

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE.

MORAIS, Edima Verônica de – UFPE/CAA

Há algumas décadas estamos vivenciando a falência de algumas instituições que não correspondem mais as exigências e mudanças do atual modelo de sociedade. Dentre essas instituições a Escola vem sendo fortemente questionada sobre como tem se constituído em meio a esse emaranhado de mudanças que transformam os modos como às sociedades se organizam e conseqüentemente como os sujeitos se colocam frente aos desafios impostos por estas mudanças. Atualmente nos deparamos com um quadro de dúvidas e questionamentos sobre o papel da educação na formação da juventude e, por conseguinte o papel da escola já que esta é uma importante instituição onde a educação, enquanto formação humana acontece sistematicamente.

Partindo do pressuposto de que a escola pública está em crise, no sentido de desqualificação e ineficiência, nesse caso segundo 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 as suas funções e nesse caso se perderia a perspectiva crítica que permitiria um maior aprofundamento saindo da crítica dos aspectos mais superficiais da aparente ineficiência da Escola, alcançando de fato as relações que as produzem.

Portanto, partindo da crítica dos problemas referentes à organização escolar, ao funcionamento dos estabelecimentos seria possível segundo Algebaile (2009) propor intervenções “técnicas” e “operacionais” que permitiriam restabelecer o modo “normal” de funcionamento da Escola. Também seria possível refletir sobre os mais recentes conflitos escolares que chegam aos noticiários, como a depredação dos espaços físicos da Escola, a violência instalada dentro das Escolas entre estudantes e entre estes e professores (as), a indisciplina, podendo associar esses fenômenos a uma crise de outro tipo, de autoridade, “relacionada com a incapacidade da Escola em controlar as condutas e relações interpessoais de forma a deixá-las dentro de um padrão possível para a realização de suas funções.” (ALGEBAILLE, 2009). Apesar dessa ideia de crise está tão em voga no Brasil, ela não é nova,

esteve presente em momentos diversos do debate sobre a educação brasileira. Algebaile (2009) busca referências em alguns autores para discutir sobre a ideia de crise, entre as quais destacaremos as idéias de Gramsci e Koselleck que são convergentes.

Gramsci ao discutir sobre o sistema de educação italiano apresenta sua concepção de crise implicada na tendência limitadora da implantação de uma escola unitária de formação para todos e todas sem distinção. Para este autor, 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 *apud* ALGEBAILLE, 2009, p. 70). Demonstrando assim uma questão bem mais grave e para além dos circunscritos aos problemas de funcionamento e produtividade da Escola. Portanto, sua perspectiva se insere em uma perspectiva política mais ampla e estrutural, segundo Algebaile (2009) de um lado envolve 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 *apud* ALGEBAILLE, 2009).

Gramsci aponta que as crises orgânicas vão mais além do que às 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). Se pensarmos nesse fenômeno político amplo podemos perceber como hoje a crítica a instituição Escola pode se inserir nesta perspectiva, pois a educação como um ponto essencial da organização social pode provocar desequilíbrios nas relações hegemônicas.

As aproximações entre as formulações de Gramsci e Koselleck estão exatamente na busca em definir as crises como fenômenos pertinentes ao âmbito das relações políticas, evidenciando a implicação entre crise e dissenso. (ALGEBAILLE, 2009). Em sua origem grega as palavras “crise” e “crítica” não são exatamente distintas. O conceito de Koselleck de crise vai na direção 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 da 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 deflagram disputas de sentidos de uma forma tal que a maneira em que a Escola é instituída não consiga mais fluir. (ALGEBAILLE, 2009). Cabe aqui à 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 na 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, então observamos a crítica construída nos espaços acadêmicos e sindicais, mas também por outro lado não podemos deixar de considerar, e sendo uma forma prática de crítica, a depredação do ambiente escolar, a não aceitação da autoridade e das regras estabelecidas, além da falta de sentido para os jovens que a Escola ao longo dos anos vem perdendo, ou melhor, que outros sentidos os jovens vêm criando em relação ao ambiente escolar, como estes ocupam esse espaço com sua cultura, seja através da música, o hip hop, o funk, etc., da arte através do grafite e da dança, etc.

No entanto, essas formas de dissenso demonstram certa “insuficiência do alcance e da capacidade 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. Para Algebaile (2009) esse distanciamento permite o enfraquecimento da potência da penetração da crítica, só atingindo de forma secundária a produção da Escola. É nesse sentido que a autora fala 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). Portanto, se a crise política não se instaurou, 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. Para Algebaile não é sem motivos, todavia,

que as formulações mais superficiais de crise da escola, que param a crítica nos problemas de seu funcionamento, difundem-se com maior facilidade. Sabemos, no fundo, que a crise política não se instaurou. Há, porém, outro problema: a persistência da postulação do sentido de crise como explicativo da situação da escola brasileira, com base numa concepção de crise que é uma farsa ou uma ilusão, desloca nossa atenção de processos denotativos de outras formas de mudança que deveriam ser mais bem entendidos para ser considerados nos projetos formulados sobre a escola. (ALGEBAILLE, 2009, p. 76).

Nessa direção, essa discussão sobre a ideia de crise nos ajudará a compreender como esse discurso aparece como “prenuncio” 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 a postulação da necessidade de reformas (...)” (ALGEBAILLE, 2009, p. 76). Baseados nesta reflexão pretendemos entender como a criação do PEI se insere no sentido restrito de uma reforma apenas, ou aponta para a instituição de uma nova situação, fato que possa ter levado o governo do estado a modernizar a escola para a juventude.

Atualmente muito se discute sobre a necessidade da escola rever suas estratégias para que verdadeiramente seja acessível a todos e a todas. Portanto a luta por uma escola diferente onde a diversidade seja respeitada e aceita não pode está desvinculada das lutas sociais, ademais acreditamos que o conteúdo da escola deve ser o conteúdo da vida, nas palavras Freitas (2010) 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. Nestas bases o desafio está posto se pensarmos que a educação tem o papel de formar para o modo de produção e a vida em sociedade.

Para que os jovens se sintam contemplados e sua formação apresente aspectos que valorizam a solidariedade, o trabalho coletivo e nutram o desejo de participar, o modelo de educação que hoje vivenciamos, precisa ser repensado criticamente. É imperioso reconhecermos que para vivenciarmos uma pedagogia humanizante que alcance todos os grupos sociais precisamos tornar a sociedade mais saudável menos exclusiva e mais justa. Baseada no pensamento de Gramsci cujo conceito de educação funda-se numa noção ampliada de política e na sociedade capitalista é considerada um processo que leva os

indivíduos a adaptarem-se as exigências e necessidades desta sociedade, Schlesener (2009) diz que:

Educar é disciplinar e conformar a um modelo de sociedade e a escola se insere nesse contexto como uma das instituições voltadas a educar. Numa estrutura fundada na desigualdade social a educação realiza-se de acordo com a inserção de cada um na hierarquia social, o sistema de ensino se estrutura no sentido de formar para as necessidades postas pela realidade econômica e social. (p.19).

Para Gramsci (1991) dever-se-ia evitar a proliferação das escolas profissionais e incentivar a criação de uma escola de formação geral, de tipo única que permitam 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 que provoca sua desumanização e estabelece um 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 (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2004).

Cientes das limitações do desenvolvimento de uma escola única como a proposta por Gramsci que alia formação humana, técnica e geral no atual quadro de desenvolvimento do capitalismo, mas, 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 a 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. Esse elemento de crítica é fundamental para o confronto com esse modelo de produção, já que no sistema capitalista a Escola e o meio social que ele controla se esforça em por fim a crítica ou no mínimo geri-la até o próprio limite do sistema, ou como diz Freitas “educar os alunos para subordinação”. Uma forma possível de ampliar a capacidade de transformação da Escola é produzir o diálogo desta com

outros espaços e saberes, como por exemplo, os Movimentos Sociais, e entre eles citamos o Movimento Estudantil, o Movimento LGBT, os Movimentos de Luta pela Terra, o Movimento Negro entre outros.

Os Movimentos Sociais também ensinam e não há porque a escola não entrelaçar-se com eles. Mais ainda: se a escola é necessária, mas insuficiente para produzir muitas das transformações sociais, sua ligação com os Movimentos Sociais permite potencializar sua ação. (FREITAS, 2005, p.93).

De fato a possibilidade de dialogar com diferentes tipos de saberes pode proporcionar caminhos possíveis que promovam várias transformações sociais. Freitas (2009) diz que esta atividade prática do magistério em espaços privilegiados como os Movimentos Sociais, “deve ser a base para a construção coletiva, com o magistério, de uma nova escola e sua teoria pedagógica correspondente,” como queria Krupskaya (KRUPSKAYA, 2009).

Kabo relatando sobre sua experiência no ensino das Ciências Econômicas na Escola Comuna no início da implantação da escola socialista na União Soviética nos primeiros anos da Revolução de 1917, diz algo que completa a ideia sobre como o estudo da realidade precisa está atrelado às vivências da Escola:

A educação serve como meio de formação – formação do cidadão do mundo, como força de vontade e ativo. O processo de obtenção de conhecimento tem seu sentido verdadeiro apenas à luz daqueles potenciais ativos que nele se encerram: o conhecimento como meio de estudo do mundo. (KABO, 2009, p.425).

Dessa forma o conhecimento produzido na Escola começa a fazer sentido para os jovens e esses vão se construindo 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 diversos saberes e fazeres. Nesse sentido, é interessante destacar que a escola precisa está 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, nas palavras de Freitas (2010) a atualidade deve desembocar na escola como um rio amplo e de forma organizada e esta deve identificar-se com ela. Pensando dessa forma os antigos métodos de ensino não conseguem dar conta, portanto,

É preciso tomar os fenômenos em suas mútuas ligações e interações; é preciso mostrar que os fenômenos em sua atualidade são parte de um processo histórico único e geral de desenvolvimento; é preciso esclarecer a essência dialética do que nos cerca. (p.120).

Só com uma visão da totalidade, reconhecendo que os fenômenos em sua atualidade

fazem parte de diversas interações e são frutos de um processo histórico atual e único a escola pode realizar satisfatoriamente o seu papel emancipador e libertário. Diante do exposto constatamos 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 de forma positiva buscando a construção de um novo modelo de sociedade que se apresente como uma saída ao atual modelo capitalista. Essa concepção de educação coaduna com a de Freitas (2000) no sentido que a educação deve formar o jovem para lutar pela transformação social que produza uma sociedade com novas relações sociais, não capitalistas, ou seja, uma educação comprometida com a construção de uma nova sociedade.

TRABALHO E ENSINO INTEGRAL

Desde o surgimento do homem o trabalho faz parte da sua constituição, a partir do momento que para produzir sua existência precisou intervir na natureza, portanto segundo Saviani diferente dos animais que se adaptam a natureza o ser humano adapta a natureza a sua necessidade agindo sobre ela e a transformando. Esse processo de ação sobre a natureza é o que conhecemos por trabalho. Marx e Engels¹ dizem que podemos diferenciar o ser humano do animal de diversas maneiras, como a religião, a consciência ou outra coisa que se queira, no entanto a diferença de fato é estabelecida a partir do momento que começa a produzir seus meios de vida. É importante destacar que nossa concepção de trabalho se alinha a Manacorda (1991) quando este, em seu livro Marx e a Pedagogia Moderna, diz que a dimensão positiva elaborada por Marx da categoria trabalho está na compreensão desta atividade como vital e fundante da existência do homem como ser social. Nesta direção, é dizer que o trabalho é constitutivo da essência do ser humano, não como algo natural, dado a ele, mas, essa essência é produzida pelo próprio indivíduo, é um processo histórico. Diante do exposto podemos concluir que,

o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo

¹ Versão eletrônica disponível em <http://www.jahr.org>

trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 154).

De fato o trabalho é uma atividade especificamente humana, que começa a existir a partir das suas necessidades e da capacidade de transformar a si mesmo e a natureza, porém com o desenvolvimento das relações de produção capitalista esta atividade está associada principalmente a condição de financiamento da sua sobrevivência material o que nem sempre necessariamente está ligada ao desenvolvimento humano. Partindo da premissa que a existência humana é produzida historicamente, que não é uma dádiva da natureza, é produzida pelo homem² através do trabalho, portanto o homem não nasce homem ele se faz homem (Saviani, 2007) o que nos leva a concluir que os sujeitos necessitam aprender, denotando um processo educativo. Para Saviani, o homem não nasce sabendo produzir-se como tal, mas

necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (p. 154).

Como podemos ver desde o princípio trabalho e educação sempre estiveram associados, na medida em que iam aprendendo a lidar com a natureza, construindo tecnologias que facilitavam sua existência, eles também se educavam na sua relação com os outros e ao passo que transmitiam seus saberes as novas gerações, então, o processo educativo estava atrelado às necessidades reais dos indivíduos, ou seja, não estava à margem da sua realidade. Nas sociedades primitivas a educação coincidia plenamente com o processo de trabalho. A validação do desenvolvimento de técnicas e meios de lidar com a natureza, de aprendizagens era estabelecida pela experiência (Saviani, 2007), ou seja, aquilo que de acordo com a experiência era valido precisaria ser preservado e passado as novas gerações como parte do acervo de conhecimentos necessários para preservação e continuidade da espécie humana. Assim, como Saviani, compreendemos que a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Para esse autor os homens aprendiam a produzir sua existência produzindo, aprendiam a trabalhar trabalhando.

O desenvolvimento da produção levou a divisão do trabalho e a apropriação privada da terra que era o principal bem de consumo, a propriedade privada tornou possível aos proprietários viverem sem trabalhar, se partimos da ideia indicada no princípio deste tópico de que o trabalho é a essência para sobrevivência material de homens e mulheres, como esses

² A escolha do vocábulo Homem nesta passagem deriva da necessidade de acompanhar a reflexão de Saviani, o que significa que para nós ele não dá conta da totalidade de sujeitos humanos constitutivos da sociedade, portanto a existência humana foi produzida através do trabalho, por homens e mulheres.

tem sua sobrevivência garantida? A partir da apropriação do trabalho alheio, isto é, vivem do trabalho dos outros. A divisão da sociedade em classes provocou também a divisão da educação, anteriormente a educação identificada plenamente como o processo de trabalho sofre uma grande cisão. A primeira modalidade de educação vai dar origem à escola, já tratada por nós anteriormente, portanto inicia-se uma nova forma de educação completamente diferente daquela associada ao processo de produção, nas palavras de Saviani (2007) essa nova forma de educação passou a ser a identificada como a própria educação, perpetrando a separação entre educação e trabalho.

Para Marx essa divisão da sociedade e do trabalho provocou a divisão do próprio homem, esse homem dividido, alienado, representa a sua desumanização. Essa divisão pressupõe a divisão subjetiva do trabalho entre aqueles que realizam o trabalho intelectual e aquele que realiza o trabalho “braçal”. Na perspectiva marxiana pensar os indivíduos de maneira unilateral é negativo e empobrecedor. De modo que sua perspectiva nos encaminha para o conceito de omnilateralidade positiva, ou seja, o homem na sua totalidade de capacidades criadoras. O desenvolvimento omnilateral é a totalidade de forças produtivas que para Marx só pode ser dominada com a associação livre de indivíduos, isto é, a sociedade comunista que para ele nada mais é do que “o movimento real que subverte o atual estado das coisas”. A omnilateralidade seria o fim que se quer atingir a educação. Essa reflexão é importante para compreendermos o sentido que neste trabalho pretendemos dar ao conceito de Ensino Integral, no sentido de formação humana geral atrelada ao processo produtivo.

Como já mencionado nesse trabalho, o ensino profissionalizante bem como o ensino médio está na pauta das discussões sobre a educação dos jovens não só no Brasil, mas no mundo, principalmente devido às mudanças bruscas e sem precedentes das relações sociais capitalistas e das mudanças no mundo do trabalho a partir, principalmente, da adoção de políticas neo-liberais especialmente na década de 1990. No Brasil com o objetivo de elevar os índices de conclusão no ensino médio regular buscando se equiparar aos países mais desenvolvidos o Governo Federal apresenta novas proposições para esse nível de ensino. Visto que de acordo com a Síntese dos Indicadores Sociais divulgada pelo IBGE em 2010³, somente 37% dos jovens de 18 a 24 anos já completaram o Ensino Médio. Para aumentar os índices de conclusão e atender as demandas postas pelo mercado de trabalho o MEC

³ Disponível em www.ibge.gov.br.

(Ministério da Educação) aposta na ampliação da educação profissional. O Governo Federal desde 2004 investe em propostas que apontem para um programa curricular mais flexível uma das principais medidas é a possibilidade de integrar Ensino regular e profissional, conforme indica o decreto 5154/04:

“a Educação Profissional Técnica de nível Médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio (cf. Artigo 4º), e que esta articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (cf. inciso I, II, III do § 1º do Artigo 4º).

É importante destacar que a separação entre formação geral e formação profissional aconteceu com a necessidade dentro do próprio processo produtivo de determinadas qualificações específicas que exigia um preparo intelectual também específico o que provocou a bifurcação do ensino: Escolas de formação geral e as Escolas Profissionais. Essa separação atendeu aos interesses do capital o que agravou ainda mais o quadro de desigualdades, de um lado as que enfatizam as qualificações intelectuais em detrimento da qualificação específica, ou seja, a separação entre instrução e trabalho produtivo, 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.

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 para 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 premência de se 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 que trazemos a reflexão de Frigotto (2004) na qual ressalta que o sentido e significado da concepção que se quer afirmar para o Ensino Médio apontam que

o Ensino Médio, como educação básica, tem como eixo central a articulação *entre ciência/conhecimento, cultura e trabalho*. Como tal, não pode estar definido por uma vinculação imediata e pragmática, nem com o “mercado de trabalho”, nem com o “treinamento” para o vestibular. Aqui reside um ponto central para recuperar seu sentido de educação básica que faculte aos jovens as bases do conhecimentos que lhes permitam analisar e compreender o mundo da natureza, das coisas e o mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico. (p.58).

Hoje o desafio é ainda maior já que vivenciamos um novo padrão de sociabilidade capitalista (RAMOS, 2004). Cujas características são a desregulamentação da economia, perda de direitos sociais, flexibilidade e deteriorização nos contratos de trabalho, instabilidade econômica, etc. Portanto, a construção de uma política que atenda as 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, principalmente desenvolva nestes o senso crítico que o leve a compreender as suas realidades como fruto de um processo determinado historicamente.

Para Gramsci (2011) 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 de daqueles estudantes mais adiantados. Dessa forma podemos perceber que para essa transformação da escola de tempo integral uma questão é crucial, o currículo que deve ser pensado de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Além de uma transformação estrutural, nos prédios, no material científico e no corpo docente. Ademais, para este autor o quadro de professores deveria ser ampliado, pois a “eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor”. (p. 37).

Nesta direção, quando pensamos em Ensino Integral podemos apontar em concordância com este pensador italiano que a Escola Unitária significará uma nova relação entre trabalho intelectual e trabalho industrial na tessitura social. Ao percebermos as formas que o governo do estado se apropria do PEI a partir de seus usos e utilizações isso nos possibilitará compreender de que modo esse programa, de acordo com os documentos oficiais, constrói sua concepção de Educação Integral para os sujeitos do Ensino Médio.

USOS E UTILIZAÇÕES

No pensamento de Henri Lefebvre o conceito de Uso é uma questão fundante, pois ele busca encontrar resistências, algo que denomina de resíduos irreduzíveis ao domínio da lógica, da razão. Para esse autor o Uso está relacionado ao espaço, o tempo e o corpo, pois aqui se situa os sentidos da vida como o prazer, o sonho, o desejo, o riso,... Nesse sentido, destacamos que o Uso visto assim representa a Educação integral, na perspectiva de formação geral, observando o jovem como um ser total e não dividido, ou seja, um ser omnilateral utilizando um 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. Assim, a Educação Integral nesta perspectiva pode se apresentar como uma possibilidade para a Escola se constituir como um espaço reconhecido pelos jovens para sua formação como um ser total.

Os questionamentos sobre o Uso é construído no embate teórico e prático que leva ao reconhecimento de que a lógica, a razão como sentido de mundo prevaleceu, que nas palavras de Seabra (1996) transfigurada em razão instrumental, ou seja, na prática tornou-se um pensamento hegemônico utilizado como dominação política e sujeição econômica. Para dar conta dessa reflexão mobiliza os conceitos de apropriação e propriedade. O primeiro conceito, o de apropriação, é visto no seu limite, como não apropriação, como paródia, como caricatura, como restrição da apropriação concreta. Isto porque o conceito de apropriação está relacionado a qualidades, a atributos. No dicionário, apropriação significa tornar próprio, apossar-se, usurpar. Já o segundo conceito, o de propriedade está ligado a quantidades, a comparações quantitativas, ao dinheiro (que delimitando o Uso tende a restringi-lo). (SEABRA, 1996).

Na contemporaneidade a Escola se apresenta com um grave quadro de precarização e “robustecimento” no sentido atribuído por Algebaile (2009), ou seja, a utilização concreta ou simbólica da escola para realização de outras ações e atividades que inicialmente não cabia a ela, o que a fragiliza exatamente nos aspectos em que deveria ser essenciais no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem e de formação geral da juventude. Esta mesma autora utiliza o termo apropriação para destacar como nas relações em que predominam as tentativas de apropriação, não no sentido de estabelecer normas ou regras, mas no sentido de apossar-se do equipamento Escola para Uso mais variados e diferentes daquele que cabia a ela, como exemplo o espaço físico da escola sendo usado para fins religiosos. É nesse sentido de

apropriação que de certa forma será possível refletir sobre a orientação subjacente ao PEI do Governo de Pernambuco.

A materialidade da escola como equipamento de uso coletivo e como lugar de encontro, a cotidianidade de seu uso, sua vinculação implícita ou explícita a outras instituições, entre outros aspectos, fazem da escola uma instituição social saturada de significações e dimensões que extrapolam certos limites de sua “especialização” convencional. A análise da formação histórica da escola deve considerar isso, sob pena de não apreender a modulação de seus sentidos mesmo no plano educacional. (ALGEBAILLE, 2009, p. 41).

Em Lefebvre o embate dialético entre esses dois conceitos se dá na dimensão do vivido, que é também o espaço dos embates de processos de institucionalização da vida como princípio lógico-políticos. O referido autor busca compreender o momento no qual a mercadoria como valor de uso e valor de troca insere o Uso no seu movimento antitético. A mercadoria pressupõe o Uso, e que este implica o modo de ser da mesma, se insere no costume. Lefebvre retoma e amplia alguns pensamentos de Marx como a noção e o conceito de natureza e reconsidera a alienação, diz que é no cotidiano palco do embate entre o concebido e o vivido, onde está os enigmas pelos os quais se discute a sociedade e o social e apresenta a possibilidade de compreender o Uso.

Neste aspecto, quando falamos que o valor de uso do PEI pode estar sendo subvertido, significa dizer que sua natureza, valor de uso, pode está sendo destruído, ou seja, as finalidades e objetivos primeiros da Escola, a saber: o ensino, a aprendizagem, a formação geral dos sujeitos e essa passa a ser utilizada com outras finalidades para as quais não estão inscritas em sua gênese. A autora destaca como as relações de propriedade foram ao longo da história invadindo domínios amplos da existência, alcançando costumes e alterando-os. E é, portanto no vivido, como nível da prática imediatamente dada, que a natureza aparece e transparece como corpo, como Uso. (SEABRA, 1996). Baseada nesta reflexão sobre a destruição da natureza, do valor no sentido do Uso, Algebaile (2009) discute sobre como o problema da escola brasileira não é a questão da expansão de vagas, a baixa qualidade desta é identificada, porém a solução para esse problema, quando apareciam estavam deslocadas da realidade. Acrescenta que o Estado atribui a Escola ações diferentes da propriamente educacional, nesse sentido afirma que,

Trata-se de um eixo de expansão que decorre das múltiplas e persistentes tentativas de utilização, concreta ou simbólica, da escola; utilizações que repercutem em sua constituição, tornando-a, sob certos aspectos, mais robusta, ainda que isso represente sua fragilização em aspectos que deveriam ser essenciais. (ALGEBAILLE, 2009, p.148).

Dando continuidade a nossa reflexão destacamos que os conflitos entre os momentos racionais e os da apropriação envolve as particularidades físicas, biológicas, fisiológicas, etc., que no decorrer da história travou lutas para se estabelecer como diferença. No entanto, se na luta não consegue essa afirmação sendo reconhecido socialmente por relações recíprocas e amplas, permanece como particularidade. (SEABRA, 1996). Importante notar que o reconhecimento das diferenças implica modos de usar o tempo e o espaço, e foi gradativamente provocando mudanças na divisão do trabalho.

A perspectiva que Lefebvre (2006) adota o leva a observar a superfície da sociedade e do social, lugar onde se dá os acontecimentos e circunstâncias cotidianas o que implica pensar o que não é pensado, é neste lugar que se localiza o embate entre o Uso como apropriação e a troca como propriedade. (SEABRA, 1996). A luta pelo o Uso se estabelece no vivido (sociedade e social). Pensando em relação ao objeto dessa pesquisa notamos que ao impor uma racionalidade, ou seja, uma nova forma de pensar a Escola através do PEI consequentemente implicará numa alteração de costume. Conforme já indicado é no âmbito do vivido que se dá a luta pelo Uso e, portanto a Escola se constituiu como esse espaço.

Outra questão abordada por Seabra (1996), baseada no pensamento de Lefebvre, é de que a indústria cultural atua na produção da subjetividade dos sujeitos, para ter o espectador como usuário, como consumidor. Essa indústria impõe novos sentidos e cria novas práticas; isto nos leva a perceber como essa mesma indústria, através da propaganda, pode ser utilizada pelo governo a fim de apresentar o PEI com um novo sentido de Escola estabelecendo novas práticas em seu interior.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. **Escola Pública e pobreza no Brasil**: A ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

BRASIL, **Parecer CNE/CBE Nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 de março de 2012.

FREITAS, L. C. F. **Uma pós-Modernidade de Libertação**: Reconstruindo as Esperanças. Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____, **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. **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.

KABO, R. **Ciências Econômicas**. IN: M. M. Pistrak. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KRUPSKAYA, N. K. Prefácio da Edição Russa. IN: M. M. Pistrak. **A Escola-Comuna** (pp. 105-109). São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LEFEBVRE, H. **La presencia y La ausencia**: Contribución a La teoria de las representaciones. México: FCE, 2006.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

NOSELLA, P. **A Escola de Gramsci**. 3ª 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. In: Revista Brasileira de Educação, 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.

SEABRA, O. C. L. **A Insurreição do Uso**. In: MARTINS, J. S. **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.