundo suas condições materiais e necessidades sociais. Visto dessa forma, citamos o documento Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio:

Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes da realidade concreta. O processo de conhecimento implica, após a análise, elaborar a síntese que representa o concreto, agora como uma reprodução do pensamento conduzido pelas determinações que o constituem. No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias. O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. (BRASIL, 2007a, p. 42).

O método trata-se de um processo reflexivo que buscar compreender um objeto em suas múltiplas determinações. Isto implica estabelecer relação entre o imediatamente perceptível pelos sentidos com as abstrações. Nesse processo, o perceptível é separado do todo, organizado e classificado mentalmente, conforme definições conceituais mais precisas. Uma vez estabelecidos os conceitos, é necessário fazer movimento inverso. Então é necessário recompor as conexões entre conhecimento, homem, natureza e sociedade. Nesta exploração, explicita-se a mediação entre esses elementos, certifica qual é a interdependência e contradição entre eles e elucida os múltiplos interesses que compõem a realidade. Nesta perspectiva o conteúdo escolar é trabalhado de forma que:

- a) verifique a relação entre o concreto sensorial e o abstrato;
- b) investigue a abstração em suas conexões e leis;
- c) refaça o percurso do pensamento, aprofundando o sentido de todas as conexões, determinações e contradições no processo histórico. Captar a gênese

<sup>19</sup> Segundo Kosik (1976), a ciência autônoma da existência do homem é *pseudoconcreta*, visto que é uma visão parcial do fenômeno, fixada apenas nas leis interna do fenômeno, como fossem naturais, sem ver que sua definição é atividade prática do homem.

e o desenvolvimento do conhecimento na mediação entre homem, natureza e sociedade. É neste movimento reflexivo que o conhecimento é atingido em sua totalidade.

Uma perspectiva reflexiva que pressupõe incorporar (movimento, contradição e totalidade) como as categorias de análise e como metodologia de ensino. Porém, tais categorias não são trabalhadas de forma estanque e/ou sequencial, mas em um constante ir e vir, o professor explicita qual é o conhecimento específico e estabelece relações com a natureza, a sociedade e a realidade do aluno. Daí que, a metodologia de ensino não se resume as técnicas e nem segue uma sucessão linear de procedimentos.

Para tanto, o professor além de dominar o conjunto de conhecimentos científicos de sua área e dos aspectos psicológicos do desenvolvimento humano, também deve saber transitar o conhecimento da lógica formal<sup>20</sup> para a lógica dialética<sup>21</sup>. Nesse caso, o conhecimento produzido pela lógica formal não é descartado, ao contrário, é incorporado em uma nova dinâmica, ou seja, a da lógica dialética. Nesse processo reflexivo, o professor tem que estar ciente do seu método de análise<sup>22</sup>, tanto como fator de segurança, como no que se refere às leis da lógica de raciocínio que sustentam seus argumentos explicativos e suas implicações nas dimensões políticas.

Nesta perspectiva teórico-metodológica, o conhecimento assume um caráter relacional, em que se considera a incidência reflexiva consciente do sujeito sobre a produção do objeto, isto, tanto no sentido prático como teórico, ao passo em que se reconhecem os elementos determinantes e seus significados históricos.

Dito isto, é necessário grifar que a educação integral pressupõe uma metodologia de ensino, a qual busca desenvolver no aluno a capacidade de compreender e atuar na realidade. Como interpretação, se relaciona com outras interpretações, de modo a verificar na prática suas contradições e possibilidades, o que pode contribuir para pensarmos o conhecimento pela totalidade.

Por fim, resta destacar que, mesmo que apresentamos a metodologia como uma possibilidade de superar a divisão teórica, é preciso considerar o contexto onde está firmada a escola contemporânea. Neste aspecto, não dá para negar que a educação integral está na contramão da educação capitalista. A educação integral é um ideal que busca libertar o jovem das amarras da divisão, só que, idealizada dentro das determinadas relações de produção e de classes capitalistas. Esta contradição significa que, pensar educação integral é pensar o ensino em sua totalidade. Neste caso, é necessário pensar a educação pelas suas múltiplas determinações, o que implica pensá-la em relação à luta diária na e da vida.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. L. V. de; OLIVEIRA, E. M. de; ARNONI, M. E. B. *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Loyola, 2007.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino

<sup>20</sup> A lógica formal, em termos gerais, se caracteriza pela busca da identidade do objeto, do ser ou do fenômeno, se baseia na epistemologia materialista que parte da lei derivada da natureza das coisas. Busca o que é universal. Nesta perspectiva, trabalha com três princípios básicos: **Princípio da identidade**: todo objeto é idêntico a si mesmo, ou seja, o 'Ser é'. **Princípio da não-contradição**: algo não pode 'Ser' e não 'Ser' ao mesmo tempo e na mesma relação. **Princípio do terceiro excluído**: diante de duas proposições contraditórias, referentes a um mesmo objeto, uma é falsa e a outra verdadeira. Consultar: Almeida, Oliveira e Arnoni (2007, p. 52).

<sup>21</sup> A lógica de natureza dialética sustenta as concepções que versão sobre a contradição e transformação. Esta lógica se estrutura em três leis, sendo elas: "1) **Lei da passagem da quantidade à qualidade** (e vice-versa); 2) **Lei da interpenetração dos contrários** e 3) **Lei da Negação da negação**" (KONDER, 1988, p. 58, grifo nosso).

<sup>22</sup> Método de análise: funcionalismo-empirista; materialismo histórico e dialético e fenomenologia.



Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jun. 2005.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Ensino Médio Inovador*. Documento Orientador. Brasília, DF, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Ensino Médio Inovador*. Documento Orientador. Brasília, DF, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Ensino Médio Inovador*. Documento Orientador. Brasília, DF, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Ensino Médio Inovador*. Documento Orientador. Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio*. Documento Base. Brasília, DF: MEC; SETEC, 2007a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Documento Base. Brasília, DF: MEC; SETEC, 2007b.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 05, aprovado em 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jan. 2012a. Seção 1, p. 10.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 out. 2009b. Seção 1, p. 52.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 jan. 2012b. Seção 1, p. 20.

FAVORETO, A. Pioneiros do marxismo e da Escola Nova no Brasil: o lugar da escola no processo histórico. *Cadernos de Pesquisa*, v. 22, n. 2, p. 74-87, 2015.

FREITAS, C. R. de; GALTER, M. I. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX. *Revista Educere et Educare*, v. 2, n. 3, p. 123-138, jan./jun. 2007.

FREITAS, C. R. de. *O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada*. 2009. 200 f. Dissertação (Mestrado em educação)– Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

- GRAMSCI, A. *Cadernos de Cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010. v. 2.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2002.
- KONDER, L. *A derrota da dialética*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Lisboa: Iniciativas editoriais, 1966.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.
- MARX, K. Para a crítica da economia política. In: \_\_\_\_\_. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção os pensadores).
- MÉSZÁROS, I. *Marx: a teoria da alienação*. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- O MANIFESTO dos pioneiros da educação nova (1932). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>. Acesso em: 04 dez. 2015.
- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.
- VIANNA, A.; FRAIZ, P. *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador: Fundação Cultura do Estado da Bahia; Rio de Janeiro: FGV; CPDOC, 1986.