

CRISE DA ESCOLA PÚBLICA E A EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL COMO ALTERNATIVA: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DA JUVENTUDE EM DISPUTA.

MORAIS, Edima Verônica de

UFPE/PPGE

GESTOR-Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre

RESUMO

Este trabalho apresenta uma discussão sobre a crise da escola pública brasileira em relação a sua ineficiência no processo de escolarização, buscando analisar quais modelos de educação integral estão em disputa na contemporaneidade. Nesse sentido, nos questionamos sobre a possibilidade da construção de um modelo de escola que prime por uma formação integral da juventude em todas as suas dimensões e que não seja apenas uma ampliação do tempo de permanência do estudante nos espaços escolares, ou seja, uma escola do tipo unitária, da qual os fundamentos apontam para uma alternativa emancipatória de formação da juventude, na perspectiva do pensador sardo Antonio Gramsci. Para tanto, realizamos uma discussão teórica a partir do pensamento gramsciano e dos escritos de alguns autores referenciados na filosofia marxista. Nossas considerações finais apontam para que o modelo de Escola Unitária proposto por Gramsci, onde o trabalho aparece como princípio educativo na perspectiva de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, ou seja, uma educação integral numa perspectiva Politécnica e Omnilateral na formação da juventude se apresentam como um modelo de educação emancipatória e uma possível alternativa a educação integral na perspectiva do capital.

Palavras-chave: Educação Integral; Trabalho; Crise; Escola Pública.

RESUMEN

En este trabajo se presenta una discusión sobre la crisis de la escuela pública brasileña en relación a su ineficiencia en el proceso educativo, se trata de analizar cuáles modelos de Educación Integral están en juego hoy en día. En este sentido, nos preguntamos acerca de la posibilidad de construir un modelo de escuela que prime por una formación integral de la juventud en todas las sus dimensiones y no sea más que una prolongación del tiempo de permanencia de los estudiantes en los espacios escolares, es decir, una escuela del tipo unitaria, cuyo fundamentos apuntan la una alternativa emancipatoria de formación de los jóvenes, en la perspectiva del pensador sardo Antonio Gramsci. Por lo tanto, se realizó una discusión teórica a partir del pensamiento gramsciano y de los escritos de algunos autores que se hace referencia en la filosofía marxista. Nuestras conclusiones apuntan al modelo de la Escuela Unitaria propuesto por Gramsci, dónde el trabajo aparece como principio educativo en la perspectiva de incorporación de la dimensión intelectual a lo trabajo produtivo, es decir, una educación integral en una perspectiva Politécnica y omnilateral en la formación de la juventud se presenta en la actualidad como un modelo de educación emancipadora y una posible alternativa a la educación integral en la perspectiva de lo capital.

Palabras clave: Educación Integral; Trabajo; Crisis; Escuela pública.

Introdução

Este artigo se insere em um estudo que visa refletir a partir de uma perspectiva gramsciana o modelo de escola pública que temos, e que estaria vivenciando uma grave crise no sentido de escolarização e por outro lado pensar a educação integral como uma real alternativa a esse quadro de crise, uma educação integral que alie formação humana, técnica e geral tal como proposta por Gramsci.

Na contemporaneidade o discurso sobre a crise da Escola Pública se instalou com maior intensidade criando a sensação de um consenso sobre a necessidade de se construir um “novo” modelo de escola que respondesse de forma positiva a essa “crise”. Nesse sentido, o foco da nossa reflexão é a ideia de que a Escola Pública está em crise trazendo fortemente a perspectiva da educação (em tempo) integral como uma possibilidade de enfrentamento dessa crise. Dito isto, nos propomos a tratar sobre o perfil das principais concepções educacionais em disputa para formação da juventude brasileira na contemporaneidade.

Frente às profundas transformações provocadas pela reorganização do capital a um modelo de acumulação flexível¹ é disseminada a ideia de crise da Escola Pública, caracterizada pela ineficiência e incompetência da mesma na função de escolarização. E em face de tal crise as forças políticas e sociais buscam construir “novos” projetos político-pedagógicos, inclusive redimensionando as funções da escola.

Portanto, nesse artigo objetivamos problematizar sobre a ideia de crise da escola pública, buscando analisar quais modelos de educação integral estão em disputa na contemporaneidade. Nesse sentido, nos questionamos sobre a possibilidade da construção de um modelo de escola que prime por uma formação integral da juventude em todas as suas dimensões e que não seja apenas uma ampliação do tempo de permanência do estudante nos espaços escolares, ou seja, uma escola do tipo unitária, da qual os fundamentos apontam para uma alternativa emancipatória de formação da juventude, na perspectiva do pensador sardo

¹Segundo Harvey (2010), o rompimento dos padrões e práticas capitalistas assentadas no modelo produtivo fordista conduziu à ascensão de um novo modelo de acumulação, associado a um novo sistema de regulamentação política e social, que ele chama de acumulação flexível. A reestruturação dos processos produtivos contou com fatores como: a flexibilidade nos contratos do trabalho, a terceirização, a subcontratação, a precarização da mão de obra, o desemprego estrutural, diminuição dos salários e, por conseguinte, o enfraquecimento dos sindicatos trabalhistas. Já na organização industrial foi introduzida a obsolescência planejada dos produtos dada à intensidade das inovações, aumento do uso de novas tecnologias de automação e ocorreu uma dispersão das fábricas pelo mundo, provocando uma descentralização da produção. Além disso, assistiu-se também a um aumento das propagandas para fomentar o consumo.

Antonio Gramsci. Para tanto, realizamos uma discussão teórica a partir do pensamento gramsciano e dos escritos de alguns autores referenciados na filosofia marxista.

1. A Escola Pública: crise ou dissenso?

Partindo do pressuposto de que a escola pública está em crise, no sentido de desqualificação e ineficiência, conforme Algebaile (2009), a ideia de crise serviria para designar fenômenos de alcances, durações e sentidos muito diversos, mas que, no entanto, significaria os limites da Escola no que se referem às suas funções. Nesta perspectiva é que Gramsci ao discutir sobre o sistema de educação italiano apresenta sua concepção de crise contextualizada na tendência limitadora da implantação de uma escola unitária.

Para esse pensador, no entanto, “a crise do programa e da organização escolar(...) é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral” (GRAMSCI, 2011, p. 33), demonstrando assim uma questão bem mais grave e, para além dos problemas de funcionamento e produtividade da Escola. Portanto, sua concepção se insere em uma perspectiva política mais ampla e estrutural. Envolve, de um lado, as forças políticas dominantes que visam à manutenção da própria estrutura, buscando minimizar as contradições que porventura as coloquem em risco. Por outro, há a constituição de forças antagônicas, cuja organização “se explicita numa série de polêmicas ideológicas, religiosas, filosóficas, políticas, jurídicas, etc., cujo caráter concreto pode ser avaliado pela medida em que se tornam convincentes e deslocam o alinhamento preexistente das forças sociais” (GRAMSCI, 2011, p. 37). O autor aponta que as crises orgânicas vão mais além do que as relações entre indivíduos e grupos mais imediatamente responsáveis pelo poder; ela envolve parcelas mais amplas da sociedade e a “disseminação do dissenso sob forma de uma crítica histórico-social é a expressão dessa abrangência” (ALGEBAILLE, 2009, p. 71).

Em sua origem grega, as palavras “crise” e “crítica” não são exatamente distintas. O conceito de Koselleck (1999) de crise se inscreve no fato da existência de situações em que diferentes posições sobre algo instituído emergem e se estruturam como crítica. Segundo Algebaile (2009), a ênfase no dissenso, presente tanto em Gramsci como em Koselleck, não tem o objetivo de anunciar o conflito ou o caos, mas evidenciar “os principais movimentos implicados nas crises: a interrupção de um fluxo instituído ou a impossibilidade de algo fluir como antes” (ALGEBAILLE, 2009, p. 72). A crise é definida principalmente como

um estado de crítica, de questionamento de algo instituído, de instauração de uma polêmica e, portanto, de uma disputa de sentidos que é disputa de poder, a ideia de crise, certamente, assinala uma situação na qual o que está instituído perde a capacidade de realizar-se em conformidade com certos propósitos, ritmos e orientações, mas não simplesmente porque parte de seu “mecanismo” deixa de funcionar, e sim porque as forças sociais que participam de sua produção mudam de peso e posição, porque as relações se modificam (ALGEBAILLE, 2009, p. 72).

Pensando todos os aspectos da crise como fenômeno político, portanto, a ideia de “crise da escola” só se justificaria se estiverem em curso processos de crítica que deflagrassem disputas de sentidos de uma forma tal que a maneira em que a Escola é instituída não conseguisse mais fluir (ALGEBAILLE, 2009). Cabe aqui a pergunta: a Escola brasileira está em crise? Como resposta a esse questionamento, Algebaile diz:

Seria necessário lembrar, em primeiro lugar, que a existência do dissenso, sendo necessária para caracterizar a crise, é insuficiente para designar sua ocorrência. Existem, afinal, formas diversas de dissenso a respeito da escola brasileira que ocorrem sem que se desenvolva uma disputa mais acirrada de seus sentidos, discordâncias que não convergem para organizações e projetos. Expressam-se ora como recusa difusa do instituído, ora como afirmação de possibilidades de ação de sentido diverso do dominante que, no entanto, não falta de uma força de coesão, podem se dispersar e anular... (ALGEBAILLE, 2009, p. 73).

No Brasil, as formas de dissensos relativos à instituição Escola são variados e distintos. Se observamos a crítica construída nos espaços acadêmicos e sindicais. Mas, por outro lado, não podemos deixar de considerar a existência de uma forma prática de crítica, que se manifesta através da depredação do ambiente escolar, da não aceitação da autoridade e das regras estabelecidas e da perda de sentido da escola para os jovens. Neste contexto, vivenciamos hoje a organização dos estudantes secundaristas em São Paulo que ocuparam várias escolas protestando contra a reorganização escolar proposta pelo governo com base numa agenda econômica neoliberal que entende a educação como mercadoria e não como investimento, mas como o primeiro setor a sofrer cortes para contenção de gastos públicos. Portanto, percebemos que a juventude busca imprimir novos sentidos ao ambiente escolar, esses novos sentidos também se expressam através da sua cultura musical, como o hip hop, o funk, etc., da arte, através do grafite e da dança, entre outros. Entretanto, essas formas de dissensos são insuficientes para designar que a escola pública brasileira está em crise. O que vivenciamos revela uma correlação de forças na busca de construir novos sentidos para a escola na contemporaneidade na qual os jovens buscam se fazer sentir, ouvir e participar.

Assim, essas formas de dissenso demonstram certa “insuficiência do alcance e incapacidade de incorporação social dos projetos que, hoje, se põem como antagonistas ao projeto dominante” (ALGEBAILLE, 2009, p. 72). Parece-nos que a crítica e a forma como a Escola se produz estão apartadas, como se fossem processos deslocados um do outro, ou seja, não se articulam com a produção de outro modelo de escola. Para Algebaile (2009), esse distanciamento permite o enfraquecimento da potência da penetração da crítica, só atingindo de forma secundária a produção da Escola.

Portanto, se a crise política não se instaurou, no sentido de provocar uma transformação de fato nas estruturas essenciais desse modelo de escola que está posto, a persistência da ideia de crise se constitui em uma farsa ou ilusão, pois desloca as atenções de outros processos que de fato necessitam de uma mudança e que precisam ser considerados na construção de projetos relativos à Escola. Mirando o olhar para o tempo presente no Brasil, isto se torna ainda mais necessário dado o avanço conservador em relação a um determinado tipo de projeto de escola, por exemplo, o movimento “Escola sem Partido”.²

Mas, é preciso ter em conta que esse discurso de crise da Escola Pública aparece como “prenúncio da mudança, não em um sentido histórico, amplo que denota a emergência de uma nova situação, mas em um sentido restrito, no qual o desajuste e a desordem aparecem como justificativa para apostulação da necessidade de reformas (...)” (ALGEBAILLE, 2009, p. 76). Nesta direção, os argumentos dominantes reforçam a ideia de que a educação escolar não vem contribuindo com o desenvolvimento do país, no sentido do processo de escolarização não atender às necessidades do mundo do trabalho e da produção.

Este fato nos traz à tona a questão da Educação em (tempo) integral sob a orientação do capital. As alternativas das classes dominantes para reconfiguração da escola apontam para uma releitura da Teoria do Capital Humano. A educação escolar ou não, na perspectiva dessa teoria, tem a sua função reduzida.

O processo educativo escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de

²O movimento foi criado pelo advogado Miguel Nagib, em 2004. Em 2014, o deputado estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro (PSC-RJ) pediu ao Miguel Nagib que escrevesse um projeto de lei com esse teor, intitulado Programa Escola Sem Partido. Projeto propõe que professores sejam processados pelos conteúdos que ministram em sala de aula. E a ameaça que isso se torne lei é bastante concreta.

conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda. (FRIGOTTO, 1984, p. 41)

Nesta perspectiva, a educação, enquanto investimento no “fator humano” passa a significar um elemento preponderante de aumento da produtividade e importante elemento de superação do atraso econômico. Concomitantemente passa também a representar a explicação das diferenças individuais de produtividade e como resultado a possibilidade de mobilidade social. Sobre esta questão ainda, o autor assinala:

A crença da educação como mecanismo de mobilidade social individual, construída como mecanismo para resolver uma crise deflagrada pela própria lógica da acumulação e reprodução capitalista, começa a desenhar seu contrário: a crise pode aparecer num nível mais agudo. Crise esta que parecer contornos mais críticos quando circunscrita a formações sociais cujo desenvolvimento capitalista está profundamente manietado ao jugo do capitalismo internacional, como é o caso específico brasileiro. (FRIGOTTO, 1984, p. 99).

Dessa forma, a Educação (em tempo) Integral na concepção do capital se apresenta como a possibilidade de ampliação de permanência na escola como forma de garantir a(re)qualificação de mão de obra para atender às demandas do mercado e garantir o enfrentamento dos processos de crise desencadeados pela lógica da acumulação e reprodução do capital. No entanto, essa ampliação não significa necessariamente uma melhoria na formação da juventude que acessa a Escola Pública, ou seja, a juventude das classes menos favorecidas. Nesse sentido, a “improdutividade da escola”, segundo Frigotto (1984) parece constituir,

dentro desse processo, uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção. A desqualificação da escola, então, não pode ser vista apenas como resultante das “falhas” dos recursos financeiros ou humanos, ou da incompetência, mas como uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista. (FRIGOTTO, 1984, p.134).

Assim, essa assertiva reforça a ideia de que não poderíamos propor a crise da escola pública, já que ela vem atendendo às necessidades atuais do sistema capitalista que passa a oferecer intervenções técnicas e operacionais com o objetivo de resgatar sua qualidade na formação da juventude. Entretanto, nos parece importante mostrar que essa visão apologética, em relação à escola pública, e que trouxe para a educação os conceitos utilizados pelos

“homens de negócios” e seus colaboradores (globalização, empreendedorismo, qualidade total, competência, competitividade, flexibilidade, etc.), são uma imposição das novas formas de sociabilidade do capitalismo, tanto para atender ao novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas de integração dessa nova reorganização da economia mundial (FRIGOTTO, 2003).

2. Educação (em tempo) integral: concepção de formação da juventude contra-hegemônica.

Em contrapartida à perspectiva do capital, se apresenta o modelo de Educação Integral para além do capital, ou seja, a perspectiva da escola Unitária, Politécnica e Omnilateral³, na formação da juventude. Diante das novas configurações sociais, pensar a Juventude também se constitui um grande desafio, pois esta é uma categoria que mais sofre os impactos advindos, seja da complexificação das relações sociais ou mesmo em relação ao processo de transição para o cada vez mais complexo mundo do trabalho, que exige uma “nova” formação em termos de educação. Assim é muito importante refletir a Escola como um espaço onde os jovens possam vivenciar sua cultura e se desenvolver em todas as suas potencialidades humanas. Os jovens efetivamente procuram espaços para realizarem suas experimentações, suas atividades, construir suas identidades, etc. Nesse sentido, procuram a rua e os espaços públicos para se expressarem, se encontrarem, construir suas identidades.

Entretanto, a luta por uma escola diferente, onde a diversidade seja respeitada e aceita, não pode estar desvinculada das lutas sociais mais amplas. Ademais acreditamos que o conteúdo da escola deve ser o conteúdo da vida. Nas palavras de Freitas (2009), se esse conteúdo é expresso nas bases das ciências com outro nível de elaboração, a juventude não pode se apropriar dele fora da vida, fora do meio, sem considerar suas contradições. Segundo Freitas (2009), continua em aberto como construir a formação da juventude tendo como base uma agência que permite o acesso às bases da ciência com ligação com o meio educativo mais amplo e suas lutas, com suas múltiplas agências formadoras. O autor utiliza o termo de Shulgin, Pedagogia do Meio, que destaca como sendo uma pedagogia crítica do meio

³ Conceito do pensamento marxiano, que pode se traduzir como uma chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades (MARX *apud* MANACORDA, 1991). Pode ser um caminho possível na busca de um novo sentido da escola para a juventude na contemporaneidade.

e que, portanto, forma sujeitos históricos, e nesta perspectiva o meio não precisa anular a formação de seus sujeitos, daí o caráter dialético da relação entre o ser em formação e o seu meio (natural e social) (FREITAS, 2009, p. 92).

Para Gramsci (1991), nesse sentido, dever-se-ia evitar a proliferação das escolas profissionais e incentivar a criação de uma escola de formação geral, de tipo única que permita aos jovens escolherem suas profissões e que sejam capazes de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 1991). Nesta perspectiva os jovens de fato teriam a possibilidade de escolher autonomamente sem a necessidade de atender a uma lógica de mercado que promove uma formação desumanizadora e fomenta o caráter individualista das relações sociais. Como o próprio autor destaca o perfil do jovem moderno não deve se alinhar com o homem arcaico, pré-industrial, mas quem sabe se aproximar, talvez, de um Leonardo da Vinci coletivo (NOSELLA, 2004, p. 120). Assim falava Gramsci de uma educação humanista:

Uma escola humanista, em suma, assim como entendiam os antigos e mais próximos homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2004, p. 50).

Todavia, estamos cientes das limitações do desenvolvimento de uma escola única como a proposta por Gramsci, que alie formação humana, técnica e geral no atual quadro de desenvolvimento do capitalismo. Isto porque a escola está imersa dentro da própria cultura capitalista, e nesse sentido encontra o seu limite de realização dentro desta. Neste particular, a educação como uma importante dimensão das relações sociais só se efetiva como capacidade transformadora se as relações sociais de produção em suas estruturas se modificam radicalmente. No entanto, a tarefa educacional é contribuir para transformação ampla e emancipadora. Nas palavras de Mészáros (2008), devido ao papel seminal da educação no processo de mudança da sociedade, é impossível alcançar os objetivos vitais de um desenvolvimento histórico sustentável sem essa contribuição. Aqui reside o caráter dialético da relação entre educação e as relações sociais mais amplas, porque só é possível uma mudança qualitativa da educação se houver uma transformação radical da sociedade. Ao mesmo tempo, esta só acontecerá com a contribuição concreta e ativa da educação no seu sentido mais amplo.

No entanto, acreditamos ser possível construir uma educação que desperte na juventude uma atitude crítica frente aos desafios postos pela atual conjuntura econômica e política. Uma educação que considere uma concepção crítica e histórica da realidade, pois a questão pedagógica é essencialmente política e, segundo Gramsci, remete a uma reflexão sobre as condições de formação de uma nova civilização que permita a todos realizarem suas capacidades individuais. Para ele, essa educação consistiria

no processo de formação de uma concepção crítica e histórica da realidade, que se caracterizaria pela formação de uma identidade de classe que se traduziria em uma nova individualidade consciente, participativa, isto é, capaz de viver plenamente a liberdade e a autonomia política (GRAMSCI *apud* SCHLESENER, 2009, p. 84).

De fato, uma educação pensada nesses moldes se traduziria em uma possibilidade de formação crítica voltada para participação coletiva da juventude, buscando minimizar os efeitos danosos do atual modo de produção. Nesta direção, “Uma educação para além do capital”, que segundo Mészáros (2008) é um conceito inerentemente concreto, nesta perspectiva ela própria é elaboração de estratégias para mudar as condições objetivas de reprodução como da automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

Portanto, pensar uma transformação radical, através de reformas, parece-nos improvável, pois ela reproduz a realidade capitalista conforme discussão realizada anteriormente. Em sintonia com a perspectiva formulada por Mészáros, Freitas (2009, p. 92) também afirma a necessidade de articular educação com as lutas sociais mais amplas: “Neste processo, o meio (e suas lutas) ensina e, ao mesmo tempo é criticado como forma de desenvolver ambos (o sujeito e o seu meio), o que vale para qualquer formação social”. Uma forma possível de ampliar a capacidade de transformação da Escola é produzir diálogo desta com outros espaços e conhecimentos, como por exemplo, os Movimentos Sociais. Para Freitas (2010), é preciso considerar as experiências acumuladas pela classe trabalhadora com o objetivo de revolucionar as relações sociais vigentes, para que assim os horizontes sejam ampliados orientando as lutas presentes.

Nessa direção, a escola produzida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um importante exemplo de um modelo de escola que se contrapõe à

lógicapitalista e que está atrelada à luta social do Movimento, a reforma agrária, um modelo de escola a serviço da classe trabalhadora. Para Mariano,

O projeto de educação do MST vincula-se a um projeto político de transformação social, de classe, e voltado à formação integral dos trabalhadores e que articule diferentes ações no plano do trabalho, da cultura, da participação social, da formação política e ideológica e da educação escolar. E, junto a isso, uma educação portadora e cultivadora de valores humanistas e socialistas preocupada também com o cuidado da natureza e que se desenvolve na perspectiva da práxis: prática e teoria articuladas pelos processos de transformação do mundo e de autotransformação humana. (MARIANO, 2011, P.197).

De fato, a possibilidade de dialogar com diferentes tipos de conhecimentos podem proporcionar caminhos possíveis que promovam várias transformações sociais. Dessa forma, o conhecimento produzido na Escola começa a fazer sentido para os jovens e esses vão reconstruindo cidadãos mais críticos e capazes de entender sua realidade bem como compreender as relações vivenciadas na totalidade do mundo. Não é um ensino peremptório, mas um diálogo entre conhecimentos historicamente acumulados.

É importante mencionar ainda que a Escola pode ser um campo privilegiado de capacitação da juventude para compreensão do trabalho como princípio educativo e histórico, portanto, a necessidade de resgatar a concepção do trabalho em sua dimensão real, social e histórica para estimar sua importância no desenvolvimento humano. A concepção de Gramsci sobre Educação Integral se situa no contexto do Renascimento que o retomou para imaginar as condições essenciais para construção do socialismo (SILVA; SILVA, 2012, p. 70). Para esse pensador, política e educação devem estabelecer uma relação de reciprocidade.

A educação, a partir de Gramsci, era pensada no âmbito da organização política dos trabalhadores e da formulação de um novo homem e de um novo estado. A educação teria que assegurar o desenvolvimento integral da personalidade individual a partir do processo de construção de novas relações de formação coletiva (SILVA; SILVA, 2012, p. 70).

Nesta perspectiva, a construção de uma nova sociedade, na qual todos tenham condições de se tornarem governantes, se dará a partir da organização política dos sujeitos quando estes tenham condições de acesso ao “conhecimento historicamente produzido e ao desenvolvimento das capacidades e autonomia intelectual” (SILVA; SILVA, 2012, p. 72). Para Gramsci, a solução para a crise escolar estaria justamente na criação de uma escola do tipo única que equilibre qualitativamente instrução geral e trabalho produtivo; esta relação

implica em tomar o trabalho como princípio educativo. Assim, para Gramsci (2011) a escola única deveria aliar a formação através de cultura geral, humanista, mas que não deixe em segundo plano o desenvolvimento das capacidades que permitam aos jovens acessarem o mundo do trabalho, ou seja, é necessário um equilíbrio entre as capacidades técnicas e as capacidades de trabalho intelectual.

A escola elementar para Gramsci além do ensinar a ler, a escrever, a contar, a dominar os rudimentos das ciências naturais e sociais deveria, sobretudo, ensinar a parte relativa aos direitos e deveres, que atualmente são tão negligenciados nos bancos escolares; nas suas palavras, as primeiras noções de Estado e Sociedade. O princípio do trabalho estaria associado de forma implícita e indireta, ou seja, a escola fundamental não precisa fazer referência direta ao trabalho, já que este orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade (SAVIANI, 2007). Porém, diferentemente no Ensino Médio a relação entre conhecimento e trabalho deve ser direta e explícita. Para Gramsci, o problema fundamental reside nesse período escolar, que não se diferencia das etapas anteriores, a não ser pela abstrata suposição de uma maior maturidade intelectual. Portanto, no Ensino Médio

a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho (SAVIANI, 2007, p. 160).

Nesta mesma linha de pensamento, para complementar a ideia da premissa de resgatar a relação entre o conhecimento e o processo produtivo representado pelo trabalho como valor de uso que foi perdido e dividido devido às relações sociais capitalistas, trazemos a reflexão de Frigotto (2004) que ressalta que o sentido e o significado da concepção que sequer afirmar para o Ensino Médio apontam para esse nível de ensino como educação básica, e como tal não pode estar definido por sua vinculação direta ao mercado de trabalho ou nem o preparo para entrada no ensino superior, pois o seu eixo central é a articulação entre ciência/conhecimento, cultura e trabalho. E aqui reside um ponto importante para esse autor no que se refere à recuperação do seu sentido de educação básica que proporcione ao jovem a construção de um conjunto de conhecimentos que os permita analisar e compreender o mundo

natural, das coisas e o mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico.(FRIGOTTO, 2004).

Hoje o desafio é ainda maior já que vivenciamos um novo padrão de sociabilidade capitalista (RAMOS, 2004), cuja característica é a desregulamentação da economia, perda de direitos sociais, flexibilidade e deterioração nos contratos de trabalho, instabilidade econômica, etc. Portanto, a construção de uma política que atenda às necessidades de jovens e adultos que estejam no Ensino Médio deve superar a dicotomia entre ensino geral e ensino técnico que não apenas forme-os para atender esse novo padrão capitalista das relações sociais, mas principalmente desenvolva nestes o senso crítico, que os leve a compreender suas realidades como fruto de um processo determinado historicamente. Devido a essas contradições que permeiam as políticas referentes a esse nível de ensino, Ramos (2004), afirmou ser necessário que

o Ensino Médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem adolescentes, jovens e adultos -, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o Ensino Médio.(RAMOS, 2004,p.41).

De fato, entre outras coisas, falta ao Ensino Médio assumir sua identidade para que possa oferecer aos sujeitos que o constituem a possibilidade de uma formação integral que integre ciência, cultura e técnica. Nesse sentido, Gramsci (2011) diz que uma escola unitária deve ser de tempo integral, com uma vivência coletiva rica onde a construção do conhecimento se daria livre das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica; o estudo não se daria individualmente, este deveria ser feito coletivamente, com assistência dos professores e daqueles estudantes mais adiantados.

3. Algumas considerações

Esse trabalho procurou realizar uma discussão, a partir da disseminação de um discurso sobre a crise da escola pública no Brasil, trazendo alguns elementos de reflexão sobre as possibilidades para construção de um novo modelo de escola que privilegie a formação humana da juventude levando em consideração todas as dimensões dessa formação, ou seja, social, cultural, técnica, geral entre outras. Para tanto, desenvolvemos nossa discussão sobre

crise a partir da perspectiva de Gramsci e outros autores, bem como trouxemos alguns apontamentos sobre o modelo de Educação Integral na perspectiva do capital, e uma possibilidade contra-hegemônica de um modelo de educação integral para além do capital.

Retomando a discussão sobre a educação integral na perspectiva do capital podemos indicar que além de garantir a (re)qualificação de mão de obra para atender às demandas do mercado como já indicado, essa assume também o papel de disciplinamento da pobreza, levando a escola a incumbir-se de um papel que não lhe cabe, ou seja, é uma visão na qual a escola é o lugar por excelência destinado a resolver o problema da pobreza, da violência, do subemprego, etc. Sobre essa questão, Frigotto (2003) afirma que a “(...) escola tende a tornar-se uma espécie de bruaca onde tudo cabe e da qual tudo se cobra”. Essa compreensão nos leva a uma espécie de dissimulação do abandono, em que se encontram os pobres em relação a direitos básicos de existência, no intuito de mascarar a falta de qualquer enfrentamento efetivo das desigualdades, constituindo, pelo contrário, “o aprofundamento e consolidação de uma via especial de ‘ação’ do Estado para os pobres” (ALGEBAILLE, 2009). Portanto, a escola muitas vezes tem assumido o papel do estado em lugares que este não consegue alcançar através de políticas sociais dando a falsa impressão de sua presença, isto porque a escola assume papéis para além de sua função educativa.

É nesse sentido, segundo a autora, que a ideia de crise da Escola, no Brasil, “parece levar a um deslocamento da questão central, que não diz respeito à inadequação da Escola para as tarefas formativas que seriam essenciais a uma sociedade moderna (...)” (ALGEBAILLE, 2009, p. 75). Isto tem a ver com o que Mészáros (2008) chama de transformações “essenciais”, na perspectiva de construção de um projeto educativo para além dos interesses do capital. Nessa direção, acreditamos que esse projeto educativo se aproxima do que Gramsci pensa sobre a Escola Unitária onde o trabalho aparece como princípio educativo na perspectiva de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, ou seja, uma educação integral numa perspectiva Politécnica e Omnilateral na formação da juventude. Portanto, quando pensamos em Ensino Integral podemos apontar em concordância com Gramsci que a Escola Unitária significará uma nova relação entre trabalho intelectual e trabalho industrial na tessitura social.

Assim, uma alternativa emancipatória surgiria da articulação entre a educação e as lutas sociais mais amplas. Dessa forma, podemos concluir, por enquanto, a importância dos

Movimentos Sociais de realizar esta tarefa histórica de superação da educação na perspectiva do capital. Pois, esses também se apresentam como importante espaço de ensino e não há porque a escola não se entrelaçar com eles, pois nesse sentido se a escola mesmo sendo necessária é insuficiente para realizar as transformações sociais sua ligação com os movimentos sociais potencializaria suas ações (FREITAS, 2009).

Assim, é interessante destacar que a escola precisa estar em sintonia com a realidade, ou seja, é preciso possibilitar o estudo da realidade e não apenas isso, mas, o domínio e a penetração nela. Diante do exposto acreditamos que a escola enquanto uma das instituições responsáveis pela formação das novas gerações precisa estabelecer um intercâmbio com a realidade vivenciada pelos jovens para que dessa forma estes possam se enxergar dentro dos processos educativos e mais ainda que esses possam pensar a realidade de forma crítica compreendendo-a como resultado de um processo histórico, para que assim possam intervir no meio em que vivem, buscando a construção de um novo modelo de sociedade que se apresente como uma saída ao atual modelo capitalista. E, nesta direção, pensamos que o pensamento educativo de Gramsci nos apresenta respostas e caminhos para construção de uma educação emancipatória e de formação das novas gerações.

4. REFERÊNCIAS

- ALGEBAIL, E. **Escola Pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- FREITAS, L. C. F. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M.(org.). **A Escola Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- _____. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 155-175.
- FRIGOTTO, G. **A Produtividade da escola improdutivo: Um (re) Exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.
- _____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- _____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

- HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 19ª ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- KOSELLECK, R. **Crítica e crise.** Rio de Janeiro: EdUERJ/Contraponto, 1999.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- MARIANO, A. S. A luta do MST por escolas públicas no campo: possibilidades de fazer uma escola comprometida com a transformação da sociedade. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação).
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NOSELLA, P. **A Escola de Gramsci.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- RAMOS, M. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. (orgs). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 34, p. 152-165, jan/abr. 2007.
- SCHLESENER, A. H. **A Escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci.** Brasília: Liber Livro, 2009.
- SILVA, J. A. de A.; SILVA, K. N. P. **Educação Integral no Brasil de hoje.** Curitiba: CRV, 2012.