

EDUCAÇÃO INTEGRAL E EMANCIPAÇÃO: limites e contradições das concepções libertária e marxista de formação humana

Cosme Leonardo Almeida Maciel¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre os elementos que caracterizam as perspectivas de educação integral na ótica de libertários e marxistas, a fim de revelar pontos de convergência e/ou divergência. O conceito de educação integral ganha sentido, quando entendido a partir de uma dada concepção de mundo, o que nos remete a pensar: que homens se querem formar? Para qual sociedade? Mediante quais instrumentos e procedimentos? Para tanto, definimos dois pressupostos a serem observados nas duas vertentes: trabalho e formação humana. Em termos metodológicos o trabalho se fundamenta com base em pesquisa bibliográfica e documental, tendo como referencial teórico o materialismo histórico e dialético. A pesquisa revela, a princípio, que trabalho e formação humana se entrelaçam nessas perspectivas, porém com conotações distintas em consonância com seus projetos societários. Ressaltamos que as considerações presentes neste artigo são parciais, pois fazem parte de uma pesquisa mais ampla, ainda em andamento, em nível de doutorado. Acreditamos que as reflexões contidas no presente artigo podem contribuir para o debate referente à temática da emancipação, no contexto de hegemonia do capital.

Palavras-chave: Educação Integral. Emancipação. Formação Humana.

¹ Professor da Educação Básica do Município de Casimiro de Abreu/RJ. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO. E-mail: cosmehist@hotmail.com.

FULL EDUCATION AND EMANCIPATION: limits and contradictions of the libertarian conceptions and marxist of the human formation

ABSTRACT

The present paper has as purpose to think about the elements that characterize the prospects of the full education in the optics of libertarians and Marxists, in order to reveal convergence and/or divergence point. The concept of full education gains sense, when understood from a given world conception, what make us think: What kind of humans we want to form? For which society? By which instruments and proceedings? For that, we define two assumptions to be observed in two aspects: Work and human formation. In methodological terms the work is founded with basis in bibliographic and documental research, having as theoretical referential the historic and dialectical materialism. The research reveals, initially, that work and human formation are interwoven with these perspectives, however with distinctive connotation according to its societal projects. We emphasize that the considerations presented in this article are partial, but do part of a more comprehensive research, in progress, in doctorate level. We believe that the thoughts presented in the present article could contribute for the discuss referring the emancipation topic, in the capital hegemony.

Keywords: Full education. Emancipation. Human formation.

EDUCACIÓN INTEGRAL Y EMANCIPACIÓN: límites y contradicciones de las concepciones libertaria y marxista de la formación humana

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo reflejar sobre los elementos que caracterizan las perspectivas de educación integral en la visión de libertarios y marxistas, a fin de revelar los puntos de convergencia y/o divergencia. El concepto de educación integral gana sentido cuando

entendido a partir de una determinada concepción de mundo lo que nos induce a pensar: ¿qué hombres se quieren formar? ¿Para cuál sociedad? ¿A través de cuáles instrumentos y procedimientos? Para tanto, definimos dos presupuestos para ser observados en dos vertientes: trabajo y formación humana. En términos metodológicos el trabajo se fundamenta basado en la investigación bibliográfica y documental, teniendo como referencial teórico el materialismo histórico y dialéctico. La investigación revela, en primer momento, que trabajo y formación humana se entrelazan en esas perspectivas, pero con connotaciones diferentes en consonancia con sus proyectos de sociedad. Resaltamos que las consideraciones de este artículo son parciales, pues que forman parte de una investigación más amplia, aún en proceso, en nivel de doctorado. Creemos que las reflexiones contenidas en este artículo pueden contribuir para el debate sobre la temática de la emancipación en el contexto de la hegemonía del capital.

Palabras clave: Educación Integral. Emancipación. Formación Humana.

Introdução

A escolha por trazer como tema central, a reflexão sobre a concepção de Educação Integral na perspectiva marxista em contraposição a perspectiva libertária foi motivada pela necessidade de maior clareza, quanto aos pressupostos que distinguem uma e outra e, fazem da concepção marxista de formação humana, uma abordagem peculiar.

O artigo se insere no debate sobre o tema educação integral e(m) tempo integral, que vem sendo objeto de pesquisa no meio acadêmico, nos últimos anos (COELHO, 2009; CAVALIERE, 2009; MAURÍCIO, 2009; MOLL, 2011). Este movimento está relacionado à necessidade de se pensar sobre a melhoria na qualidade da educação pública no Brasil visto que, em termos de acesso, houve muitos avanços, sobretudo no que concerne ao ensino fundamental; todavia, a qualidade, na permanência, ainda é um obstáculo a ser superado. Acredito que essa qualidade se evidencie, não só, mas também, pela ampliação do tempo

escolar e, mais ainda, pela reflexão sobre as concepções de formação humana que podem permear essas propostas de jornada ampliada - tempo integral.

Neste sentido, ao propormos a temática da educação integral, partimos de uma dada concepção de homem e sociedade. Por isso, ressaltamos de forma sucinta os fundamentos político-filosóficos que orientam nossa abordagem, tendo em vista os múltiplos significados que o conceito vem recebendo ao longo do tempo. Aqui, tomamos a categoria educação integral a partir de um viés marxista, cujo pressuposto está em promover uma formação omnilateral², capaz de oferecer as condições necessárias à promoção da emancipação social, possibilitando ao educando participar, de forma crítica e ativa, do processo de transformação da sociedade. Entretanto, ao propormos aqui a temática da educação integral e(m) tempo integral, partimos de uma dada concepção de homem e sociedade. Por isso, cabe destacar, de forma sucinta, os fundamentos políticos-filosóficos que orientam tal abordagem, tendo em vista os múltiplos significados que o conceito vem recebendo ao longo do tempo.

Os elementos que se tem a respeito do tema são resultado de um olhar mais atento às contribuições teóricas de Marx e Engels (2004), sobretudo nas obras onde a formação humana aparece como parte importante de suas reflexões sobre a sociedade capitalista e a necessidade de sua superação ou, ainda, de estudiosos que, envolvidos pela teoria marxista, têm se preocupado em analisá-la a partir de um viés sócio-político e educacional (GRAMSCI, 2011; MANACORDA, 2010; SAVIANI, 2008).

A apropriação da realidade objetiva - enquanto uma totalidade - e a formação omnilateral do homem, tendo o trabalho

2 Justino de Sousa Junior define o conceito de homem omnilateral, da seguinte maneira: "O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre" (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2009).

como princípio educativo são condições necessárias para a superação da sociedade capitalista. Com base nesses pressupostos, reivindicamos uma concepção de educação integral que seja capaz de promover a emancipação humana e política, e, além disso, proporcione as ferramentas necessárias para uma participação ativa e transformadora da sociedade ou, nas palavras de Frigotto, Ciavata e Ramos:

Um projeto de educação integral de trabalhadores que tenha o trabalho como princípio educativo articula-se ao processo dinâmico e vivo das relações sociais, pressupondo-se a participação ativa dos sujeitos, como meio de alimentar de sentido a ação educativa mediada, dialogada, repensada, renovada e transformada continuamente, dialeticamente. Enfatiza a construção coletiva do conhecimento a partir da socialização dos diversos saberes e da realização de um trabalho integrado entre educadores, incorporando os acúmulos advindos das diversas experiências formativas trazidas, individualmente, pelos diferentes sujeitos educadores. (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005, p.71).

No tocante ao caminho metodológico, optamos pelo materialismo histórico e dialético. Essa escolha não é um acaso: revela a concepção de mundo que nos move a empreender a árdua tarefa da pesquisa educacional, tendo como horizonte contribuir para a construção de uma sociedade cujo cerne seja o ser humano em sua plenitude.

Essa forma de conceber o real está respaldada no pensamento de Marx e Engels, que romperam com a concepção idealista de mundo, dando ênfase à sua materialidade para explicar os fenômenos sociais. Neste sentido, utilizamos as palavras de Frigotto (2004) para melhor situar o que entendemos como materialismo histórico:

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender,

revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. [...] romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar um método dialético de investigação. (FRIGOTTO, 2004, p. 77).

Por esta via, as principais categorias que nos auxiliaram nas análises foram historicidade, totalidade, contradição, mediação e práxis. Nesta perspectiva, passamos por cinco etapas durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. São elas: (a) definição de uma problemática, que seria um recorte dentro de uma totalidade mais ampla; (b) um resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática em jogo; (c) definir um método de organização para análise e exposição; (d) a análise propriamente dita onde se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade; (e) por fim, a síntese que é a exposição orgânica, coerente, concisa das múltiplas determinações que explicam a problemática investigada.

Neste sentido, buscamos apreender o objeto de análise em sua relação constante e dialética, levando em consideração as questões universais e particulares, entendendo-as como dimensões correspondentes ou antagônicas de uma mesma totalidade histórico-social. Dessa forma, a pesquisa não corre o risco de ser uma abstração generalista, sem relação direta com a realidade concreta, tão pouco um “relato” de experiência, desconexa com as questões universais, sem possibilidades de ser uma referência para a intervenção em outras realidades (KUENZER, 1998).

Os dados analisados ao longo desse estudo resultam de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica será essencial para que eu possa ter contato com o material produzido e divulgado a respeito do tema, até este momento, nos permitindo adentrar nas questões ainda em aberto para possíveis investigações, até porque, de acordo com Lakatos (1991, grifo nosso):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em

relação ao tema de estudo [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre o assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (LAKATOS, 1991, p. 183).

A escolha pela pesquisa documental é justificada tendo, como referência, o estudo de Cellard (2010, grifo nosso), quando este autor argumenta que

As capacidades da memória são limitadas e ninguém conseguiria pretender memorizar tudo. A memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes, ou deformar acontecimentos. Por possibilitar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. (CELLARD, 2010, p. 295).

De acordo com Cellard (2010), a realização da pesquisa documental apresenta as seguintes etapas de desenvolvimento: (1) delimitar o contexto(s) histórico no qual o documento foi produzido e o universo sociopolítico do/dos autor/autores que o/s escreveu/ram; (2) ter clareza quanto à motivação do(s) autor/autores na elaboração do texto documento; (3) verificar a autenticidade e confiabilidade do texto; (4) averiguar a natureza do texto; (5) reconhecer os conceitos-chave e a lógica interna do texto; (6) analisar o documento por meio de inferências.

Feita a devida contextualização quanto às questões que envolvem e motivam a feitura do presente trabalho, passemos a um breve resgate histórico das concepções anarquista e marxista.

Anarquismo e marxismo: um breve apanhado histórico

Anarquismo e marxismo possuem raiz histórica comum, ambos emergem nos contextos das lutas dos trabalhadores, no século

XIX, o que terá como consequência a fundação do socialismo enquanto movimento político organizado. Contudo, perspectivas diferentes quanto ao rumo que o movimento operário - frente aos desafios postos para a superação do sistema capitalista - deveria tomar fizeram com que propostas distintas emergissem no cenário político interno ao movimento. Assim sendo, surge o anarquismo representado, sobretudo por Proudhon (1809-1865) e Bakunin (1814-1876). O marxismo liderado por Karl Marx (1818-1883) - referência principal que acabou dando nome a esta tendência - e Friedrich Engels (1820-1895). As duas tendências vão propor estratégias de lutas conflitantes, tendo em vista a transformação social. Tais divergências vão ser cruciais para a cisão do movimento operário. Neste sentido, construirão trajetória própria resultando em produções teóricas e ações na busca pela hegemonia no embate político da esquerda. O momento de ruptura é narrado por Coggiola (2011) da seguinte maneira:

Em 1872, reuniu-se em Haia o último congresso da I Internacional em solo europeu. Por proposta de Karl Marx, o Conselho Geral da AIT foi transferido para os Estados Unidos. Ele queria com isto protegê-lo dos ataques da reação, e também da ação desagregadora dos anarquistas, que ameaçavam tomar por assalto a direção da organização. Os anarquistas, considerando-se os verdadeiros seguidores dos fundadores da Internacional, reagiram imediatamente, celebrando em Zurique uma reunião, e se deslocando imediatamente a Saint Imier, na Suíça, onde aconteceu, por iniciativa dos italianos, um congresso que decidiu a continuidade da AIT, que seria depois conhecida como a Internacional antiautoritária. (COGGIOLA, 2011, p.171).

Na busca por uma identidade própria alguns temas farão parte das discussões internas dos dois movimentos. Entre elas, ganha destaque a reflexão sobre o papel da educação no processo revolucionário, o que vai levar anarquistas e marxistas a produzirem reflexões relevantes no campo pedagógico. Qual educação? Que homem se quer formar? Para qual sociedade? Como deve ser o processo educativo? Como o processo educativo pode responder ao desafio

revolucionário? São questões que farão parte das preocupações dos principais expoentes de ambas as perspectivas.

Entretanto, o movimento anarquista que vai desenvolver um trabalho mais sistematizado sobre educação. Num primeiro momento elas se darão no campo teórico, a partir dos escritos de Proudhon (1809-1865) e Bakunin (1814-1876) - destaque para o trabalho intitulado: *Instrução Integral* - e, em seguida teremos as tentativas, sobretudo de educadores como Paul Robin (1837-1912) e Sébastien Faure (1858-1942), de desenvolver experiências com base no que fora desenvolvido anteriormente no campo teórico.

Na perspectiva marxista, não teremos uma reflexão sistemática sendo desenvolvida pelos seus percussores sobre as questões pedagógicas. O que se tem a respeito do tema resulta de abordagens realizadas de maneira ocasional ao longo das suas obras (MANACORDA, 2010). O que não quer dizer que a educação não tenha sido um tema relevante em suas análises. Nem tão pouco que não exista uma pedagogia marxiana³. Essa análise foi desenvolvida pelo pensador italiano Mario A. Manacorda, na década de 1960, e divulgada por meio do livro: *Marx e a pedagogia moderna*. Na ocasião o autor afirma que se, de fato, não existe uma pedagogia sistematizada, por outro lado ela é palpável enquanto um contraponto as relações sociais vigentes.

Se isso é verdadeiro, será sem dúvida estimulante considerar esses problemas por meio de uma releitura dos textos marxianos, em que a temática pedagógica é, de fato, tratada de maneira ocasional em seus aspectos específicos, mas que, acima de tudo, está colocada organicamente no contexto de uma crítica rigorosa das relações sociais. (MANACORDA, 2010, p.33).

3 Este conceito é desenvolvido por Mário Alighiero Manacorda, na obra: *Marx e a pedagogia moderna*, para diferenciar o pensamento pedagógico construído pelo próprio Karl Marx e, as pedagogias construídas a partir de suas ideias, denominado por ele de marxistas. Neste sentido, existiria uma pedagogia marxiana (oriunda do próprio Marx) e uma pedagogia marxista (produzida por outros pensadores a partir do pensamento de Marx).

Assim sendo, ambas as perspectivas serão aprofundadas no campo teórico a partir das tentativas de aplicação prática. A pedagogia anarquista encontrará maior espaço em experiências isoladas e, também na organização de processos formativos no interior dos sindicatos e movimentos populares. A pedagogia marxista terá maior repercussão, principalmente na União Soviética, após a revolução de 1917, onde se constituirá importante referencial para a construção de um novo modelo educativo – com destaque para os trabalhos de Makarenko, Pistrak e Krupskaia.

As duas perspectivas pedagógicas chegam também ao Brasil, no início do século XX, por meio dos imigrantes que vieram em busca de melhores oportunidades de trabalho. Na ocasião, um amplo debate se constituía entorno da educação, e os rumos que deveria tomar, tendo em vista as transformações socioeconômicas vigentes naquele momento. O conflito entre uma sociedade agrário-exportadora e rural, de base conservadora, com uma sociedade urbana industrial, de base liberal fazia emergir projetos educacionais distintos. Neste emaranhado de ideias e interesses emergem também as pedagogias do proletariado reivindicando uma perspectiva de formação mais adequada aos seus interesses da classe trabalhadora. Tais reivindicações vão se materializar por meio dos movimentos grevistas, através das produções divulgadas em folhetos, jornais e etc. Entretanto, não encontram uma conjuntura política favorável, sendo aos poucos marginalizada por meio de ações intencionais, cujo objetivo era a afirmação da pedagogia de cunho liberal, representada pelo movimento da escola nova. Neste sentido, Ghiraldelli faz a seguinte afirmação:

A transição dos anos 20 para os anos 30 marcou, portanto, a explicitação de um flagrante paradoxo: enquanto as organizações de esquerda se enfraqueceram intelectualmente, por outro lado, a repressão governamental aumentou, as elites dirigentes canalizaram seus olhares cooptadores para a classe operária, e os grandes intelectuais das classes dominantes desenvolveram toda uma bateria de formulações em pedagogia e outras áreas do conhecimento científico no sentido de anular as

interpretações projetadas pelo Movimento Operário desde o século XIX na Europa, e que ganharam vida no Brasil da Primeira República. (GHIRALDELLI JR., 1991, p. 119).

De fato, o que se tem de concreto é que ao longo das primeiras décadas do século XX, no Brasil, apenas algumas experiências isoladas de caráter progressista foram postas em prática – com maior destaque para a pedagogia racional libertária –, não tendo maior repercussão devido às ações impostas para acabar com as instituições e, também com sua memória. Contudo, não podemos deixar de registrar que ainda assim deixaram importante legado para o amadurecimento das reflexões a respeito do tema.

Já a pedagogia de base marxista, num primeiro momento não consegue construir uma identidade própria por dois motivos: primeiro porque como prática social será abafada pela atuação predominante dos anarquistas – oriundos dos movimentos operários, sobretudo, da Itália – na luta pela hegemonia no interior dos sindicatos que começam a surgir; segundo, devido à tradução tardia das obras de Marx, que se dará, apenas a partir de 1922, o que acarretava numa compreensão difusa dos fundamentos do pensamento marxista (GHIRALDELLI JR., 1991). Dessa forma, restara apenas atuar conjuntamente aos anarquistas, não conseguindo se constituir de forma mais concreta e autônoma enquanto um movimento de orientação marxista. Isso só vai se tornar mais palpável quando da fundação do Partido Comunista Brasileiro (PCB), em 1922. A partir de então, começa a emergir uma perspectiva pedagógica em linhas próprias, ao ponto de ser citada na batalha das ideias como contrapondo as pedagogias hegemônicas.

Menos barulhenta que a pedagogia católica, porém tão decidida quanto aquela, a pedagogia marxista recolocou o debate em novos termos: denunciou o caráter falseador do escolanovismo – quebrando o monopólio dos católicos de crítica à pedagogia liberal – e analisou o surgimento das pedagogias fascistas (integralistas) estabelecendo uma relação entre elas e o escolanovismo. (GHIRALDELLI JR., 1991, p. 121).

Contudo, qualquer tentativa de desenvolvimento de uma proposta de caráter pedagógico mais progressista viria a ser interrompida quando o partido seria posto na ilegalidade.

Assim sendo, os embates entorno da educação serão liderados pela ala conservadora de um lado, representados pela pedagogia tradicional e, do outro, os liberais, representados pela pedagogia da escola nova, de base americana.

Esse embate vai permear as questões políticas educacionais do país, no transcorrer do século XX, tendo como consequência a manutenção de problemas agudos presentes no sistema educacional brasileiro. Este quadro caótico, do início do século XX, pouco se altera décadas depois. O que podemos perceber a partir das palavras de Paschoal Lemme, já em 1953.

Assim sendo, em pleno século do socialismo afirma-se que o país precisa recuperar, urgentemente, esse atraso de séculos em que jaz, para poder acompanhar aqueles países, em matéria de organização de ensino, de educação e cultura, parece constituir gesto bastante arriscado, motivo de dúvidas e temores, pretexto para ladear-se a inevitável transformação, sem a qual jamais atingiremos o progresso, o desenvolvimento que todos desejamos. E o resultado dessa atitude é essa insistência em tratar sintomas com paliativos, que tem sido a ação da maioria dos educadores brasileiros, em vez de atacar os fundamentos verdadeiros da situação que a todos preocupa. (LEMME, 1953, p. 195).

As pedagogias de base socialista ficam durante muito tempo no anonimato, sendo alguns dos seus aspectos defendidos de maneira isolada por pensadores, como Paschoal Lemme. Esse quadro altera-se, apenas no final da década de 1970, quando da mobilização da sociedade civil frente às medidas autoritárias tomadas pelo governo, no contexto de ditadura civil-militar. Neste momento os movimentos sociais ganham maior força (movimento sindical, movimento dos professores universitários, movimento estudantil e etc.) questionando

o *status quo*. A pesquisa no campo da educação tem grandes avanços com a implantação de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) que culmina com a volta as perspectivas pedagógicas de cunho socialista.

Este movimento se intensifica após a abertura política na década de 1980. Neste sentido, novos atores sociais emergem no cenário educacional, tendo como bandeira as pedagogias progressistas. Também é importante ressaltar que as obras de outros pensadores de base marxista foram traduzidas, o que contribui bastante para o amadurecimento do debate na perspectiva educacional⁴.

Assim sendo, estabelecemos como objetivo do próximo ponto deste trabalho: entender os principais elementos que caracterizam a concepção de educação integral nas duas perspectivas (anarquista e marxista), a fim de perceber pontos de convergência e, também elementos que as distinguem dentro de um projeto mais amplo de transformação social.

Educação integral e pedagogia libertária: liberdade como condição para emancipação

A pedagogia libertária possui dois elementos centrais que orientam o processo educativo: educar integralmente e educar para a liberdade. Entretanto, ambos os aspectos devem ser empreendidos concomitantemente, promovendo uma formação capaz de potencializar a luta contra toda forma de autoritarismo e, a busca constante pela transformação da sociedade (MARTINS, 2011). Isso é reforçado também, nas palavras de Gallo (1995, p. 74) ao comentar o pensamento de Bakunin, uns dos principais expoentes da pedagogia libertária:

Sua proposta [Bakunin] pedagógica compõe-se de dois eixos fundamentais que, se podem ser

4 Podemos destacar como exemplo, a tradução das obras de Antônio Gramsci, realizada por Carlos Nelson Coutinho a partir da década de 1960, mas que só terão maior repercussão no final da década de 1970, quando da crise da ditadura e o processo de abertura política.

analiticamente apontados em separado, não são, na realidade, estanques, mas estão entrelaçados firmemente: para ele a escola deve educar integralmente o homem e educar para a liberdade.

A partir do exposto percebemos que o conceito de liberdade é um pressuposto central do pensamento educacional anarquista, sendo o fio condutor de todo o processo. Contudo, o conceito de liberdade não é compreendido pelos anarquistas da mesma forma como apregoava os pensadores iluministas, como ponto de partida, como um dado da natureza, ou seja, algo que já está no ser humano ao nascer. Para os anarquistas a liberdade deve ser entendida como uma construção social, que só ocorre por meio de processos intersubjetivos. Neste sentido, “a liberdade deve ser encarada como o ponto de chegada do homem, sendo, portanto, o resultado de um processo de construção” (GALLO, 1995).

A formação de homens livres seria o caminho para a construção de uma sociedade igualmente livre e mais justa, superando assim o capitalismo e toda mazela imposta historicamente por este sistema.

Só o homem completo em sua humanidade pode conquistar socialmente a sua liberdade; uma sociedade só pode ser igualmente livre através da igualdade dos indivíduos que a constroem por meio de relações solidárias, com a crescente liberdade de todos. (GALLO, 1995, p. 74).

A liberdade, pressuposto fundamental da pedagogia libertária só pode ser conquistada por meio de uma educação integral. Mas, o que significa educar integralmente nessa perspectiva. Significa desenvolver as habilidades físicas, intelectuais e sociais. Formar integralmente passa pelo desenvolvimento da capacidade do homem em ser senhor de si mesmo.

Assim, uma educação que vise a liberdade deve ser, necessariamente, uma educação integral, que forme o

homem completo, inteiro senhor de suas habilidades físicas, intelectuais e sociais – os anarquistas chamaria de morais -, e uma educação integral não tem como fugir da liberdade, pois ao formar o homem completo, a liberdade é o seu destino. (GALLO, 1995).

A pedagogia libertária destaca como algo necessário a superação da alienação do trabalhador e defende a articulação entre trabalho manual e intelectual como condição básica para realização de tal empreendimento. Assim, Gallo vai trazer esta questão, a partir do pensamento de Paul Robin, outro importante colaborador das ideias pedagógicas de cunho libertário.

Como o socialismo libertário vê no homem alienado um dos pilares da sociedade de exploração, a educação deve ser a superação desta alienação. A educação integral é o caminho para esta superação, e um passo na transformação desta sociedade, pois pretende educar ao homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, pretende desenvolver as faculdades intelectuais, mas também desenvolver as atividades físicas, harmonizando-as. (GALLO, 1995, p. 92).

Por fim, destacamos a defesa de uma escola que não fosse atrelada ao Estado. Isto se justifica quando compreendemos a estratégia política adotada pelo movimento anarquista na luta por outra sociedade. Os anarquistas acreditavam que uma sociedade capitalista só poderia oferecer aos filhos dos trabalhadores, uma escola que possibilitaria um acesso limitado a cultura construída socialmente e acumulada historicamente. Neste sentido, serviria apenas para manter a burguesia em sua posição dominante e, em contrapartida os trabalhadores nas funções subalternas, ao reproduzir no contexto da escola práticas e valores das classes hegemônicas. Assim sendo, a pedagogia libertária será posta em prática a partir de experiências isoladas, em espaços alternativos.

Resumindo, a educação popular capitalista é, muito propriamente, uma “educação servil”, que procura

manter as massas na ignorância, ensinando-as a obedecer e servir, para manter a supremacia das classes dominantes. Como já foi colocado anteriormente, a função da educação é formar o homem segundo os interesses sociais. Não se pode esperar, portanto, que uma sociedade possa fornecer uma educação que forme homens que venha mais tarde a questioná-la, e mesmo a destruí-la, minando suas bases político-econômico-sociais. Como também é de se esperar, uma sociedade revolucionária, por outro lado, deverá investir na formação de homens revolucionários, capazes de criar e manter uma nova sociedade. (GALLO, 1995, p.49).

Assim sendo, percebemos que existem pontos que aproximam as concepções anarquista e marxista de sociedade e, logo de formação humana. Contudo, conforme enunciado na introdução deste trabalho buscou-se, sobretudo perceber os elementos que diferem uma abordagem e outra. Com essa intenção passamos as considerações acreditando que neste espaço, apenas iniciamos um diálogo, ou seja, que muitas questões estão em aberto para serem aprofundadas.

Educação integral, pedagogia marxista e o trabalho como princípio educativo

Marx define três importantes dimensões a serem desenvolvidas pelo educando no processo educativo, a saber: educação corporal, educação intelectual e educação tecnológica (MARX; ENGELS, 2004). Porém, a realização deste processo não deveria acontecer de forma fragmentada; ao contrário, obrigatoriamente, deveria ser desenvolvida de maneira articulada. Neste sentido, a categoria trabalho assume papel fundamental no processo educativo em Marx, pois teria em sua essência um potencial formativo capaz de dar conta das três dimensões supracitadas. As palavras de Manacorda (2010) nos ajudam a compreender com mais clareza a relevância da categoria trabalho para o processo formativo na acepção de Marx:

Sua concepção de instrução é delineada numa forma explícita e detalhada nas instruções aos delegados ao

I Congresso da Internacional dos Trabalhadores, que se realizou em Genebra em setembro de 1866; aqui, após ter aceito, sem sentimentalismos, a tendência da indústria a introduzir na produção a colaboração de crianças e adolescentes de ambos os sexos, desde que isso aconteça de modo adequado às forças infantis, e após ter afirmado que, cada um deve participar do trabalho produtivo e trabalhar não somente com o cérebro mas também com as mãos, ele assim precisa sua concepção: “ por instrução nós entendemos três coisas: instrução intelectual, [...] educação física, assim como é ministrada nas escolas de ginástica e pelos exércitos militares, [...] treinamento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que contemporaneamente introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manusear os instrumentos elementares de todos os ofícios”. (MANACORDA, 2010, p. 358).

A partir do exposto, percebe-se que a preocupação de Marx com a formação plena da classe trabalhadora, mais precisamente com as condições em que viviam na sociedade e sua potencialidade para transformar a realidade. Desenvolver os três aspectos significava preparar os trabalhadores para enfrentar os principais desafios postos pela sociedade capitalista. Porém, este processo deveria articular atividades motoras e intelectuais relacionadas diretamente com a realidade concreta, isto é, com situações reais do processo produtivo. Dessa forma, o trabalho ganha contornos especiais pela sua natureza ontológica, ou seja, como atividade criadora, inerente exclusivamente ao ser humano e, pelo seu caráter histórico, como resultante das relações sociais construídas em tempos e espaços determinados. Por isso, o trabalho deve ser o princípio orientador do processo formativo.

Mais do que tudo, ele tem em mente uma unidade diversa entre instrução e trabalho, para todos: a presença das crianças contemporaneamente nas estruturas escolásticas e nas estruturas produtivas e uma instrução tecnológica que, longe de orientar uns para uma profissão e outros para outra, sirva para dar a todos, indistintamente, tanto um conhecimento da totalidade das ciências, como as capacidades práticas

em todas as atividades produtivas. Ela visava, enfim, a uma formação de homens total e onilateralmente desenvolvidos. (MANACORDA, 2010, p. 359).

Nessa perspectiva, o trabalho é considerado necessariamente o princípio educativo, pois, historicamente, o homem tem produzido a sua existência através do trabalho, constituindo-se, como principal atividade humana. Porém, não se trata de qualquer trabalho, mas aquele entendido como o meio pelo qual o homem transforma a natureza e a si mesmo, diferenciando-se assim, dos outros animais. Neste processo, o homem se humaniza por meio do trabalho, agindo sobre a realidade objetiva e humanizando o mundo, como afirma Saviani (2003):

Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. (SAVIANI, 2003, p.11).

Por isso, no pensamento marxista, o trabalho emerge como categoria fundamental no processo formativo, pois a sociedade capitalista agravou o fosso entre o trabalho manual e o intelectual, relegando o primeiro às classes subalternas postas num estado de alienação, por não deterem a propriedade dos meios de produção. Superar a sociedade capitalista, necessariamente passa por uma formação que resgate a unidade entre o trabalho manual e intelectual, ou seja, apresenta como desafio o rompimento com a fragmentação do conhecimento promovendo, assim, a apropriação dos conceitos a partir da relação constante entre teoria e prática no contexto do trabalho produtivo.

A apropriação dialética da realidade objetiva - enquanto uma totalidade - e a formação onilateral do homem, tendo o trabalho como princípio educativo, são condições necessárias para a superação da sociedade capitalista. Com base nesses pressupostos, a pedagogia

marxista reivindica uma concepção de educação integral que seja capaz de promover a emancipação humana e, além disso, proporcione as ferramentas necessárias para uma participação ativa e transformadora da sociedade. Neste sentido, fechamos este ponto com as palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos:

Um projeto de educação integral de trabalhadores que tenha o trabalho como princípio educativo articula-se ao processo dinâmico e vivo das relações sociais, pressupondo-se a participação ativa dos sujeitos, como meio de alimentar de sentido a ação educativa mediada, dialogada, repensada, renovada e transformada continuamente, dialeticamente. Enfatiza a construção coletiva do conhecimento a partir da socialização dos diversos saberes e da realização de um trabalho integrado entre educadores, incorporando os acúmulos advindos das diversas experiências formativas trazidas, individualmente, pelos diferentes sujeitos educadores. (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005, p. 71).

Considerações finais

Com base no que fora apresentado até aqui, podemos tecer algumas considerações que são interessantes no sentido de delinear os aspectos que aproximam as duas abordagens e também identificar a peculiaridade da concepção marxista de educação integral frente à perspectiva libertária.

Percebemos que: (1) ambas as abordagens emergem como crítica à sociedade burguesa capitalista e, logo tem como ponto em comum desenvolver uma proposta de educação integral que possibilite superar a ordem social vigente; (2) para realização dessa proposta de formação, ambas propõem como caminho, a articulação do trabalho manual com o trabalho intelectual, como condição necessária para a superação da alienação; (3) a pedagogia marxista tem o trabalho como elemento central do processo formativo, enquanto a pedagogia libertária tem como preocupação central a reflexão sobre a liberdade;

(4) a abordagem marxista defende uma educação pública mantida pelo Estado, porém não tutelada. Em contrapartida, os anarquistas acreditam em alternativas paralelas ao Estado, pois uma escola atrelada ao mesmo, não pode formar para a revolução. Isto demarca diferenças importantes quanto às estratégias políticas adotadas por cada perspectiva, tendo em vista a superação da sociedade capitalista. Contudo, esta é uma reflexão que não cabe neste espaço ficando assim, para outro momento.

Enfim, entendemos que o que foi apresentado até aqui está longe de fechar o debate, ao contrário é uma tentativa de trazer para o centro das atenções a discussão a cerca da temática da educação integral, atualmente alvo de políticas públicas nas diversas instancias dos sistemas educacionais brasileiros. Ampliar o debate, através do resgate das concepções socialistas de educação integral, é acreditar que outra possibilidade é possível, frente ao que tem se apresentado como hegemônico.

Referências

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral versus aluno de tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, 2009.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p. 83-96, abr. 2009.

COGGIOLA, Osvaldo. A primeira internacional operária e a comuna de Paris. **Revista Aurora**, ago. 2011.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – Excertos. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do risco**: experiências anarquistas em educação. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: volume 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GHIRALDELLI JR, P. **Pedagogia e luta de classes**. Ibitinga: humanidades, 1991.

KUENZER, A. Desafios teórico-metodológicos da relação Trabalho-Educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LEMME, Paschoal. **Estudos de Educação**. Rio de Janeiro: Xamã, 1953.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea editora, 2010.

_____. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Ângela M. S. **Análise histórica da educação libertária no**

Brasil no início do século XX. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/AN%C1LISE%20HIST%D3RICA%20DA%20EDUCA%C7%C3O%20LIBERT%C1RIA%20NO%20BRASIL%20NO.pdf, 2012>. Acesso em: 20 abr. 2015.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e ensino.** 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n.8, abr. 2009.

MOLL, Jaqueline. Educação Integral no Brasil: itinerários na construção de uma política pública possível. In: _____. **Tendências para a educação integral.** São Paulo: Fundação Itaú Social–CENPEC, 2011.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. In: _____. Trabalho, educação e saúde. **Fiocruz**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p.131-152, 2003.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.